

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Mirro Andreolo da Silva Costa de Moraes

**TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE
PROFESSORAS COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS**

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Mirro Andreolo da Silva Costa de Moraes

**TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE
PROFESSORAS COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profª. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá

Taubaté – SP

2017

MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES
TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profª. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profª. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profª. Dra. Margaréte May Berkenbrock Rosito

Universidade Cidade de São Paulo

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

A Deus.
A minha Mãe,
Valéria (*in memoriam*).
A minha Avó, Maria Aparecida.
Aos meus Padrinhos, Tios e Primos queridos.
A minha Orientadora Maria Auxiliadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me oportuniza grandes privilégios nessa jornada, tal como meus estudos.

A minha mãe, em memória, Valéria da Silva Costa, que sempre manifestou sua força por meio de muito amor.

A minha avó, Maria Aparecida Mendes, por me amparar nos momentos mais ímpares da minha vida, mantendo-se como o exemplo de pessoa que tanto venho lutando para um dia conquistar algumas das muitas qualidades a que a Senhora possui.

Aos meus padrinhos, José Aloísio Prince e Simone Costa Prince, por sempre me apoiarem e incentivarem meus estudos. Sem vocês eu não teria me Graduado.

Aos meus tios e tias, que manifestaram seu carinho e compreensão ao longo de toda a jornada.

A minha Orientadora, Prof. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá, por acreditar em meu trabalho e por ter me oferecido segurança ao longo de toda a jornada no Mestrado. Sem a Senhora essa pesquisa não se efetivaria.

Aos professores Neusa Banhara Ambrosetti, Márcia Maria Dias Reis Pacheco e Renato de Sousa Almeida, por terem contribuído de forma muito especial para a realização deste trabalho. Os seminários representaram grandes oportunidades para aprender com cada um de vocês.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Educação, pelos momentos de aprendizagem que significaram grandes oportunidades de reflexão sobre minha prática.

A turma 2015 do Mestrado Profissional em Educação, pela oportunidade de conviver com pessoas tão especiais, em particular, as amigas Cristiane e Débora pelo cuidado e carinho que foram bálsamo nos momentos mais incertos e difíceis na jornada. Destaco, especialmente, minha profunda admiração pela amiga Aretusa, por fazer parte de minha história de vida, permitindo que sua beleza interior e seu espírito batalhador iluminassem meus caminhos.

A secretaria do Programa do Mestrado pela presteza quando solicitada.

A Universidade de Taubaté.

Aos colegas de trabalho da rede pública estadual de São Paulo, pelo apoio e compreensão ao longo de toda a jornada de estudos.

A Supervisora de Ensino Luciene Capucho Rodrigues, por toda a generosidade em disponibilizar materiais que apoiaram minha pesquisa. Para além disso, por ser um exemplo de profissional e uma amiga tão iluminada e amorosa.

A Supervisora de Ensino Regina Kairalla Riemma, por sua amizade e incentivo únicos. Sinto muito orgulho em dizer que alguém tão especial como você me inspira.

A minha amiga e Diretora da Escola Estadual Antonio Magalhães Bastos, Eliana Maria Pedroso de Sousa, pelo carinho, apoio e força nos momentos de decisão pessoal e profissional.

Aos colegas Diretores de Escola da rede estadual, pela oportunidade de entrar nas escolas para realizar minha pesquisa.

As colegas e amigas Professoras Coordenadoras Pedagógicas participantes da pesquisa, pela absoluta humildade em dividir comigo suas trajetórias e seu tempo para realização do trabalho.

A todos os meus Professores, tanto da Educação Básica como do Ensino Superior, por me inspirarem na construção do profissional que sou hoje.

Aos amigos, sem citar nomes para não cometer a falha do esquecimento, pelo suporte, carinho e entendimento com relação aos muitos momentos em que não me fiz presente para efetivar o presente estudo.

A amiga Rosângela pelo atendimento ao convite de revisão textual do trabalho.

A todas as pessoas que durante este caminho me deram palavras de incentivo. Muito obrigado.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender o processo de constituição profissional do Professor Coordenador Pedagógico da rede estadual em dois municípios do Vale do Paraíba paulista, dada a identificação e a análise dos incidentes críticos levantados a partir de relatos de profissionais que atuam na referida função gestora. Foi considerada para fins de estruturação metodológica a natureza qualitativa de pesquisa, em que se privilegiou a análise das proposições dos profissionais entrevistados, assim como prezou pelo exame intensivo de dados em amplitude e profundidade. A população da pesquisa foi composta por docentes designados para atuarem na função de Professor Coordenador Pedagógico da rede pública estadual de Municípios do Interior Paulista, em escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino – Região de Taubaté. Do total de 41 Unidades Escolares, foi selecionado um grupo de seis escolas onde está implementado o Programa Ensino Integral, e que contam com a designação de um Professor Coordenador em cada Unidade. Os registros das narrativas dos Coordenadores Pedagógicos foram realizados em dois momentos: no primeiro, o conteúdo foi gravado, transcrito e sintetizado num biograma; num segundo momento, o biograma foi apresentado ao Coordenador Pedagógico entrevistado, permitindo mais uma reflexão sobre a trajetória profissional e os incidentes críticos selecionados pelo pesquisador. Ao possibilitar tal reflexão, a análise dos dados sistematizados em biogramas permitiu a sua sobreposição, na qual foram identificados os aspectos comuns presentes nas trajetórias. Ficou evidenciado que as idades profissionais se diferem significativamente, posto que a média de idade na função da Coordenação é de 11 anos e a diferença entre a profissional que tem mais tempo na função e a que tem menos é de 9 anos. Foi possível observar, também, que as narrativas-biográficas permitiram uma discussão sobre a vida profissional das entrevistadas, sendo relevante a trajetória docente para a tomada da decisão de participar do processo de escolha do Coordenador Pedagógico nas escolas estaduais. Mesmo com alterações nas legislações estaduais, as entrevistadas optaram pela continuidade na Coordenação, especialmente quando implementado o Programa Ensino Integral nas escolas onde atuavam. Foi possível observar que as trajetórias de vida profissional foram importantes no processo de constituição da docente frente à Coordenação Pedagógica. Logo, segue-se confirmando, no contexto em que se realizou a pesquisa, que os saberes docentes que mobilizam as práticas pedagógicas dos professores sofrem influências das histórias de vida e são por estas (re)significadas. Compreendemos, por fim, que os saberes dos Coordenadores Pedagógicos se constituem na relação com sua história de vida e que o modo como cada professor compreende e atua na profissão é resultante da emergência das suas experiências.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Coordenador Pedagógico. Narrativa biográfica.

ABSTRACT

The objective of this study was to understand the process of professional formation of the Pedagogical Coordinating Professor of the state network in two municipalities of the Paraíba Valley of São Paulo, given the identification and analysis of the critical incidents raised from reports of professionals who work in said management function . The qualitative nature of research was considered for methodological structuring purposes, in which the analysis of the propositions of the professionals interviewed was favored, as well as the intensive examination of data in breadth and depth. The research population was composed of teachers assigned to act as Pedagogical Coordinator Professor of the state public network of Municipalities of the Interior of São Paulo, in schools that were assigned to the Teaching Board - Taubaté Region. Of the total of 41 School Units, a group of six schools where the Comprehensive Teaching Program was implemented, and which have the appointment of a Coordinating Teacher in each Unit, was selected. The records of the Pedagogical Coordinators' narratives were carried out in two moments: in the first, the content was recorded, transcribed and synthesized in a biogram; In a second moment, the biogram was presented to the Pedagogical Coordinator interviewed, allowing further reflection on the professional trajectory and critical incidents selected by the researcher. By allowing such reflection, the analysis of systematized data in biograms allowed its overlap, in which the common aspects present in the trajectories were identified. It was evidenced that the professional ages differ significantly, since the average age in the Coordination function is of 11 years and the difference between the professional who has more time in the function and the one who has less is 9 years. It was also possible to observe that the biographical narratives allowed a discussion about the professional life of the interviewees, being relevant the teaching trajectory for the decision to participate in the process of choosing the Pedagogical Coordinator in the state schools. Even with changes in state legislations, the interviewees opted for continuity in the Coordination, especially when the Integral Education Program was implemented in the schools where they worked. It was possible to observe that the trajectories of professional life were important in the process of constitution of the teacher in front of the Pedagogical Coordination. Therefore, it is confirmed that, in the context of the research, the teaching knowledge that mobilizes teachers' pedagogical practices is influenced by life histories and is (re)meaningful. We understand, finally, that the knowledge of Pedagogical Coordinators is related to their life history and that the way each teacher understands and acts in the profession is the result of the emergence of their experiences.

KEYWORDS: Teacher Training. Educational Coordinator. (Auto)biography.

LISTA DE SIGLAS

- APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- APESNOESP – Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo
- ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPP – Centro do Professorado Paulista
- EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores ‘Paulo Renato Costa Souza’
- HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PCG – Professor Coordenador Geral
- PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
- PCP – Professor Coordenador Pedagógico
- PEI – Programa Ensino Integral
- PNE – Plano Nacional de Educação
- SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
- SCIELO - Scientific Electronic Library Online

LISTA DE TABELAS

Tabela I –	Resultados de pesquisa na plataforma Scielo a partir de descritores – 2010 a 2015	36
Tabela II –	Resultados de pesquisa na plataforma CAPES a partir de descritores – 2010 a 2015	38
Tabela III –	Sobreposição de biogramas: ingresso na carreira docente	134
Tabela IV –	Sobreposição de biogramas: momentos iniciais da carreira docente	134
Tabela V -	Sobreposição de biogramas: momento da designação para atuar na Coordenação Pedagógica	136

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Modelo de biograma utilizado para a análise dos dados	61
Quadro II – Exemplo de sobreposição de biogramas	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO	21
2.1 O Programa Ensino Integral e o Professor Coordenador Pedagógico	29
2.2 Breve Panorama das pesquisas sobre o Professor Coordenador Pedagógico ..	35
2.3 A formação docente: uma apresentação	39
2.4 A Educação e a Mulher	43
2.5 Biografias e formação	49
3 METODOLOGIA	54
3.1. Tipo de Pesquisa	56
3.2. O universo e os participantes da pesquisa	57
3.3. Instrumentos	57
3.4. Procedimentos para a Coleta de Dados	59
3.5. Procedimentos para a Análise dos Dados	61
4 AS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: resultados e discussões	64
4.1. A trajetória profissional das Coordenadoras entrevistadas	66
4.1.1 Professora Valkíria	67
4.1.2 Professora Laura	70
4.1.3 Professora Gabriela	75
4.1.4 Professora Beatriz	78
4.2 O ingresso na Coordenação Pedagógica	80
4.3 As Coordenadoras Pedagógicas: formação e relação com a Gestão Escolar ..	93
4.4 As Professoras Coordenadoras do Programa Ensino Integral	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	120
APÊNDICE II - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS - ROTEIRO DE ENTREVISTA	121
APÊNDICE III – BIOGRAMA DA COORDENADORA LAURA	122
APÊNDICE IV – BIOGRAMA DA COORDENADORA VALKIRIA	126

APÊNDICE V – BIOGRAMA DA COORDENADORA GABRIELA	128
APÊNDICE VI – BIOGRAMA DA COORDENADORA BEATRIZ	131
APÊNDICE VII – EXEMPLOS DE SOBREPOSIÇÃO DE BIOGRAMAS	134
ANEXO I – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138
ANEXO II – APROVAÇÃO DA PESQUISA JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA ...	140
ANEXO III – MEMORIAL DO PESQUISADOR	144

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a formação docente se configura como um debate amplo e posto frequentemente nas pautas dos planejadores e legisladores do campo educacional, torna-se interessante observar a proximidade que o meio acadêmico tem buscado junto aos próprios espaços escolares, especialmente no detalhamento da compreensão dos personagens que constituem esta teia complexa de relações.

Sabe-se, também, que a formação dos professores nos momentos da graduação, além de estruturar-se como passo inicial de sua qualificação, não se encerra nessa fase. Faz-se necessário investigar o entendimento e a necessidade de continuidade desta formação, ainda mais quando concebida na perspectiva de quem tem papel essencial na formação dessa equipe na escola: o Professor Coordenador Pedagógico. Aliás, foi por meio de minha prática, inicialmente como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), da Diretoria de Ensino – Região de Taubaté, e atualmente como Gestor Escolar, que surgiu a inquietação em apoiar e compreender melhor as atividades do responsável pela formação continuada de docentes na escola, pois tenho observado que uma das grandes provocações que ainda perduram sobre o docente, em consonância também ao Professor Coordenador, é a da definição de uma identidade profissional. Em ambas as frentes de atuação tenho sentido a necessidade de contribuir com o estudo sobre a construção da carreira desse ator escolar, pois acredito que o Coordenador se configura como um agente articulador de práticas educacionais inovadoras e, neste sentido, percebo que o estudo das trajetórias profissionais pode fornecer um maior substrato para a continuidade dos estudos dessas práticas.

Ao atuar como PCNP por dois anos na rede estadual de São Paulo, tendo como uma das atribuições a elaboração e a execução de ações formativas voltadas aos Professores Coordenadores, observei que os contextos de formação desses docentes são diversos, seja por meio da diversidade de disciplinas específicas de formação inicial dos Coordenadores (graduações em Física, Geografia, Matemática *etc.*), como também dos objetivos e competências específicos de cada profissional que, por sua vez, reverbera em sua forma de atuação na função. Sendo assim, dada a visibilidade do Professor Coordenador frente às formações docentes, ao estudo do Currículo proposto à rede estadual e aos desafios impostos pela prática de articulação das políticas educacionais com o cotidiano escolar, o presente trabalho teve a pretensão de analisar, junto aos profissionais que atuam na Coordenação Pedagógica, suas trajetórias de formação profissional, permitindo considerar a elaboração de

suas biografias como um referencial de como seus trabalhos se desenvolvem. Aliás, consideramos importante ressaltar que, como profissional responsável pela sistematização e entrega dos indicadores de aprendizagem dos alunos à Direção, o Professor Coordenador Pedagógico das escolas do Programa Ensino Integral, implementado na rede estadual de ensino desde 2012, deve orientar a equipe docente nos estudos do modelo pedagógico dessas escolas, tendo em vista a disposição de uma Matriz Curricular diferenciada, composta pelas disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada. Sendo assim, o profissional a ser designado nessa função junto ao Programa passa a contar com atribuições para além das já previstas aos profissionais que atuam nas escolas em Regime Regular de atendimento, ou seja, uma carga horária de estudo do discente de até 5 horas diárias, dentro do espaço escolar. Contudo, ao identificar que tais atribuições estão relacionadas ao trato das produções pedagógicas dos professores, ao zelo quanto a condução do debate e revisão do Plano de Ação das escolas e a orientação aos professores frente à elaboração de Guias de Aprendizagem, sentimo-nos provocados a refletir como esses profissionais compõem-se junto a estas demandas específicas do Programa Ensino Integral.

Nesta perspectiva, tal referencial foi construído na presente pesquisa a partir de entrevistas pelas quais, na perspectiva de Szymanski (2011), compreenderam um movimento reflexivo em que a narração das trajetórias exigiu posicionar o profissional diante de um pensamento organizado repleto de subjetividades, mas que o permitirá ser capaz de constituir um novo conhecimento, mesmo considerando as limitações da representatividade da fala e a busca por uma horizontalidade nas relações de poder. Em consonância, encontramos apoio nos estudos de Bolívar (2002) quanto a exploração das trajetórias profissionais, posto que com ela torna-se possível ir além de uma representação da realidade vivida por um entrevistado já que, ao realizar uma entrevista com perguntas previamente estruturadas e uma escuta ativa, tanto o pesquisador como o próprio entrevistado podem reconstruir o sentido das experiências vividas, narradas e interpretadas numa relação dialógica, dando origem a um texto coproduzido por investigador/sujeitos de investigação.

Considerando que o trabalho de Coordenação Pedagógica revela complexidades próprias que, num contexto prático, posiciona o profissional frente à validação de registros de uma equipe docente, assim como reverbera no cotidiano escolar a importância de acompanhar o trabalho docente, faz-se emergir deste contexto uma questão que se refere à compreensão das trajetórias formativas do Professor Coordenador como eixo norteador de suas práticas. Desta forma, o problema de pesquisa que orienta a presente dissertação tem sido buscar, junto

a suas biografias profissionais, a forma com o qual o Professor Coordenador adquire competência para exercer a sua função, considerando que este é o profissional que atua com foco na formação continuada de um grupo docente.

E, a partir desse substrato caracterizado como problema de pesquisa, consideramos como nosso objetivo geral compreender o processo de constituição profissional do Professor Coordenador Pedagógico que atua junto ao Programa de Ensino Integral, voltado a etapa do Ensino Médio. Tem-se, assim, como objetivos específicos:

- a) conhecer o como os professores ingressam na função de Coordenador Pedagógico;
- b) identificar os incidentes críticos que influenciam no processo de constituição da identidade profissional do Coordenador Pedagógico;
- c) conhecer nas trajetórias profissionais de Coordenadores Pedagógicos os momentos que constituem seus processos de formação.

Com o intuito de atender a tais objetivos, a pesquisa foi realizada em Unidades Escolares da rede estadual de ensino de dois Municípios do interior do Estado de São Paulo, Taubaté e Caçapava, pertencentes à Diretoria da Região de Taubaté. Cabe ressaltar que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo subdividiu em 91 regiões a organização dos órgãos responsáveis pelo acompanhamento e monitoramento dos processos escolares, sendo cada região administrada por uma Diretoria de Ensino.

A Diretoria da Região de Taubaté compreende, sob sua jurisdição, 41 Unidades Escolares localizadas em Municípios da região do Vale do Paraíba Paulista que possuem realidades bastante diversas, pois abrangem zonas de desenvolvimento tecnológico/industrial, assim como áreas rurais. O atendimento das Unidades Escolares da rede estadual, na referida Diretoria, é composto por dois segmentos: Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. Neste último, 06 escolas contam com o Programa Ensino Integral (PEI), sendo 05 localizadas em Taubaté e 01 em Caçapava. Ressaltamos, também, que no ano de 2016 a rede estadual contou com 532 escolas onde o Programa foi instituído, num universo de mais de 5 mil Unidades Escolares distribuídas entre os Municípios do Estado de São Paulo.

Todas as escolas onde o PEI foi implementado contam com a designação de um Professor Coordenador Geral (PCG), que possui atribuições específicas para o Programa, além daquelas inerentes ao ocupante do posto de trabalho de PCP das demais Unidades Escolares como, por exemplo, executar a proposta pedagógica de acordo com o Currículo da rede estadual paulista.

Aliás, é na convergência da atribuição de zelar pelo cumprimento de um Currículo que, segundo Mello (2014), as escolas contam com um grupo de profissionais que compõe um segmento de primazia, pois segundo a autora:

A partir de 2007, São Paulo engajou-se numa empreitada de grande fôlego para construir a proposta curricular para o ensino público estadual, em todas as disciplinas, do ensino fundamental II e do ensino médio. O novo currículo, chamado de São Paulo Faz Escola, começou a ser implementado, ainda como proposta, ao longo de 2008 e, paralelamente, os especialistas começaram a planejar a educação continuada dos professores e gestores escolares que seriam os responsáveis por transformar o currículo proposto em currículo em ação, na sala de aula e na escola (MELLO, 2014, p. 315).

Assim, o Coordenador Pedagógico foi posicionado como um gestor do Currículo estabelecido pela e para a rede estadual de São Paulo, tendo dentre suas incumbências o apoio aos docentes quanto à tradução deste Currículo em práticas de sala de aula. Com isso, o estudo da identidade profissional do Professor Coordenador poderá contribuir com a rede de ensino e o próprio servidor, especialmente no que se refere às possibilidades de formação e construção de sua profissionalidade. Neste sentido, cabe ressaltar que o estudo da profissão docente faz referência ao desenvolvimento profissional e a análise do “aprender a ensinar”, que culminam na importância da constante observação sobre “os processos utilizados pelos professores nas suas aprendizagens”, apoiando-os na melhoria de seu “repertório de competências” (p. 9), tal como destacado por Marcelo (2009).

Contudo, considerando a carreira docente como um processo de formação contínuo, observamos que ao longo do tempo as políticas públicas tentam estabelecer esse processo a partir de diretrizes de âmbito nacional. De acordo com Saviani (2007), com a formulação da Constituição de 1934 a ideia de um plano de educação de nível nacional começou a ser estruturado por conter uma perspectiva abrangente de ensino, entendida em muitos aspectos que garantiriam o respeito à diversidade dos sistemas existentes no território nacional. O autor ainda aponta, no Artigo 214 do referido documento, que era prevista a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com duração plurianual e com o objetivo de “articular e desenvolver o ensino dos diferentes níveis e integrar as ações do poder público”. Contudo, o primeiro PNE surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação.

Anos à frente, a Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do PNE, que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significava que planos plurianuais estaduais e municipais deveriam tomá-lo como referência. Com isso, o Plano promulgado previa a objetivação de metas para a ampliação das oportunidades educacionais, a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade, assim como a valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores fossem atingidas e, por fim, a discussão sobre o ensino superior.

Em 2014, com a validação do mais novo PNE, a valorização do magistério, por meio de uma política global que visa incluir a formação inicial, as condições de trabalho, de salário, de carreira e de formação continuada dos profissionais da educação, consolidou-se em uma das premissas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, bem como enalteceu uma exigência para que as escolas alcancem metas educacionais estabelecidas nos diversos níveis/segmentos. No referido texto, a qualificação docente é considerada um dos maiores desafios para os avanços nos campos do conhecimento científico e tecnológico da sociedade e, desta forma, para o desenvolvimento do País, prevendo a atuação conjunta entre a União, os Estados e os Municípios, para que possam, assim,

[...] traçar um plano estratégico, com um diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais do magistério e da capacidade do poder público de atender à demanda por formação superior. Tal tarefa torna-se ainda mais importante ao se levar em conta que, no prazo de um ano de vigência do PNE, deverá ser institucionalizada a política nacional de formação dos profissionais da educação, de forma a ampliar as possibilidades de qualificação em serviço (BRASIL, 2014, p. 48-49).

Estabelecendo a coordenação, o financiamento e a manutenção de programas de formação continuada para docentes da rede pública como parte obrigatória às secretarias estaduais e municipais de educação, o PNE sugere o estabelecimento de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. Na determinação das metas, contudo, a preocupação maior dos formuladores do plano parece ter sido a de garantir aos educadores o nível de formação mínimo exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996).

Com a aprovação do Plano, o tema da formação tem se apresentado como recorrente, bem como diferentes iniciativas vêm sendo empreendidas, visando alcançar transformações

nas salas de aula. É a partir deste contexto que ressaltamos a importância do Professor Coordenador Pedagógico (PCP), orientando docentes na “transformação do currículo experiência em currículo registro”, segundo Bruno e Christov (2013, p. 84). Ou seja, o PCP deve ser capaz de transformar as ações cotidianas dos docentes (currículo experiência), que são intensas e intencionais, em sistematizações dos aprendizados (currículo registro), permitindo, ainda segundo as autoras, “explicitar e rever os sentidos do caminhar”.

Sendo assim, ressalta-se que existe um número crescente de autores que se engajam no debate sobre a formação continuada e o papel do Professor Coordenador, assim como também é percebido o apontamento da necessidade da reflexão sobre a constituição da profissionalidade dos formadores de professores, como destacam Altet, Paquay e Perrenoud (2003, p. 9-10), ao questionarem:

Quem são os formadores de professores atualmente, qual a sua identidade, como concebem seus trabalhos, quais são seus saberes e suas competências? [...] qual é então o lugar dos formadores de professores no processo, como eles se situam nessa corrente de profissionalização, como contribuem para isso se estariam eles próprios em vias de profissionalização? (id, p. 9-10).

Dessa maneira, justificamos a pertinência do trabalho considerando-a no âmbito da investigação sobre a forma pela qual a formação continuada é percebida pelo Professor Coordenador, essencialmente quando considerado o desenvolvimento de sua atuação. Para tanto, parece relevante delimitar a análise a partir da própria observação do profissional frente a organização e implementação de sua formação, já que

[...] o efeito formador de uma ação educativa deriva em grande parte da vida da repercussão das regulações necessárias ao desenvolvimento desta ação sobre as que caracterizam o processo de formação. Ou seja, não há formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento (DOMINICÉ, 2014, p. 78).

Sendo assim, o presente estudo compreende que o alinhamento e a articulação entre os saberes adquiridos ao longo da formação inicial (graduação) e o estudo sobre o atendimento das necessidades dos diferentes sistemas de ensino, escolas, salas de aula e/ou alunos, podem ser aprofundados pela atuação do PCP, promovendo uma mobilização do coletivo dos professores e atuando como um facilitador da manutenção do foco nos objetivos educacionais estabelecidos nos projetos pedagógicos das escolas. O trabalho se justifica por considerar o PCP um agente corresponsável pela formação continuada dos professores, posto que ele

promove uma prática fundamentada em conhecimentos adquiridos ao longo de uma trajetória possibilitando, assim, a constituição de uma identidade profissional docente.

Cabe ressaltar que a necessidade de elaboração de uma proposta de formação junto aos Professores que atuam na rede estadual de ensino já tem sido efetivada a partir da criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato de Souza” (EFAP), que tem como objetivo ofertar cursos de formação continuada aos integrantes do Quadro do Magistério Público do Estado de São Paulo, assumindo as atividades que tangenciam a preocupação do governo com a melhoria da qualidade do ensino e da formação dos docentes.

De acordo com Gatti (2008), nas últimas décadas, a função da educação é a de formar discentes para serem competentes, ou melhor, serem competitivos “social e economicamente”. E é nesse bojo que a busca incessante pela melhoria na qualidade do ensino justifica a intervenção do Estado na formação dos docentes, com a implantação de medidas como a criação da EFAP que objetivam a formação continuada e a valorização do professor. Contudo, a preocupação com a formação continuada, de acordo com a autora, tem fundamento histórico nas características da sociedade contemporânea, nos embates que foram propostos para a elaboração de currículos e ao ensino, nos entraves cotidianos dos sistemas de ensino, tornando-se imperativo a formação continuada como requisito para o trabalho, como aprofundamento e avanço nas formações profissionais. Nesse sentido, Almeida, Souza e Placco (2016) sinalizam que a própria legislação norteadora das atribuições daqueles que exercem a função de Professor Coordenador representa um destes entraves quando analisadas suas convergências nas atividades cotidianas, posto que para que este profissional priorize a dimensão formativa em suas tarefas, seria necessário mais tempo de seleção e estudo de conteúdos e a preparação e organização de pautas, por exemplo, em detrimento do contínuo atendimento aos diretores, professores, alunos e pais.

Nesse sentido, o conhecimento da trajetória do professor, por meio das trajetórias de vida profissional, consideradas a partir do recurso metodológico da perspectiva biográfico-narrativa, pode contribuir para o aprimoramento da formação do próprio pesquisado e, desta forma, possibilitar o desenvolvimento profissional do docente que atua na Coordenação Pedagógica. Soa imprescindível, desta forma, destacar a contribuição de Tardif (2013), segundo o qual “os conhecimentos dos professores continuam constituindo atualmente um desafio central, não somente para a pesquisa, mas também, e talvez principalmente, para a própria profissão docente”. O autor justifica sua ponderação por compreender que, na

atualidade, “essa profissão não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente” (p. 569).

Aliás, Almeida (2001) pondera que o PCP precisa conhecer e valorizar as relações interpessoais nas quais ele e os demais professores interagem. Dessa maneira, ao lidar com seres humanos usando a si próprio como instrumento de trabalho, precisa desenvolver-se como pessoa que irá se relacionar com outras pessoas.

Sendo assim, o presente trabalho se constitui de uma Introdução, como sendo a primeira de cinco sessões, onde são apresentados o problema, os objetivos, a delimitação do objeto e a relevância/justificativa do estudo. Na segunda seção é apresentada a revisão de literatura, composta por uma breve contextualização sobre o Programa Ensino Integral, um levantamento das pesquisas já realizadas sobre o tema em análise, uma reflexão sobre a formação do profissional que atua na docência, a intrínseca relação entre a Educação e a Mulher e a relevância do estudo de trajetórias profissionais para a pesquisa científica, na tentativa de explicitar tal eixo junto ao trabalho.

Já na terceira seção é descrita a metodologia, constituída por uma descrição do tipo de pesquisa desenvolvida, da definição da população/amostra, dos instrumentos e procedimentos para coleta e análise dos dados obtidos por meio de uma abordagem biográfica, que permitiu conhecer as trajetórias profissionais dos docentes designados na função de Professores Coordenadores entrevistados. Na quarta seção são tratados os resultados e discussões parciais, enquanto que na quinta e última são apresentadas as considerações finais e, por fim, as referências, os apêndices e anexos – incluindo uma síntese do Memorial do pesquisador, em favor do cumprimento de uma das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento da Universidade de Taubaté.

2 O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO

Promover a aproximação entre as reflexões sobre as trajetórias profissionais e a formação de Professores Coordenadores Pedagógicos, tendo em vista a tessitura de uma construção biográfica dos profissionais entrevistados que favoreça a compreensão das ações voltadas a sua formação, solicita previamente a apresentação deste ator educacional que trabalha em favor dos processos de ensino e de aprendizagem, ressaltando seu perfil e identidade profissional, ainda mais se considerarmos sua importância para os processos de formação continuada das equipes escolares.

Segundo Gatti, Barretto e André (2011), “as pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos”, tanto que, para as autoras,

[...] ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p.15).

Como o presente trabalho pretende contribuir com a compreensão sobre quais os fatos e/ou incidentes críticos podem estar associados à atuação do Professor Coordenador Pedagógico, considera o que já foi explorado sobre esta função para melhor definir o objeto e os caminhos a serem seguidos. Aliás, são os processos de formação deste profissional que revelam concepções sobre a escola, as relações que ocorrem nela e que também apoiam a construção de um espaço privilegiado de aperfeiçoamento e de aprendizagem, tendo o Professor Coordenador um papel fundamental na construção do exercício democrático de participação e

[...] na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador (PLACCO, et al., 2012, p. 758).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 342), a Coordenação Pedagógica corresponde ao exercício da função docente onde há uma preocupação com a formação do aluno tendo, para isso, a oportunidade de manter um contato direto com os professores. Para os autores, o Coordenador “coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades

pedagógico-curriculares”. Sua atribuição prioritária diz respeito à assistência (pedagógico-didática) aos professores em suas respectivas disciplinas, “para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal possível), ajudando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos” (p. 373). Ainda que o foco da sua ação esteja na “monitoração sistemática da prática pedagógica docente”, caberia ao Professor Coordenador o relacionamento com pais e comunidade no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, à comunicação das avaliações dos alunos e à interpretação feita delas, para além de algumas outras atribuições, tais como

[...] o acompanhamento das atividades de sala de aula, em atitude de colaboração com o professor da classe; a supervisão da elaboração de diagnósticos, para o projeto curricular da escola e para outros planos e projetos; a orientação da organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, na escolha de livros didáticos, nas práticas de avaliação da aprendizagem; a coordenação de reuniões pedagógicas e de entrevistas com professores, para promover relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem, adotando medidas pedagógicas preventivas, e adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliatórias; a proposição e a coordenação de atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores (LIBÁNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 374).

Polato (2010) destaca que o Coordenador deve conhecer as diversas didáticas e ser “parceiro mais experiente do professor”. Aliás, esse profissional responde por esse trabalho junto ao Diretor, formando uma relação de parceria para transformar a escola num espaço de aprendizagem contínua. Mesmo assim, a autora sinaliza que, por vezes, ocorre que, sem formação adequada, o Coordenador acaba assumindo funções administrativas e a formação permanente do corpo docente fica em segundo plano ou desaparece.

Sendo assim, o debate a respeito da formação dos Professores Coordenadores Pedagógicos, além de representar um dos eixos de intenção do presente trabalho, é também o contexto maior no qual se insere a questão que problematiza a pesquisa desenvolvida. Trata-se de refletir sobre os discursos e práticas mais amplos na formação continuada dos Professores Coordenadores da rede pública estadual que atuam em um Município da região do Vale do Paraíba Paulista, sem desconsiderar, no entanto, o conjunto de políticas públicas em educação, especialmente desenvolvidas a partir dos anos 90 no Brasil, dentre as quais se destacam as ações para a formação de professores da educação básica em nível superior.

Assim, se faz necessário considerar o papel e a relevância que este profissional tem para o desenvolvimento do trabalho escolar, e que para tanto, a pesquisa tem considerado o disposto no preâmbulo da Resolução nº 75, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, publicada no Diário Oficial do Estado em 31 de dezembro de 2014, onde fica estabelecida a caracterização da atuação do Professor Coordenador

a) no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino; b) na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da unidade escolar, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores; c) na condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar (SÃO PAULO, 2014, p. 33).

A figura do Professor Coordenador Pedagógico ganha centralidade por se tratar de um educador que tem como exigência o procedimento de análise sobre os “pressupostos, procedimentos e instrumentos utilizados para a comunicação que garanta crescimento intelectual, afetivo e político dos professores e dos próprios coordenadores também”, tal como apontam Bruno e Christov (2013, p. 84). Ainda para as autoras, o Coordenador pode se manifestar como agente de pesquisa no espaço escolar, denotando sua prática com a elaboração de

[...] mapas, [como] um autor de sinalizações. Fazedor de mapas sobre as representações e concepções dos professores, sobre as necessidades de formação desses professores e sobre as próprias, sobre o caminho percorrido pelos diferentes integrantes no interior da experiência curricular. E um mapa permite visualizações: das fronteiras, das distâncias, dos altos e baixos, das direções possíveis, dos obstáculos, dos caminhos (BRUNO; CHRISTOV, p. 88-89).

Contudo, a elaboração de políticas educacionais determinadas sob a influência de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, resultou, nas últimas décadas, em grandes e profundas alterações no cotidiano das escolas. A rede estadual paulista, por exemplo, a maior do país, vivenciou a partir da segunda metade da década de 1990 a “implantação sucessiva de medidas educacionais pautadas por princípios gerencialistas e performáticos que impactaram o trabalho docente e a organização escolar”, segundo Fernandes (2012).

Nessa perspectiva de políticas educacionais, acreditamos que as atribuições prescritas na legislação, na relação com as demandas impostas ao Coordenador na escola, necessitam ser mais bem dimensionadas, de modo a se criarem caminhos para que esse profissional eleja as ações pedagógicas e formativas prioritárias que atendam à realidade de seu contexto escolar. Tal como destacado por Almeida, Placco e Souza (2016),

Tendo em vista que muitas das demandas de diretores, professores, pais e alunos são de natureza pedagógica, o Coordenador Pedagógico estaria atendendo a elas e à legislação relacionada às suas atribuições. Por outro lado, muitas – e enfatizamos, a maioria – dessas demandas são de natureza administrativa – burocrática –, o que leva à menor disponibilização de tempo para o pedagógico, sobretudo a formação de professores, e à dispersão da ação do Coordenador em múltiplas e fragmentadas ações sem resultados efetivos (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2016, p. 90).

É importante ressaltar, ainda, que a função de Professor Coordenador esteve associada a outros contextos histórico-educacionais, como no caso da década de 60 com os Colégios Vocacionais, as Escolas de Aplicação e as Escolas Experimentais (Silva Jr., 2002). Tais movimentos ocorreram em contextos específicos que favoreceram o trabalho coletivo e o fortalecimento de relações democráticas no processo educacional, inclusive servindo de base para o início do trabalho de coordenação pedagógica na rede estadual, constituindo-se, apesar de serem experiências pontuais, como um dos mais importantes projetos educacionais paulistas no século XX. Aliás, segundo Fernandez (2003), “não se pode negar que muitas coisas foram e são feitas, porém não se pode negar ainda, que outras tantas foram e são desfeitas” (p. 35) junto às políticas educacionais da rede estadual paulista.

Sendo assim, a função de Professor Coordenador surgiu junto à inovação educacional e com a possibilidade de concretização de uma escola com projetos diferenciados e não regulares. A atuação do Coordenador no interior destas escolas foi fruto de uma compreensão progressista de educação em que novas formas de gestão escolar e de processo de ensino e de aprendizagem foram postas em prática. O papel dos coordenadores nestas escolas não tinha relação com a centralização burocrática e a hierarquização do poder defendida pelo tecnicismo (muito em voga naquele contexto histórico), mas tinha como objetivo realizar a função de articulação pedagógica, ainda segundo Fernandez (2003).

Em seguida, com a abertura política e as eleições diretas ocorridas em meados da década de 80, foram trazidos novos movimentos às demandas da sociedade. Além de uma intensificação da atividade sindical, houve a promoção de reivindicações por uma escola mais

justa e democrática. Nessa conjuntura que as políticas voltadas à educação procuraram se apresentar de maneira mais aberta, oportunizando novas possibilidades de organização e de gestão. Aliás, como resultado é possível citar a implantação do Ciclo Básico, ocorrida durante o governo Montoro (de 1983 a 1987). Esta foi uma medida inovadora que teve como objetivo reduzir as elevadas taxas de retenção escolar ao final da 1ª série do 1º grau, assim como muitas outras medidas articuladas puderam ser efetivadas a partir da consolidação deste Ciclo.

Entre tais medidas estava a criação da função de Professor Coordenador Pedagógico: “[...] na mesma direção de priorizar o ciclo básico, foi criada a figura do coordenador, a ser eleito pelos professores dessas classes. A eleição seria anual, à época do planejamento escolar, e deveria ser referendada pelo conselho de escola” (Cunha, 1995, p. 215), refletindo as necessárias mudanças para a construção da democratização das relações de trabalho e o amparo pedagógico aos professores. Sendo assim, houve a necessidade do acompanhamento dos docentes por outro professor, o que pode deflagrar uma relativa crença no papel do professor como sujeito e como parceiro no âmbito do cotidiano escolar, demonstrando as novas preocupações que faziam parte também das pesquisas educacionais na década de 80, segundo Fernandes (2012).

A função de Professor Coordenador Pedagógico foi ampliada para outras escolas da rede estadual paulista na década de 80, sempre visando à implantação de projetos específicos da Secretaria da Educação, como foi o caso do Projeto Noturno (Almeida, 1998). Este projeto foi promovido em 152 escolas estaduais durante os anos de 1984 e 1985, tendo como objetivo a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do período noturno a partir da eleição de um professor entre os seus pares que teria a atribuição de organizar as reuniões pedagógicas e acompanhar a implantação das propostas de melhoria nas escolas participantes.

Logo no início da década de 90 ocorreu a implantação de um novo projeto de inovação pedagógica nas escolas estaduais: o Projeto Escola Padrão. Com ele foi estabelecido em algumas unidades escolares o trabalho docente em um regime diferenciado, com maiores benefícios em relação às demais escolas estaduais. Entre tais benefícios podemos citar:

maior valorização salarial, regime de dedicação exclusiva, utilização de recursos materiais diferenciados (bibliotecas equipadas, videotecas, kits tecnológicos, laboratórios portáteis etc.), maior autonomia da direção, elaboração de projeto político pedagógico específico, autonomia do conselho escolar e a presença da coordenação pedagógica (FERNANDES, 2003, p. 38).

Nestas escolas a coordenação pedagógica foi formada pela Coordenação Geral (coordenação do diurno e coordenação do noturno) e coordenação de áreas ou matérias afins, os quais eram responsáveis pela articulação dos professores e pela efetiva implementação de propostas político-pedagógicas no interior das escolas. Aliás, o exercício da função em contextos progressistas como no caso dos Colégios Vocacionais, a Escola de Aplicação e as Escolas Experimentais na década de 60, o Ciclo Básico e o Projeto Noturno na década de 80 assentava-se em uma visão de professor-sujeito, capaz de construir sua profissionalidade docente. Num contexto determinado a partir das reformas neoliberais, a função se alia ao papel do professor observado como objeto, a quem caberia à regulação pelas formas burocráticas de controle e de tarefas determinadas externamente.

Fernandes (2012) sinaliza, ainda, que as mudanças ocorridas no campo educacional no Estado de São Paulo representariam um processo pouco rápido e desarticulado, tendo em vista que um mesmo partido político tem se mantido no poder. Uma das mais recentes reformas corresponde ao movimento ‘Escola de Cara Nova’, onde,

[...] em um amplo espectro, alterações que envolveram desde os aspectos pedagógicos e organizacionais até a gestão dos recursos financeiros pelos agentes escolares [...]. Dentre a série de mudanças vivenciadas pelos docentes paulistas, detivemo-nos na expansão da função de professor coordenador pedagógico (PCP), pois esta se tratou de objeto central na pesquisa que realizamos. Tal função, a partir da Resolução nº 28/96, passou a estar presente em todas as unidades escolares com mais de dez classes em funcionamento, em acordo com o artigo nº 21 da Lei nº 444/85. Nesse sentido, a expansão da função no âmbito da reforma educacional atendeu, contraditoriamente, às reivindicações dos movimentos docentes organizados que há vários anos defendiam a criação da função de coordenação como parte da carreira aberta e não como cargo na estrutura da rede estadual (FERNANDES, 2012, p. 801).

Indicados pelos professores, os PCP passaram a compor a equipe gestora das escolas, ampliando as experiências pontuais e positivas anteriormente ocorridas com a Coordenação, quando esta esteve vinculada a projetos específicos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, como foi o caso das escolas experimentais, dos ginásios vocacionais e das escolas de aplicação, nas décadas de 1950 e 1960, do ciclo básico e do projeto noturno, na década de 1980, e da escola padrão, na década de 1990, por exemplo. Em todos estes casos, a Coordenação se apresentou como uma função que contribuiria para a realização de práticas inovadoras, ainda segundo Fernandes (2012). Aliás, as políticas, numa perspectiva vertical de

ações e medidas tomadas pelo governo estadual e executadas pelas escolas, foram comunicadas às unidades escolares e a seus docentes a partir do início do ano de 1996.

A pesquisa realizada por Fernandes (2012) revela, ainda, que a partir da Resolução SE/SP nº 28/96, o PCP passou a estar presente em todas as unidades escolares com mais de dez classes em funcionamento, em acordo com o artigo nº 21 da Lei Complementar nº 444/85 (SÃO PAULO, 1985). Para a autora, nos documentos oficiais que apresentaram os elementos normativos da Escola de Cara Nova, o PCP deveria ser responsável pelo trabalho de articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas escolas e pelo subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, além de atuar no fortalecimento da relação entre escola e comunidade e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Aliás, é destacado que

[...] ao analisar as duas últimas resoluções - 88/2007 e 53/2010 -, verificamos que elas apontaram mais claramente para a atuação da função como responsável por inculcar no cotidiano escolar a cultura do envolvimento pessoal e a preocupação com a eficácia e a eficiência das escolas nas avaliações externas [...] (FERNANDES, 2012, p. 806).

Contudo, uma pesquisa de Rodrigues (2010 *apud* Fernandes, 2012) indicou aspectos relacionados ao controle do trabalho e às intervenções nas práticas docentes. Segundo o pesquisador, no cotidiano, tornaram-se comuns as entradas em salas de aula para verificação e adequação da metodologia e dos conteúdos ensinados à proposta pedagógica do Estado, o preenchimento de documentos referentes ao acompanhamento docente e as avaliações das ações cotidianas, apontando mais para uma atuação de inspeção e supervisão no sentido clássico da administração do que de parceria e apoio pedagógico.

No que se refere à escolha dos ocupantes da função, a Resolução nº 28/1996 estabeleceu que os PCP deveriam ser escolhidos pelo grupo de docentes mediante avaliação de propostas de trabalho dos interessados em exercer o papel de Professor Coordenador, considerando que esta deveria corresponder às necessidades específicas da escola. A partir da decisão do grupo de professores, também segundo Fernandes (2012), o Conselho de Escola, estabelecido legalmente em São Paulo desde 1985, ratificava a decisão tomada coletivamente.

[...] Tal forma de escolha manteve-se até meados dos anos 2000, quando a publicação da Resolução nº 35 alterou as regras para seleção dos PC (a partir daí, com a nova denominação), que passou a ser responsabilidade apenas dos membros do Conselho de Escola [...]. Com a publicação da Resolução nº 66/2006 ampliou-se a participação dos diretores na escolha dos PC e estes

passaram a ter maior atuação na definição dos critérios de seleção para a escolha dos ocupantes da função. A participação dos diretores nesse processo foi o primeiro agravamento à relação democrática que estava estabelecendo-se e fortalecendo-se nas escolas desde a publicação da Resolução nº 28/96 (FERNANDES, 2012, p. 807).

Para a autora, a possibilidade legal de intervenção do Diretor nos critérios de seleção “reduziu a participação docente num importante processo de tomada de decisão e de discussão do projeto de escola” (p. 807), comprometendo “a articulação do trabalho coletivo e a corresponsabilidade docente na composição da equipe gestora” (p. 807), tendo em vista que o Diretor é detentor de um cargo e de uma autoridade legalmente estipulada, contrapondo-se a autoridade conquistada e partilhada com os docentes no processo de escolha anterior. Esse arranjo, segundo Fernandes (2012), foi referenciado pela publicação das Resoluções posteriores - 88/2007, 90/2007 e 53/2010 -, que tornaram ainda mais explícitas a centralidade na escolha por parte do Diretor de Escola, “já que negaram totalmente a participação docente nesse processo” (p. 808), e que, por sua vez, estão associadas ao processo de

[...] controle externo sobre as escolas, favorecendo a concentração de poderes nas mãos daqueles que hierarquicamente tinham uma posição superior na organização do sistema educacional e que, muitas vezes, no trabalho cotidiano, manifestavam traços e ranços herdados de uma administração escolar burocratizada e centralizadora (FERNANDES, 2012, p. 808).

Desta forma, já de acordo com Rogério (2013), a Coordenação Pedagógica “está presente em todas as escolas da rede estadual paulista que tem mais de dez classes – cerca de cinco mil escolas – desde 1996. Esse cenário aponta que há cerca de oito mil professores coordenadores em atividade hoje, nas escolas estaduais em São Paulo” (p. 7). E, talvez por esta razão, que Fernandes (2012) conclui que as escolas contam com a atuação social de sujeitos que, “interpretando e reinterpretando as determinações oficiais, estabelecem cotidianamente estratégias de resistência diante do forte movimento de controle. Nesse sentido, temos um amplo campo para as pesquisas educacionais sobre a coordenação pedagógica” (p. 811).

2.1 A formação docente: uma apresentação

A palavra “formação”, no sentido etimológico, vem do latim “formatione”, que tem em suas bases o significado de um “ato de dar forma”, relativo a aspecto, padrão e aparência (FERREIRA, 2004). Mesmo guardando um sentido e significado concretos, transcende também para um sentido filosófico, que pode ser entendido como um processo contínuo de construção do conhecimento humano sobre o ambiente e com ele transformar, ou fazer emergir, novas possibilidades de existência.

Para fins de contextualização, a presente pesquisa compreende que para o estudo do processo de formação atual do docente, especialmente do Professor Coordenador Pedagógico - objeto central dessa investigação -, se faz necessário contextualizar um recorte histórico da formação de professores no Brasil. Tal processo, em especial, dentro dos espaços institucionalizados (ou seja, da própria escola). Em nosso país, o processo de formação docente acompanhou movimentos e interesses de grupos sociais que, tradicionalmente, aqui assumiram posição de domínio para atender aos modos de produção vigente, arraigados pelas estruturas de apropriação (econômica) e de dominação (política), conforme tentaremos elucidar melhor a seguir.

Para Reis Filho (1995), na virada do século XIX para o século XX, muitos foram os debates em torno do papel do Estado em vários aspectos da vida social, inclusive na educação e o aspecto da formação docente. Essa formação permeava, em sua centralidade, um maior controle e normatização do sistema educacional, apontando que mestres qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (p. 44). Mesmo assim, sendo insuficientes os locais e programas de formação, assim como dada a carência de preparo prático dos alunos normalistas, ou melhor, “futuros professores”, fez-se necessário reformar o sistema de formação de professores.

Os principais eixos dessa proposta de reforma, que se inicia com mais força nas primeiras décadas do século XX, no Estado de São Paulo, foram: o enriquecimento dos conteúdos curriculares, a ênfase nos exercícios práticos de ensino e a criação da escola-modelo (1932), entendendo, desta forma, que se assegurava de forma deliberada, sistemática e por meio de uma nova organização curricular, a preparação pedagógico-didática da formação docente. Este modelo se ampliou e, assim, tornou-se referência por todo país (SAVIANI, 2009). A partir deste marco, constitui-se um divisor de águas entre o “velho mestre” e o “novo professor”, com a certeza da necessidade de uma formação específica e de uma

identidade profissional mais adequada aos tempos e às condições socioeconômicas vigentes. Aliás, a ruptura do modelo “mestre”, então existente, para “professor”, anunciava novos debates sobre a formação do “formador” e as questões ideológicas dessa formação. A escola passou por um complexo processo de reestruturação conceitual, justificada pela necessidade de revisão de suas finalidades, de seu papel social e político, bem como de sua orientação ideológica referente a um modelo de ensino, constituindo possíveis questionamentos que ainda encabeçam os debates nos âmbitos acadêmicos, políticos e da própria representação da sociedade e fomentando o presente trabalho, no que se refere à caracterização do Professor que atua na Coordenação Pedagógica.

Nesse bojo, tornou-se necessário definir um caminho mais sistematizado para a formação do professor alinhando, por exemplo, os princípios liberais vigentes, representando implicações diferenciadas no modo como se organiza o processo de formação docente e o que se espera que seja ensinado e apreendido junto aos alunos.

Na década de 1930, difundiram-se os esforços para a ampliação dos princípios e fundamentos do movimento escolanovista, reivindicando uma revisão crítica dos padrões e formas de gestão vigentes nas escolas existentes. A importância do magistério constituiu-se como uma das bandeiras no Manifesto dos Pioneiros da Educação. Novas propostas surgiram, centrando seus esforços no objetivo da criação dos Institutos de Educação, que promoviam uma preparação docente que propiciasse o caráter específico da profissão para o exercício do magistério. Essa proposição teve como representantes Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Aliás, deve ser ressaltado que os Institutos de Educação foram concebidos não somente como espaço da promoção ‘da’ educação, mas também como espaço para pesquisa ‘sobre a’ educação e, nesse contexto histórico, fazendo surgir o Ministério da Educação.

Em 1934, a Escola Normal de São Paulo é transformada em Instituto de Educação (reforma proposta por Fernando de Azevedo), constituída por quatro escolas associadas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos: um fundamental de cinco anos e outro Preparatório de um ano), Escola Primária e Jardim de Infância. A Escola de Professores, por sua vez, foi agregada à Universidade de São Paulo, acrescida dos cursos de especialização para administradores e inspetores escolares. Em 1935, ocorreu o mesmo processo com a Escola Normal do Distrito Federal, sendo associada à universidade do Distrito Federal e, assim, denominada de Faculdade de Educação, conferindo-se a titulação de “licença magistral”. À medida que a Educação ganhava visibilidade nas discussões de natureza técnica, e com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938,

ampliou-se o campo de atuação dos profissionais, surgindo cursos específicos para a qualificação do profissional docente. Já em 1939, o Curso de Pedagogia é regulamentado. Aliás, Saviani (2009) destaca que

[...] Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p.147).

Por sua vez, esta situação relatada desencadeou, ainda de acordo com Saviani (2009), à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, uma tensão quanto ao que deveria ser compreendido e tido como o caráter ‘pedagógico-didático’ da formação docente, confundindo esse elemento como mais um conteúdo a ser “assimilado” pelo futuro docente.

Com as discussões sobre o processo de formação do professor, ecoa-se uma preocupação da classe profissional docente quanto às condições de trabalho e a valorização do professor. A partir da década de 1940, o processo de organização profissional da classe de professores tem como referência os Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. Junto à ideia da profissionalização docente surgem as primeiras associações, tais como o Centro do Professorado Paulista (CPP) e a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (APESNOESP), hoje denominada Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), que se tornaria um Sindicato com uma bandeira de luta pela valorização, formação, qualidade do ensino, melhores condições de trabalho e remuneração docente, além da gestão democrática do ensino.

Mesmo considerada como pauta constante das discussões sobre os caminhos da Educação Brasileira desde a Constituição de 1934, as diretrizes educacionais no âmbito nacional só foram regulamentadas com a criação da Lei nº 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961. Aliás, foi a partir do Parecer 251/62 que se apontou a necessidade do professor do ensino primário ser formado em nível superior e de um currículo mínimo para o bacharelado em Pedagogia, determinado pelo Conselho Federal de Educação, além de duas disciplinas abertas para formação diferenciada, definidas a critério da instituição de ensino.

Lira (2010) aponta que em 1964, com o golpe militar, foi iniciado um período de crise que envolveu setores das classes trabalhadoras, que viviam diferentes experiências em relação às condições de vida, trabalho e militância, dominados pelo distanciamento

democrático do debate político observado junto a esse regime. Em meio a essa conjuntura, o número de escolas e de alunos matriculados diminuiu, resultando no desemprego de milhares de professores. A ideologia de uma condição da “vocação feminina” para o magistério, então mais fortemente disseminada, aparentou ter como objetivo político a ampliação da participação das mulheres no magistério com base na argumentação de que “ganhavam menos”. Desta forma, os baixos salários favoreceriam a expansão do ensino para todos, meta dos governos militares. (RABELO e MARTINS, 2010). Catani (1997) destaca como esse pensamento era justificado, já que

[...] para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres (CATANI, 1997, p. 28 – 29).

Em 1969, termina a divisão entre a licenciatura e o bacharelado em Pedagogia, sendo as instituições universitárias obrigadas a reformular os currículos de seus cursos para formar professores que iriam lecionar nos cursos de Magistério em nível médio e especialistas. Em 1971 é aprovada uma nova versão da LDBEN, a nº 5.692, que unificava o Ensino Médio e a escola Normal, passando a se chamar de Magistério. Essa lei previa, também, a formação docente em nível superior (licenciatura curta – 3 anos ou licenciatura plena – 4 anos), e formação de especialistas em educação para cargos de Diretores, Orientadores Educacionais, Supervisores e Inspetores de escola.

Já em 1982, surgem os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), com o objetivo de aprofundar a formação de professores em nível médio (CAVALCANTE, 1994, p. 59).

Em paralelo aos ordenamentos legais, a partir da década de 1980, foi desencadeado um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas, que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68). Com base nesse princípio, a maioria das instituições situou como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau do Ensino Fundamental (SAVIANI, 2009).

Dada a relevância do processo educacional para o desenvolvimento do país, e com o fortalecimento dos movimentos propostos pelas Associações e Sindicatos de Professores e simpatizantes por uma Educação com mais qualidade, garantiu-se na redação da Constituição de 1988, por meio do Título II, Capítulo II, Dos Direitos Sociais, a Educação como direito social. Em 1996, surge a nova versão da LDBEN, trazendo a exigência do nível superior para professores da Educação Básica, com o prazo de dez (10) anos para adaptação à nova legislação.

Dez anos após a promulgação desta nova versão, há uma reordenação quanto às indefinições causadas pela existência de tantas instâncias formadoras - cursos superiores de Pedagogia, Institutos Superiores, Escola Normal Superior - com as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE nº 01/2006. Essas delegam ao referido curso a formação de professores para a docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A partir desse referencial, a formação profissional no campo da educação passou a constar, mais fortemente, como problema de políticas públicas. Adquiriu maior importância no processo da universalização escolar, sendo vista como indispensável para a consolidação da cidadania, além de ocupar novos espaços de trabalho, como na educação não formal, no âmbito hospitalar, nas organizações corporativas, ou em instituições de regime fechados, como os presídios. Para Severino (2006),

[...] a formação profissional da educação não se restringe à formação específica para atuar em instituições escolares, uma vez que educação não é sinônimo de ensino, mas abrange a prática social de intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida da sociedade (SEVERINO, 2006, p. 73).

A assimilação da formação do professor enquanto profissionalização de uma ação socialmente percebida como “natural” ou “espontânea”, enquanto relacionada a um “dom”, aquele de “educar”, requer intencionalização: a resignificação conceitual e/ou valorativa que orienta a cultura do trabalho docente nas relações concretas entre educador e educando. A formação docente deve ser pensada a partir de três perspectivas, sendo elas “[...] para o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), para o desenvolvimento profissional

(produzir a profissão docente) e para o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (NÓVOA, 2007, p. 15).

Contudo, ao tratarmos da formação de professores, não poderíamos nos distanciar do questionamento sobre a atuação destes que, por sua vez, configura uma atividade constituidora de uma profissão. Mas, de que profissão estamos falando quando tratamos do magistério? Atualmente, sua preparação pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes. Assim, convivem agora os cursos oferecidos pelas universidades, como os de licenciatura, dentro dos institutos superiores de educação, por exemplo. Essa é apenas uma das dificuldades que se levantam quando tentamos entender o magistério como uma profissão.

Aliás, Bourdoncle (1991, *apud* LUDKE; BOING, 2004) propõe

[...] uma tripla distinção entre profissionalidade, profissionismo e profissionalismo, no campo do estudo das profissões. Profissionalidade, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação, como vimos acima. Profissionismo ou corporatismo são neologismos ligados a estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão. O que ocorre claramente pela ação dos sindicatos e das corporações para inculcar no *métier* um estatuto profissional, para transformar o trabalho especializado em efetivo exercício da profissão. Por essa via, o profissional em formação vai entendendo as exigências profissionais coletivas. São coisas dadas de fora, um *habitus* da coletividade construído ao longo da história profissional, que é desvendada paulatinamente por aquele que vai se fazendo profissional. Finalmente, o terceiro conceito explicado por Bourdoncle, de "profissionalismo", é marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação. Para o autor, é nesse estágio que realmente começa a socialização profissional. O que distingue essa dimensão das anteriores é a escolha pessoal que se faz pela profissão (LUDKE; BOING, 2004, p. 1173).

Nesse sentido, os professores, como grupo profissional, têm uma história específica, conforme aponta Nóvoa (1995). Ele fala do caso português, mas praticamente tudo o que diz serve para o Brasil, uma vez que o nosso desenvolvimento escolar seguiu a matriz da metrópole Portugal. Antes, o modelo de professor era o religioso, envolvendo a docência numa aura de vocação e sacerdócio. A estatização foi um passo rumo à profissionalização, porque significou o rompimento dessa relação vocacional. No entanto, ainda segundo Nóvoa, o processo de estatização não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação da profissão, como têm as profissões liberais atuais. A explicação do autor para esse fato se dá, entre outros fatores, pela imposição, na estatização, de instituições mediadoras da

regulamentação docente. As inspetorias de ensino, para citar uma das mediações, sempre exerceram um controle reconhecido sobre o exercício formal da docência. Para Nóvoa, os docentes sofrem o processo de "funcionarização". Esta falta de autonomia do professorado coloca em dúvida a existência de uma "profissão" docente. Sendo assim, quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização.

Considerando o aspecto estratégico e da desvalorização do saber docente, Tardif *et al.* (1991) concluem que essa relação é, essencialmente, ambígua. Ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do saber docente na sociedade da informação, percebe-se que a profissão de professor não configura o mesmo prestígio social. Os autores apontam cinco elementos explicativos de tal ambiguidade. Primeiro, por uma divisão do trabalho na qual os professores universitários foram assumindo a pesquisa e os professores da escola básica, a formação. Segundo, por causa da relação moderna entre saber e formação, deslocando o foco dos saberes em si para procedimentos de transmissão desses saberes. Terceiro, o aparecimento das ciências da educação, fazendo com que a pedagogia passasse a se subdividir em muitas especialidades. Quarto, pelo fato de as instituições escolares serem tratadas como uma questão pública. Finalmente, a desconfiança dos diversos grupos sociais com relação aos saberes transmitidos pela escola, por avaliarem que estes têm pouca aplicabilidade na sociedade atual.

Por fim, a partir do traçar desse breve histórico da formação da docência no Brasil tem-se claro que o que mais se tem destacado, nesse processo formativo, é uma indefinição quanto às quais seriam as bases teóricas, pedagógicas ou didáticas dessa formação, e uma necessidade de discussão com a sociedade sobre os rumos que essa formação deveria tomar. Torna-se possível, assim, refletir e estudar os processos que constituem tal formação, compreendendo em especial, as trajetórias profissionais como elemento importante na configuração das identidades e da profissionalidade dos docentes.

2.2 Breve Panorama das pesquisas sobre o Professor Coordenador Pedagógico

Num trabalho, o pesquisador deve perceber a si mesmo e também a realidade que o cerca em termos de possibilidades, nunca só de objetividade, mas inclusive pelo fenômeno da pesquisa. (MARTINS e BICUDO, 1989). Para pensar sobre o profissional que atua junto à

Coordenação Pedagógica, é mister considerar algumas das pesquisas já realizadas sobre sua profissionalidade. Sendo assim, uma visita foi realizada junto aos resumos disponibilizados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no site da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), sendo que, em ambos, foram utilizados diferentes descritores para fins de observar a tratativa da atuação do PCP, onde destacamos: coordenador pedagógico, professor coordenador e formação docente.

Na plataforma SciELO não foram encontrados resultados com o segundo descritor, bem como, no total, foram listados 55 artigos publicados entre os anos de 2010 e 2015, tal como sistematizado na Tabela I.

Tabela I – Resultados de pesquisa na plataforma SciELO a partir de descritores – 2010 a 2015

<i>DESCRITOR</i>	<i>ARTIGOS</i>
Coordenador pedagógico	2
Professor coordenador	0
Formação docente	53
TOTAL	55

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa totalidade, foram selecionadas nove publicações em que foram priorizadas algumas interpretações e concepções dos diferentes pesquisadores do país sobre o educador que exerce a função de Coordenador Pedagógico no espaço escolar e a Formação docente como processo de reflexão.

Com relação ao descritor “coordenador pedagógico” foram selecionados dois artigos, tendo como destaque a busca pela identificação dos estudos sobre a atuação do coordenador pedagógico, em seus entraves e avanços, fundamentados em revisões de literatura, tal como elucidados na pesquisa de Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) e, num segundo artigo, de autoria de Placco, Souza e Almeida (2012), no qual é proposta uma discussão sobre a referida função na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino. Aliás, nos dois artigos são evidenciadas as indicações acerca de um não cumprimento das atribuições previstas a este profissional de forma reflexiva, bem como a ausência de um projeto de trabalho que leve em conta as peculiaridades da escola onde atuam, açambarcando as eventuais disfunções, má formação e um trabalho sem foco, gerando um impacto negativo na atuação dos Coordenadores Pedagógicos.

Já com relação ao descritor “formação docente” foram selecionados sete artigos, nos quais os trabalhos analisados não se restringem a problematizar a trajetória profissional do Professor Coordenador, mas que também permeiam a dimensões da práxis dos professores.

Os resultados dessas pesquisas revelam, com maior ou menor destaque, informações sobre o papel desempenhado pelo docente em diferentes níveis da educação, assim como as dificuldades em desenvolver seu ofício no cotidiano das escolas em função das políticas públicas adotadas em diferentes contextos históricos, tal como observado nas discussões propostas por Barretto (2015), Rodrigues (2008) e Souza (2006). Também foram percebidas proposições de debate sobre o ingresso profissional docente, especialmente no artigo de Papi (2014), bem como da constituição de uma educação profissional, como proposto por Burnier, Cruz, Durães *et al.* (2007).

Torna-se fundamental explicitar que foram encontradas três publicações em que o método narrativo-biográfico fomenta o estudo da atividade docente, elucidados nos estudos de Perrelli, Rebolo, Teixeira e Nogueira (2013), onde são apresentadas reflexões sobre os desafios enfrentados no desenvolvimento de uma pesquisa-formação, bem como nas discussões de Passeggi, Souza e Vicentini (2011), em que é elaborado um panorama da pesquisa narrativa-biográfica no qual se situam as atividades de pesquisa, docência e formação na pós-graduação e uma discussão sobre os principais marcos do processo histórico da profissionalização docente no Brasil.

Dentre tais pesquisas consultadas, apenas a reflexão de Souza (2006) faz menção direta do papel do Professor Coordenador como profissional destaque pela sua relevância na ação formativa docente, posto que no texto percebe-se a presença de um discurso que tem sustentado a crescente importância atribuída à formação continuada de professores, projetos e ações que visam à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino.

Paralelamente, a pesquisa junto a plataforma CAPES, apurada pelo período compreendido entre os anos 2010 e 2015, resultou em 21 publicações, tanto em artigos quanto em dissertações, com o marcador “coordenador pedagógico”. Já o descritor “professor coordenador” contou com o maior número de resultados, sendo 106 artigos e 22 dissertações, enquanto que com “formação docente” observou-se 05 artigos relacionados e 20 produções entre teses e dissertações. Em síntese, a Tabela II explicita a pesquisa realizada.

Tabela II – Resultados de pesquisa na plataforma CAPES a partir de descritores – 2010 a 2015

<i>DESCRITOR</i>	<i>ARTIGOS</i>	<i>DISSERTAÇÕES / TESES</i>
Coordenador pedagógico	21	21
Professor coordenador	106	22
Formação docente	95	20
TOTAL	132	63

Fonte: Elaborado pelo autor.

É válido esclarecer que, ao associar os elementos “coordenador pedagógico” e “formação docente” foi apurado o resultado das produções nos últimos anos em 03 artigos, sendo que o um deles ressalta uma análise sobre a concepção do Coordenador acerca das dificuldades no processo de escolarização dos alunos da educação básica, elaborada por Venancio e Cordeiro (2015). Já a publicação de Ching, Silva e Trentin (2014), ressalta a elaboração de um projeto pedagógico de um curso de Administração que, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, pretende desenvolver habilidades e competências e coordenadores de cursos, enquanto que o terceiro artigo, de autoria de Santos, Carvalho, Reis *et al.* (2013), propõe a formação de Coordenadores Pedagógicos quanto à transversalização do tema alimentação e nutrição

Importante destacar, também, que foi selecionada uma tese do descritor “professor coordenador”, elaborada por Neto (2012), onde foi investigado o papel desempenhado pelo Professor Coordenador quando da implementação da nova política curricular do estado de São Paulo a partir do ano de 2008, indicando a partir das falas dos entrevistados, uma sobrecarga de tarefas para o Professor Coordenador desempenhar, o que acarreta muitas vezes o não cumprimento destas devido a inúmeros fatores, principalmente pelo fato do pouco tempo despendido no desempenho das reais atribuições da função.

Como o presente estudo tem como objetivo compreender, nas trajetórias profissionais, o processo de construção do conhecimento profissional e as práticas dos Professores Coordenadores Pedagógicos, em todos os resultados da pesquisa junto às plataformas CAPES e Scielo, buscamos considerar os temas, os objetivos geral e específicos, ano em que foram defendidas as dissertações e/ou apresentados os artigos. Ou seja, para a construção do presente trabalho, dentre os cento e dezoito títulos obtidos na pesquisa de busca no banco de dados das plataformas citadas, considerando o papel e a atuação do Professor Coordenador, foram relacionados aqueles voltados para o tema da pesquisa e, logo após, buscamos identificar os que traziam o objeto da pesquisa relacionado à temática pretendida.

Com isso, após as leituras dos resumos, foi possível vislumbrar que algumas informações importantes como a abordagem metodológica e a técnica de coleta de dados e, até mesmo, os principais resultados obtidos pela pesquisa, não eram apresentados explicitamente. Sendo assim, não era cumprido, em grande parte dos casos, o objetivo de fornecer ao leitor as ideias relevantes para a caracterização das pesquisas, culminando na ausência do apontamento dos resultados obtidos com as pesquisas.

Mesmo assim, o levantamento nos deu uma direção do caminho que vem sendo trilhado nas pesquisas sobre a formação do Professor Coordenador no Brasil, considerando, ainda, que há uma concentração na produção por parte de algumas pesquisadoras, como por exemplo, Placco, Souza e Almeida (encontradas em ambas as plataformas de pesquisa).

Percebemos que os estudos e levantamentos são crescentes, posto que nos últimos anos (2013-2015) tem se concentrado o número de publicações sobre a Formação Docente, associando-a a atuação do Professor Coordenador, e destacando o cotidiano de atuação deste profissional frente aos desafios apresentados (no cumprimento de suas atribuições, no apoio à diversificação de estratégias didáticas junto à equipe docente e na formação continuada docente, por exemplo).

Por fim, sentimos a carência de estudos que promovam o estudo narrativo-biográfico no trato da formação dos PCP, posto que, para Almeida (2001), “quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos” (p. 79).

2.3 Docência: uma profissão feminina?

Parafraseando Louro (1997), qual seria o “gênero da escola?” (p. 88). A própria autora destaca que muitos responderiam, imediatamente, que

[...] a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres — elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em

tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes (LOURO, 1997, p. 88).

E a presença feminina na Educação não é recente, tal como traceja Tardif (2013), “pois remonta ao século XIX e permanece desde então; inclusive, em alguns países, tem aumentado nos últimos trinta anos” (p. 553). Aliás, para o autor, o ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem a um período histórico particular: a idade da vocação (predominante do século XVI ao XVIII), a idade do ofício (a partir do século XIX) e, finalmente, a idade da profissão (iniciada na segunda metade do século XX).

Para Tardif (2013), a primeira fase configura-se a partir dos contextos de reforma protestante e contrarreforma católica, onde o ensino estava entregue às comunidades religiosas. A atividade docente centrava-se no conceito de vocação e que, por sua vez, resultou num ensinar como movimento de “professar sua fé religiosa junto às crianças” (p. 555). Assim,

[...] com a vocação, a mulher que se dedica ao ensino está a serviço de uma missão mais importante do que ela: Deus. Isso significava primeiramente que a professora não estava lá em princípio para instruir (ou seja, transmitir saberes dirigindo-se à inteligência das crianças), mas para moralizar e manter as crianças na fé” (TARDIF, 2013, p. 555).

Foi com a ascensão dos Estados nações e com a lenta separação das Igrejas do poder estatal, já em meados do século XIX e XX, que a segunda fase do ensino se iniciou: a idade do ofício. Nela, “a profissão docente é gradualmente integrada a estruturas do Estado” (p. 556), exigindo das mulheres uma melhor formação, assim como as escolas normais se espalham. Para Tardif (2013), “as professoras levarão tempo para tirar proveito da idade do ofício. Elas ficarão atrás dos homens em todos os aspectos” (p. 557).

Baseando-se num contexto de profissão como fruto de “uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais” (p. 558), Tardif (2013) discute a emergência da idade da profissão como um modelo ainda em construção, dada a sua ligação com o que o autor denomina de “universitarização da formação dos professores” (p. 559).

Nesse sentido, Louro (1997) contribui com o entendimento de que na medida em que a instituição escolar se tornava um espaço de formação privilegiado, seu cotidiano ganhava importância, seja nos “modos de educação e de aprendizagem [que] continuaram a existir, é

claro, mas as sociedades modernas ocidentais passaram a colocar na escolarização – e, então, nos sujeitos da escolarização – uma atenção especial” (p. 91). Ou seja, nos tempos modernos, se assenta a figura de um “mestre exemplar” (p. 92), o que poderia remontar brevemente o sentido da primeira idade proposta por Tardif (2013).

De forma ampla, Rosemberg (1992) destaca que

[...] a predominância de mulheres no magistério brasileiro tem sido explicada através da perspectiva mais ampla da divisão sexual do trabalho – componente mundialmente presente no mercado de trabalho – princípio organizador baseado na preexistência de relações sociais hierarquizadas entre os sexos (ROSEMBERG, 1992, p. 166).

A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina basear-se-ia em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um beb  com a “consequente função materna” de cuidar de crianç s; função esta que seria ligada à feminilidade,   tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Sendo assim, a mulher teria de seguir sua “vocação” junto à docência. No Brasil, essa caracterização da mulher como educadora dos filhos não se deu de forma imediata. Na colonização, os portugueses vieram para o Brasil trazendo seus modelos de comportamento e dominação, conforme exposto anteriormente. Esse domínio era patriarcal, t pico na cultura ocidental judaico-cristã, e foi aperfeiçoado durante os anos junto ao sistema capitalista em ascensão. Essa sociedade patriarcal determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens: pelo pai, pelo marido e pelas regras elaboradas por estes (FREITAS, 2000).

Aliás, Louro (1997) ressalta que, já na segunda metade do século XIX, com a intensificação do processo de urbanização no Brasil, emergia um “novo estatuto de escola” (p. 95), onde “o magistério se tornar , neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas pol micas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação” (p. 95, grifos da autora). A representação do magistério é, assim, transformada, segundo a autora.

De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são reinterpretadas e, sob novos discursos e novos símbolos, mant m-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente. As escolas de formação docente enchem-se de moças, e esses cursos passam a constituir seus currículos, normas e práticas de acordo com as concepções hegem nicas do feminino. Disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene constituem-se nos novos e prestigiados campos de conhecimento

daquelas que são agora as novas especialistas da educação e da infância (LOURO, 1997, p. 97).

Foi a partir do período pós-Independência do Brasil que a formação de professoras do sexo feminino se fez possível e necessária, pois os tutores deveriam ser do mesmo sexo que seus alunos. Ressaltamos que o primeiro curso de ensino normal das Américas surgiu, então, na cidade de Niterói (RJ), em 1835, e tinha no seu estatuto alguns pré-requisitos para quem quisesse cursá-lo: a “boa morigeração [idoneidade moral] e ter idade superior a 18 anos” (MARTINS, 1996, p. 70). Nesse contexto, o currículo do estudo feminino era diferenciado do masculino, onde: as moças se dedicavam à costura, ao bordado e à cozinha, enquanto os homens estudavam geometria, por exemplo. As mulheres professoras eram isentas de ensinar geometria, mas essa matéria era critério para estabelecer níveis de salário, portanto, reforçava-se com isso a diferença salarial. Assim, as mulheres tinham direito à instrução, mas essa instrução acentuava também a discriminação sexual (FREITAS, 2000).

Contudo, apesar do estudo passar a ser um direito garantido por lei a partir de 1827, a maioria das mulheres não tinha acesso à instrução, com exceção daquelas que pertenciam às elites e às classes ascendentes, pois a segregação da mulher continuava presente na sociedade. Além de tudo, às mulheres eram requisitadas condições diferenciadas que atestassem ainda mais a sua ética e seus bons costumes, tais como: certidão de casamento, se casada; certidão de óbito do cônjuge, se viúva; sentença de separação, para se avaliar o motivo que gerou a separação, no caso da mulher separada; vestuário “decente”.

A mulher só poderia exercer o magistério público com 25 anos, salvo se ensinasse na casa dos pais e estes forem de reconhecida moralidade. Ou seja, todos poderiam realizar o curso de formação a partir dos 18 anos, mas havia uma diferenciação no processo de entrada na profissão. Essa valorização da moral tinha como objetivo tornar o ensino das mulheres voltado não à instrução, entendida como formação intelectual, mas como uma tentativa adicional de disciplinar sua conduta, tal como elucida Catani (1997, p. 28).

De acordo com D’Alonso (2008), a mulher assumiu uma profissão quando ela deixou o espaço privado (como os lares, por exemplo) para conquistar o espaço público (como discutido no presente trabalho, na Educação). Segundo Bruschini (2007), o ingresso da mulher no mercado de trabalho foi possível, inclusive, pela expansão da escolaridade e pelo ingresso nas universidades da população feminina. A autora cita dados do Censo do Ensino Superior de 2005 (Ministério da Educação), o qual aponta a expressiva parcela feminina de 62% entre os formados em uma graduação.

Aliás, Bruschini (2007) ainda argumenta que tais dados devem ser analisados cuidadosamente, pois as mulheres mais instruídas podem continuar perpetuando a feminização de algumas profissões (que ela chama de “guetos” femininos), como a área da Educação.

Siqueira (2002) também aponta tais guetos profissionais como altamente preocupante por naturalizar certas concepções femininas, onde profissões que demandam cuidar de alguém permanecem “femininas”. Também se deve considerar que a maior taxa de estudos não reflete, necessariamente, em maiores condições salariais para as mulheres. Segundo Bruschini (2007), as mulheres brasileiras, assim como as mulheres do mundo inteiro, sofrem com diferenças salariais negativas em relação aos homens.

Por fim, salientamos a necessidade de discutir, mesmo que sucintamente, a presença feminina no espaço escolar por ela constituir uma marca na carreira docente. E, desta forma, não se distinguirá da consolidação da identidade profissional da Coordenação Pedagógica, tendo em vista que esta se refere aos profissionais que se constituem de uma carreira, uma trajetória, na Educação.

2.4 O Programa Ensino Integral e o Professor Coordenador Pedagógico

De acordo com dados constantes no site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), em 2017, a rede estadual de escolas públicas é composta por mais de cinco mil unidades que contam com 4.383.648 alunos, sendo tais matrículas distribuídas entre os seguimentos Ensino Fundamental Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio. No ano de 2011, a Secretaria anunciou um programa contendo ações com o objetivo de proporcionar a toda à rede de escolas públicas estaduais a possibilidade de alcançar níveis de excelência na aprendizagem dos alunos, intitulado “Educação: Compromisso de São Paulo”. Para tanto, o programa, ainda em execução, aponta cinco objetivos principais: valorizar e investir no desenvolvimento do capital humano; mobilizar, engajar e responsabilizar toda a sociedade (pais, alunos, professores, empresários, comunidade) em torno das ações de ensino e de aprendizagem; viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros; aprimorar a gestão pedagógica tendo como foco principal o resultado dos alunos nas avaliações externas; e promover um novo modelo de escola.

No tocante a jornada Integral de estudos, a proposta inicialmente estava voltada apenas para os alunos do Ensino Médio, que contariam com jornadas de 9 horas diárias e um currículo suplementado por disciplinas que se aproximassem os anseios dos jovens quanto ao estudo e/ou planejamento de uma carreira. Neste sentido, já no ano de 2012, 16 escolas de Ensino Médio aderiram a um programa de extensão das jornadas de estudo e, em 2013, o já intitulado Programa Ensino Integral (PEI) foi expandido para mais 22 escolas de Ensino Fundamental - Anos Finais, 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio. (SÃO PAULO, 2013)

Segundo as Diretrizes do Programa Ensino Integral – Escolas de Tempo Integral, na expectativa de se garantir um salto de qualidade na educação de jovens e adolescentes, buscou-se definir “[...] um modelo de escola que propicie aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução de seu Projeto de Vida [...]” (SÃO PAULO, 2013, p. 12), tendo como fundamento que a função social da escola é a de garantir que os alunos aprendam conteúdos que garantam seu desenvolvimento pessoal, assim como os prepare para uma vida cidadã e para o mundo do trabalho.

Com relação à atuação dos profissionais que aderem ao Programa numa Unidade Escolar da rede estadual, as referidas Diretrizes informam que estes trabalharão em Regime de Dedicção Plena e Integral, sendo que, atuarão por 40 horas semanais, podendo assim, atender as demandas previstas pelo Programa e que estão para além das atividades tradicionais do magistério, tal como a responsabilidade pela “orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional” com “iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais” (SÃO PAULO, 2013, p. 12).

Partindo de uma perspectiva pautada em um modelo de gestão e, em articulação, um modelo pedagógico singulares, as escolas que compõem o Programa de Ensino Integral devem se constituir a partir de quatro princípios educativos fundamentais: A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de jovens autônomos, solidários e competentes, sendo alcançado tal objetivo por meio de práticas educativas diversificadas. (SÃO PAULO, 2013).

As Escolas de Ensino Integral possuem, ainda, uma Missão de “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Seu modelo de gestão, muito próximo ao que é apregoado por empresas, apresenta uma Visão de Futuro para a rede estadual paulista como um todo, sendo ela: “ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo”. Já como os Valores almejados na formação de seu alunado, o Programa indica os seguintes pilares: “a oferta de um ensino de qualidade; a valorização dos educadores; a gestão escolar democrática e responsável; o espírito de equipe e cooperação”, tendo como Premissas “o Protagonismo Juvenil; a Formação Continuada; a Excelência em Gestão; a Corresponsabilidade e a Replicabilidade”. (SÃO PAULO, 2013, p. 35-36)

Com relação ao Protagonismo Juvenil (um dos princípios educativos fundamentais do Programa “Educação: compromisso de São Paulo” e do próprio Programa Ensino Integral), as Diretrizes consideram que o aluno deva ser o ator principal na condução de ações onde ele é o sujeito e o objeto das várias aprendizagens, buscando sempre desenvolver a autonomia, a solidariedade e a competência para compreender as exigências do novo mundo do trabalho que, por sua vez, conta com mudanças contínuas em sua dinâmica financeira, comercial e produtiva. Assim, o aluno teria a oportunidade de adquirir habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu próprio Projeto de Vida. Desta forma, é esperado que o ambiente escolar permita ao educando vivenciar situações que o possibilitem desenvolver habilidades e competências que contribuam com a formação de sua identidade pessoal e social. (SÃO PAULO, 2013).

No intuito de motivar os alunos sobre seus sonhos e anseios futuros e como alcançá-los, cabe aos profissionais em Regime de Dedicção Plena e Integral a tarefa de apoiar e orientar o projeto de vida destes. “[...] O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho [...]”. (SÃO PAULO, 2013, p. 18). Este acompanhamento realizado pelos educadores se dá a partir da identificação do nível de conhecimentos e habilidades que cada aluno apresenta, sendo que essa identificação ocorre por meio de avaliações diagnósticas. A partir dos resultados de tais avaliações os alunos são encaminhados para turmas de nivelamento, objetivando a aquisição das habilidades e competências esperadas para seu

ano/série, compatíveis inclusive com as demandas do seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2013). Além das disciplinas estipuladas para as escolas de período regular, a escola do Programa Ensino Integral possui uma Matriz da Parte Diversificada que deve promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação dos conteúdos constantes no Núcleo Comum, na perspectiva de garantir um currículo que apresente

[...] conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver, Aprender a Ser (SÃO PAULO, 2013, p. 29).

A gestão escolar, alinhada com a prática dos educadores e os resultados apresentados pelas avaliações interna e externa da Unidade Escolar, adota como metodologia de trabalho o Ciclo do PDCA – onde o P significa *Plan*, D corresponde a *Do*, C é identificado como *Check* e o A como *Act*. Para isso, cada escola deve contar com um Plano de Ação elaborado pela equipe gestora, sendo complementado pelos documentos elaborados pelo corpo docente como, por exemplo, o Programa de Ação, o Guia de Aprendizagem e a Agenda Semanal, que tem como objetivo principal estruturar os caminhos a serem trilhados pela escola e pelos profissionais que nela atuam.

No que se refere aos profissionais que atuam nas escolas do Programa, além das atribuições convencionais dos Professores Coordenadores Pedagógicos que atuam nas escolas de período regular, por exemplo, acrescentam-se atividades que atendam às necessidades do modelo pedagógico em questão. Neste sentido, são atribuições dos professores segundo consta no Tutorial de Recursos Humanos:

I- Elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; II – organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das escolas; III – planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares; IV – incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei; V – realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola; VI – atuar em atividade de tutoria aos alunos; VII – participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à atuação na Escola e de cursos de formação continuada; VIII – auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas escolas; IX – orientar e apoiar os professores na elaboração dos Guias de Aprendizagem; X – avaliar e validar material didático-pedagógico elaborado pelos professores, na conformidade do

modelo pedagógico próprio da escola; XI – substituir, nos casos de impedimentos do Vice-diretor, o Diretor de Escola que estiver em ação de Replicabilidade do Programa Ensino Integral, em suas ausências e impedimentos legais; Parágrafo único – As atividades de trabalho pedagógico de que trata o inciso V deste artigo, poderão ser utilizadas para ações formativas, conforme regulamentação específica (SÃO PAULO, 2013, p. 7).

É importante considerar que estes docentes atuam por 40 horas semanais em Regime de Dedicção Plena e Integral. Sua atuação, neste tipo de escola, está sujeita a participação e aprovação em processo seletivo que prevê requisitos mínimos que devem ser atendidos pelos docentes interessados em atuar no Programa, como por exemplo, a situação funcional, acúmulo de cargo, tempo de atuação no magistério etc. Não há professores contratados e sim designados, portanto, a substituição de docentes e/ou gestores, em caso de ausência de curta duração deve ser realizada pelos próprios membros da Unidade Escolar, sem acréscimo nos vencimentos, considerando que estes já recebem uma gratificação pela dedicação integral e por já permanecem por 40 horas na escola. (SÃO PAULO, 2013)

Durante o processo seletivo, tendo em vista o caráter diferenciado do modelo, busca-se identificar os candidatos que apresentem competências e habilidades requeridas para cada uma das funções previstas no módulo escolar. Deve ser observada a assiduidade do profissional, sendo este dado compreendido como indicador do comprometimento que este mantém com o exercício de sua função, assim como é considerada também a disposição do profissional em aprender e o trabalho diferenciado com o jovem a partir de seu projeto de vida (SÃO PAULO, 2013). Vale considerar ainda que, por se tratar de um Programa que requer a adesão dos profissionais, estes são designados para desempenhar tal função, portanto a partir de sua avaliação satisfatória no processo seletivo, este profissional estará disponível para atuar no Ensino Integral e sua permanência no Programa está condicionada a possibilidade do atuar de forma exclusiva no horário de funcionamento da escola, bem como sua manutenção está sujeita a avaliações de desempenho realizadas periodicamente que, por sua vez, envolvem: “[...] i) atividades específicas relacionadas ao modelo pedagógico e de gestão; ii) atuação na função que exerce; iii) comprometimento do profissional no ambiente de trabalho; iv) aprimoramento profissional” (SÃO PAULO, 2013, p. 16). Os professores são avaliados pela equipe gestora, pela Coordenação Pedagógica Geral, pela Coordenação de Área, por outros professores e também pelos alunos. As perguntas para cada agente avaliador contemplam sua condição de avaliar o educador e sua atuação profissional, a partir dos comportamentos evidenciados ao longo de um período de atuação. Os alunos, por exemplo, avaliam a atuação

do professor em sala de aula e sua participação em atividades que não compõem efetivamente seu conteúdo curricular, bem como o comprometimento do Coordenador Pedagógico em validar as ações que visam o Protagonismo Juvenil.

Considerando todo o exposto, o Professor Coordenador Pedagógico que atua na escola do Programa Ensino Integral, foco do presente trabalho, tem em seu trabalho, não apenas as atividades de elaboração e orientação da equipe escolar quanto aos instrumentos de apoio previstos pelo próprio Programa (como o Plano de Ação, Programas de Ação e Guias de Aprendizagem, por exemplo), mas também tem responsabilidades sobre a gestão da escola, sobre problemas oriundos de transformações sociais na cultura e na família, as políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais, tempo insuficiente para a realização de tarefas cotidianas inerentes ao trabalho pedagógico, promoção de formação continuada dos professores, buscando melhorar a qualidade de suas aulas com novas estratégias que garantam maior interesse dos alunos pelo conteúdo apresentado, exigências burocráticas de relatórios e demais indicadores de rendimento dos alunos, elaboração de portfólios que apresentem evidências sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, atendimento diferenciado e individualizado a alunos que apresentam claramente dificuldades em acompanhar o conteúdo indicado, e assim por diante. (BARBOSA, 2009)

Essa amplitude de responsabilidades que recaem sobre os profissionais que atuam nas escolas do Programa, demonstra que há claramente uma profunda intensificação do trabalho docente. Oliveira (2006) entende que há três dimensões em que se pode verificar a intensificação do trabalho docente. A primeira delas pode ser verificada na própria jornada de trabalho que leva o docente a assumir novas funções e responsabilidades, objetivando atender as demandas colocadas como, por exemplo, a transversalidade dos currículos que induzem estes profissionais a se atualizarem sobre saberes e competências requeridas para o exercício de sua função. Já a segunda dimensão está relacionada ao acúmulo de cargos/funções, ou seja, um mesmo professor trabalha em diferentes escolas na perspectiva de obter uma melhor remuneração sobre seus serviços ou, como no caso do Programa Ensino Integral, existem professores que dividem suas jornadas entre a sala de aula e a Coordenação Pedagógica – caso dos Professores Coordenadores de Área que devem executar 20 horas semanais junto aos alunos e as outras 20 horas de sua jornada nas atividades junto a Coordenação. E uma terceira dimensão se refere à extensão das horas de trabalho dentro do estabelecimento escolar sem remuneração adicional.

Por fim, cabe ressaltar que, no caso dos Professores Coordenadores participantes do Programa Ensino Integral, estes precisam compreender os princípios da organização desta nova modalidade de ensino, as propostas de avaliação dos alunos, a atenção aos alunos portadores de necessidades especiais, o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, os atendimentos de tutoria e o acompanhamento do desenvolvimento do Projeto de Vida e das ações protagonistas dos alunos, revelando-se uma estrutura escolar complexa onde a atuação desse gestor deve se pautar na tessitura das relações da Comunidade Escolar com o princípios e premissas estipulados pelo Programa.

2.5 Biografias e formação

Partindo do questionamento sobre como os grupos sociais incorporam os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida, no presente trabalho apresenta-se a busca pelos caminhos de formação do Professor Coordenador, tendo sido utilizada uma estratégia pautada na elaboração de biografias educativas. Estas últimas são um produto, sempre inacabado, de um trabalho reflexivo sobre a própria vida, com ênfase nos processos de formação, conhecimento e aprendizagem, realizado de forma individualizada, seguindo momentos interligados e com a mediação de um pesquisador.

Cabe ressaltar que a expressão biografia educativa tem sido assumida por se tratar de um escopo metodológico, que permite (re)visitar os processos de formação dos participantes, por meio de uma estratégia de investigação-formação, desembocando no que Marie-Christine Josso (2014) destaca como sendo uma

[...] melhor compreensão da formação do sujeito como também na perspectiva de recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, quando desejar tornar-se um ator que se autonomiza e assume suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem (JOSSO, 2014, p. 75).

Contudo, segundo Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) as investigações sobre a formação inicial dos coordenadores têm revelado carências metodológicas, de planejamento, de gestão escolar, de conhecimento das teorias pedagógicas, de avaliação educacional e da aprendizagem, de estudos sobre o currículo e das formulações de políticas públicas. Os

resultados oriundos dos programas de formação continuada oferecidos aos professores coordenadores de variadas escolas com contextos diversos do País revelam que tal formação é pouco evidente, tendo efeitos contraditórios, ou que “[...] restringem-se ao período de intervenção dos pesquisadores na realidade em que se processam as ações de formação continuada, desaparecendo tão logo se encerram as pesquisas” (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014, p. 614).

Aliás, antes mesmo tratar das ações de formação continuada junto a um grupo de professores, a intenção do docente em trabalhar na Coordenação Pedagógica de uma escola também pode ser observada a partir de condições como a de

[...] conviver com uma diversidade imensa de obrigações e [de] visualizar não somente a sua classe, mas também o conjunto de classes de uma escola, com toda a sua complexidade, inserida em um sistema escolar mais amplo. O momento da passagem do papel de professor para o de professor coordenador é, via de regra, um momento de turbulência afetiva (GROPPO, 2007, p. 16).

Ao aproximar o contexto da formação continuada dos docentes, potencializada pela atuação do Coordenador Pedagógico, junto à elaboração de biografias, foi permitido o diálogo entre uma visão crítica das realidades pesquisadas e um projeto para sua transformação, ou seja, um caminho que, com alguma pretensão, permitiria contribuir com a contínua construção dos saberes profissionais do segmento educacional.

Por esta razão, considera-se no presente trabalho a ideia de que, em meio à sua trajetória profissional, os docentes puderam manifestar possíveis eventos de sua “vida individual, normalmente imersos num contexto institucional ou social” (p. 189), sendo estes entendidos como *incidentes críticos*, segundo Antonio Bolívar (2002). Aliás, a preferência pelo estudo narrativo-biográfico se deve à proposta de formação docente que seja significativa sobre a vida do profissional, não se tornando alheia à “apropriação de cada adulto. Nesse sentido, a autobiografia, que se centra no passado profissional do professor e no seu mundo pessoal, é fonte de compreensão das respostas e ações no contexto presente” (p. 175-176).

Entende-se, também, como tendo sido necessária a identificação e a análise dos acontecimentos passados mais relevantes para sua vida profissional dos docentes entrevistados, compondo uma síntese esquemática denominada biograma que, ainda segundo Bolívar (2002), pode ser definido como “as linhas esquemáticas dos principais fatos e acontecimentos, assim como incidentes críticos, divididos por segmentos que são interligados para receber um sentido de conjunto” (p. 178).

Desta forma, a referida análise das biografias profissionais dos Professores Coordenadores considera o papel e a importância deste profissional, ainda mais quando sobrepostos, permitindo que as reflexões dos próprios pesquisados permeiem o que foi destacado na Tese de Doutorado de Garcia (2008), na qual o Coordenador Pedagógico

[...] ao mesmo tempo em que lida com o coletivo dos participantes [de uma formação continuada], observa, identifica e atende as dificuldades individuais; isso significa conhecer e reconhecer seu grupo e as diferentes realidades de contextos das escolas, suas complexidades, como também as diferentes práticas exercidas de coordenadores pedagógicos, atendendo a diferentes necessidades e expectativas das pessoas que compõe o grupo, sem que haja perda do eixo comum das propostas pedagógicas (GARCIA, p. 151).

Cabe ainda ressaltar que o uso das narrativas biográficas possibilita a consolidação de uma estratégia de formação, onde esta última é vista como um processo que resulta da articulação entre o engajamento do sujeito que aprende a partir das influências dos outros e as do meio. Ainda segundo os estudos de Bolívar (2002), o diferencial desta concepção é que ela reconhece o papel daquele que aprende como central nos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, há um destaque na autoformação (trabalho/investimento que o sujeito realiza sobre si) em razão da continuidade da transmissividade própria do modelo escolar tradicional. A formação deixa de ser resultado preponderantemente de fatores externos, para incluir o engajamento e a responsabilização do sujeito aprendente, posto que é compreendido que a formação diz respeito a uma intervenção profunda e global que acarreta no sujeito um desenvolvimento em várias esferas: física, intelectual, psíquica, afetiva, cultural e social, por exemplo.

Em síntese, “[...] aprendemos a partir de atividades de autoformação (nós), com atividades de heteroformação (os outros) e atividades de ecoformação (o contexto)” (CANÁRIO, 2006, p. 28). Desta forma, se tornaria possível afirmar que nos autoformamos desde a infância, desde as primeiras aprendizagens, uma vez que estes processos só ocorrem se houver engajamento e intencionalidade (consciente ou inconsciente), por parte daquele que se encontra em formação.

Importa destacar que, ligado a autoformação, isto é, ao engajamento do sujeito na sua formação, está o desenvolvimento e a consolidação da autonomia. Isto porque, na medida em que o sujeito aprendente se assume responsável pela sua formação, este deixa de ser exclusivamente objeto da formação pensada para ele pelos outros. Sendo assim, é convidado a

tomar decisões e realizar escolhas quanto àquilo que é exclusivamente seu: sua formação. Essa tomada de decisões e tomada de escolhas quanto aos seus próprios processos formativos vai tornando o aprendente autor não só da sua história, mas igualmente, de uma história social, pois ele não está isolado no mundo, mas sim em sua relação com o mundo. Deste modo, suas escolhas têm repercussões nas dimensões individual e coletiva.

Cabe destacar que a autonomia, assim como a autoformação, não constituem uma negação da influência dos outros ou das estruturas sociais. Pelo contrário, ela resulta exatamente da relação do sujeito com o mundo físico e social. Consideramos um importante questionamento a partir destas considerações: de que autonomia estamos falando neste contexto? Josso (2014) nos oferece uma proposição muito pertinente quando afirma ser a autonomia um modo de estar no mundo que se adquire processualmente; autonomia diz respeito à maneira como cada um luta contra os determinantes sociais, toma decisões e faz escolhas, assumindo a autoria e as consequências dos seus atos. Aliás, essa compreensão abrangeria também as lutas que o sujeito trava consigo mesmo, no sentido de uma superação de determinados pensamentos e atitudes.

Imprescindível considerar, de fato, o próprio processo de elaboração de uma narrativa biográfica. Processo este que não exclui o caráter subjetivo da análise. Neste ponto, é importante pensar a relação entre a formação e a experiência. A categoria ‘experiência formadora’ (JOSSO, 2014) ajuda a compreender tal relação, onde temos as consequências para a pessoa no seu todo, isto é, para as dimensões afetivas, sensíveis e da consciência. A experiência serve como um referencial para avaliar uma determinada situação, um acontecimento novo. Na intervenção pedagógica aqui assumida a experiência formadora foi tomada como experiência marcante, dando significado àquela experiência que se traduz como um divisor de águas na vida do sujeito, podendo ser traduzida num antes e depois, fazendo com que haja uma ‘revisão da vida’. Josso (2014, p. 59) delinea tais experiências como ‘momentos charneira’ porque por meio delas “[...] o sujeito decidiu, sentiu-se obrigado a uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar em si através de novas atividades”.

Vale ressaltar, desta forma, que nem toda experiência é formadora, pois a formação deve conduzir o sujeito a uma reflexão. Ou seja, a dimensão da reflexão assume papel fundante. O estreitamento da relação entre a experiência e a formação se dá na medida em que se deduz que a formação só pode ser denominada enquanto tal se for experiencial, ou melhor, se resultar de um processo reflexivo e em uma transformação do sujeito, no que se refere às

suas atitudes, pensamentos e modos de ver e se relacionar com o mundo, com os outros e consigo próprio.

Sendo assim, o presente trabalho considerou a importância do estudo biográfico no campo da Educação por se tratar de um processo de pesquisa em que, ao se resgatar o estudo da centralidade do processo de ensino para o professor nas últimas décadas, as investigações narrativas têm trazido contribuições para a indissociável identificação dos níveis pessoal e profissional para a “[...] compreensão das formas como os professores dão sentido ao seu trabalho e como atuam nos diferentes cenários educacionais” (SÁ; ALMEIDA, 2004, p. 185).

3 METODOLOGIA

A jornada investigativa exige do pesquisador a definição dos processos, instrumentos e métodos de coleta, de forma dialógica com a teorização que o tema ou objeto de pesquisa requer, de modo a potencializar um encontro entre as indagações realizadas e o contexto vivido. Para tanto, faz-se necessário analisar, fundamentar, descrever e organizar a metodologia utilizada na realização da presente pesquisa. Assim objetiva-se, neste capítulo, situar o percurso metodológico da pesquisa.

Consideramos que a definição do método se alinha com a contribuição de Gatti (2002) quanto à “forma de construir o conhecimento” (p.44), ou seja, a base a ser considerada é representada pelas fontes de informação em relação à problemática a ser investigada.

Segundo a autora, tal definição do método na perspectiva da pesquisa apoia a análise qualitativa, já que a mesma nos permite interpretar o mundo, analisar o local e o sujeito nas suas interações sociais e culturais. Esta abordagem tem a condição de aproximar o investigador dos atores sociais, de forma que as questões particulares a cada contexto possam ser evidenciadas nos estudos da sociedade. Assim, a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que se faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2008, p. 21).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características básicas para a investigação: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva, seus dados provêm em forma de palavras ou imagens e não de números; 3) os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, com base em muitas peças individuais de informação recolhida e inter-relacionadas, que vai ganhando corpo e forma no decorrer da pesquisa; 5) o significado é de importância vital na análise qualitativa, por ser o foco de interesse o modo como as pessoas atribuem sentido às suas vidas.

Como afirmado, para a efetivação do presente estudo, considerou-se uma metodologia qualitativa de pesquisa, em que se privilegia a análise das proposições dos profissionais entrevistados, assim como preza pelo exame de dados em amplitude e profundidade, com flexibilidade de técnicas (MARTINS, 2004). Em outras palavras, a pesquisa foi constituída por um trabalho que procura perceber nos depoimentos coletados alguns dos marcadores de semelhanças e diferenças nas trajetórias profissionais, assim como a formação de Professores Coordenadores, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas e individuais.

Aliás, o entendimento de trajetória assumido no presente trabalho tem particular relevância para integrar e incorporar as informações referentes a cada fase/ciclo da vida do sujeito pesquisado. Tem em conta uma dimensão temporal, passando por diferentes períodos de desenvolvimento profissional do sujeito (início da carreira docente, fatos/incidentes que marcaram uma época ou que contextualizam uma situação) e não se limita a uma simples evolução por etapas com uma sequência temporal específica. Cabe ressaltar, ainda, que é oportunizada pelo método narrativo-biográfico a identificação de outras dimensões de análise, permitindo que “retalhos imaginativos” sejam configurados a partir de uma análise estética de uma autobiografia, tal como apontado por Berkenbrock-Rosito (2014), onde o ponto de vista político de um estudo

[...] revela a possibilidade de teorizar a vivência dos participantes, uma ação de desenvolvimento da autonomia e emancipação. A autonomia do professor, às vezes, restringe-se à tomada de decisões na sala de aula, de forma que ele se coloca como mero consumidor e não como produtor de teorias, o que impede sua emancipação e autonomia em uma sociedade regida pela lógica do capital (BERKENBROCK-ROSITO, 2014, p. 63).

É fundamental apresentar, ainda, a proposição inicial de construção de narrativas biográficas como instrumento de investigação sobre a formação dos Professores Coordenadores Pedagógicos pesquisados. Para tanto, buscamos aproximar a pesquisa ao olhar das singularidades dispostas nos percursos de formação de cada um deles, tal como é valorada por Josso (2014) pela característica de introduzir algumas concepções de que a produção pessoal é um processo consensual, marcada por regularidades que são marcadas em um tempo narrativo-biográfico.

3.1. Tipo de Pesquisa

Este trabalho se caracteriza pela abordagem qualitativa do problema proposto, vislumbrando um estudo narrativo-biográfico por permitir uma reflexão e tomada de consciência do próprio pesquisado, dando origem, segundo Pierre Dominicé (2014),

[...] a um material de investigação que já é o resultado de uma análise. A diversidade dos dados deve assim ser recebida como uma pluralidade de compreensão biográfica. O objetivo teórico da investigação ou a busca de uma teoria da formação tornam-se, então, indissociáveis de um aprofundamento da análise que cada um pode fazer sobre a sua formação (DOMINICÉ, p. 81).

Neste contexto, Bueno (2002) ressaltou que a experiência do emprego do método biográfico na área de formação de professores possui, para muitos críticos do referido método, entraves quanto às subjetividades do pesquisador e do pesquisado. Contudo, a autora exprime o esforço de sistematizações numa pesquisa, por meio dos eixos do objetivo e das dimensões, destacando-se

[...] aqueles que visam unicamente favorecer o processo de formação do professor utilizando-se do recurso às histórias de vida como instrumento de educação continuada; aqueles que se exprimem por uma preocupação essencialmente investigativa, quer seja como forma de obter conhecimento sobre aspectos da formação dos docentes, quer seja sobre as práticas pedagógicas; e aqueles que visam simultaneamente favorecer práticas de formação contínua e a investigação de processos aí envolvidos (BUENO, p. 24).

Cabe ressaltar, ainda, a reflexão promovida por Carino (1999), onde o estudo biográfico “trata do individual, da trajetória de uma dada vida, específica, concreta. A educação, por seu turno, embora lidando com cada indivíduo, trata do coletivo: dos conhecimentos, normas, valores etc., com os quais esse ser individual irá participar da vida da sociedade, isto é, da instância coletiva” (p. 169).

A partir dessa reflexão, constitui-se um método, alinhado à elaboração de biografias profissionais, em que são privilegiadas as práticas docentes associadas aos incidentes críticos apontadas junto às histórias pessoais, como elementos de uma estratégia formativa, assim como o trato na direção da identificação da singularidade dos processos de formação. Para tanto, trouxe a necessidade de sobrepor os biogramas elaborados a partir das entrevistas para

que, desta forma, fosse realizado o movimento de identificação, comparação e distinção entre os ciclos de vida profissional de cada um dos pesquisados.

3.2. O universo e os participantes da pesquisa

De acordo com Luna (2002), na seleção dos participantes é importante escolher aqueles que detenham a informação que se pretende investigar, sejam capazes de comunicá-la e, principalmente, se disponham a fazê-lo para o pesquisador.

A população da presente pesquisa foram os docentes designados para a função de Professor Coordenador Pedagógico de 41 Unidades Escolares da rede pública estadual de Municípios do Interior Paulista, jurisdicionadas à Diretoria de Ensino – Região de Taubaté. Em seis dessas unidades estava implementado o Programa Ensino Integral, com a designação de um Professor Coordenador em cada uma delas.

Excluindo-se o próprio pesquisador, um dos Professores Coordenadores dessas seis unidades, foram convidados para as entrevistas os outros cinco, dos quais quatro foram efetivamente entrevistados (Apêndices III a VI) e, assim, tiveram seus conteúdos transpostos como biogramas (Apêndices VII até X). Cabe ressaltar, ainda, que seis tentativas de entrevistar a quinta e última profissional foram realizadas, tendo estas tentativas sido frustradas pelas demandas da Coordenadora, já que a Unidade Escolar onde atua sofreu com o afastamento do Diretor por razão de tratamentos médicos, somadas às ausências do Vice-diretor para as formações e representações junto aos órgãos centrais, interferindo, por sua vez, nos agendamentos prévios feitos pelo pesquisador.

3.3. Instrumentos

O instrumento utilizado foi a entrevista em profundidade, adequada à pesquisa de natureza qualitativa e do tipo biográfico, realizada mediante uma ‘pergunta-mobilizadora’ e um roteiro que orientou o entrevistador, sem cercear a liberdade narrativa do entrevistado (Apêndice II) que, por sua vez, foi convidado a refletir sobre sua prática, considerando sua

formação, os acontecimentos que o levaram a atuar como Professor Coordenador e os contextos formativos que caracterizaram sua trajetória profissional. Cabe ressaltar que, anteriormente, o pesquisador solicitou autorização junto a Diretoria de Ensino – Região de Taubaté, para a realização da pesquisa, obtendo-a na condição de resguardo dos nomes das Instituições dos profissionais entrevistados (Apêndice I).

A pergunta desencadeadora se constituiu em um eixo norteador do diálogo/registro proposto. Aliás, é importante destacar que uma entrevista piloto foi realizada, com o propósito de preparar o pesquisador para as possíveis imbricações trazidas junto à coleta de relatos biográficos. A partir dessa experimentação, foi possível o exercício de identificação de acontecimentos críticos nas trajetórias profissionais e a elaboração de novos registros por parte do pesquisador: os biogramas. Neles foram selecionadas evidências da interpretação do pesquisador sobre aquilo que os relatos permitiram inferir e explicar, especialmente no que se refere às “tomadas de consciência que estão frequentemente na origem de mudanças da sua história de vida”, pois “não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação do seu percurso de vida” (DOMINICÉ, 2014, p. 85-86), corroborando com a importância de contar com o roteiro de questões a serem investigadas junto aos entrevistados. Sendo assim, após explanações complementares sobre o objetivo da pesquisa, foi utilizada a seguinte pergunta mobilizadora: considerando que a sua prática está associada a sua trajetória, construindo e reconstruindo seus conhecimentos conforme as suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, como veio a se tornar uma Professora Coordenadora Pedagógica?

Nesse sentido, para o aprofundamento da entrevista e a busca pelas proposituras dispostas nos objetivos específicos do trabalho, um roteiro de questionamentos complementares foi utilizado, contando com os seguintes norteadores:

- Acontecimentos marcantes da trajetória profissional que definem confirmações e/ou alterações de rumos.
- Principais preocupações em relação à formação profissional para a Coordenação Pedagógica.
- Considerações sobre as atividades formativas propostas e vivenciadas em meio a sua prática como Coordenador(a) Pedagógico(a).

Cabe ressaltar que, na tentativa de garantir a escuta das narrativas trazidas pelas entrevistadas, o roteiro anterior não foi compreendido como um limitador das falas, mas apenas como mais um instrumento de apoio ao pesquisador na tentativa de melhor assimilar

as trajetórias biográficas retratadas nos momentos da entrevista. Por fim, os próprios biogramas elaborados pelo pesquisador serviram de instrumento para o tratamento das informações transcritas no relato inicial, permitindo a revisão das trajetórias no momento do segundo encontro com as Coordenadoras entrevistadas.

3.4. Procedimentos para a Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética “Professor Robison Baroni”, da Universidade de Taubaté (UNITAU) - conforme disposto no Anexo II -, que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua postagem, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização para se realizar a coleta de dados ao órgão regional Diretoria de Ensino, representada pelo seu Dirigente, bem como aos gestores das escolas que implementaram o Programa Ensino Integral na jurisdição da Diretoria de Taubaté.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme modelo disposto no Anexo I) aos professores coordenadores que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo. Ficou estabelecido, assim, que os nomes dos participantes e das pessoas citadas seriam preservados em seu anonimato, sendo alterados para fins de transcrição e análise da pesquisa.

Os registros das narrativas dos Coordenadores Pedagógicos foram realizados em dois momentos. No primeiro momento o conteúdo foi gravado, transcrito e sintetizado no biograma, o qual ainda foi apresentado ao Coordenador Pedagógico entrevistado num segundo momento, também agendado previamente com o entrevistado, para a confirmação e complementação das informações. As informações armazenadas no formato digital e suas transcrições serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

O Quadro I, apresentado a seguir, apresenta um modelo de biograma utilizado para a melhor compreensão sobre como os saberes da experiência profissional geram significados na práxis pedagógica, ou seja, tal instrumento permitiu a análise inicial dos dados coletados.

BIOGRAMA – PROFESSORA COORDENADORA GABRIELA						
Fases	Cronologia	Idade Vital	Idade Profissional	Acontecimentos / Incidentes críticos	Significado	Trechos do relato que expressam o significado
Formação Inicial	1995	33	-	Recebe um convite de uma Diretora de Escola para atuar como professora.	Busca pessoal por superação de uma dificuldade (depressão) e amadurecimento do apoio à própria família (condição de saúde do filho).	Eu não queria trabalhar na Educação. Verdade, eu nunca quis... Meu pai me obrigou e então foi isso que eu fiz, mesmo não sendo isso que eu quero... Aí, tem uma pessoa muito especial na minha vida que se chama Fabrícia que, em um momento muito difícil da minha vida em que eu tive meu menino com meningite, eu entrei em depressão. E, para eu sair da depressão, ela falou assim: ‘você precisa de um ambiente de uma escola, pra você se envolver com crianças, com jovens e pra ver que não tem perigo, que a doença não é assim, do jeito que você está pensando. Então, você vem trabalhar comigo’.
Desenvolvimento da carreira profissional	1996	34	1	Retorna à escola para aulas eventuais.	Baixa expectativa com a carreira docente, por motivo de não conseguir aulas em processo de atribuição inicial.	No ano de 1996, eu não voltei para a escola, fiquei só como eventual e a Fabrícia me convidou de novo. Ela disse que ‘tinha umas salas pra te atribuir’. Isso porque, antigamente, o Diretor era quem atribuía as aulas, né. Tinha umas salas de Ensino Médio. Eu falei não. Apesar de eu gostar de Biologia, eu não quero Ensino Médio. A Fabrícia falou: ‘então eu vou mudar uma professora do Ensino Fundamental para o Médio e você fica com as quintas e sextas séries’. E, então, eu comecei a

						dar aula de Ciências.
	1997	35	2	Participa da primeira atribuição de aulas logo no início do ano letivo.	Chateamento por não conquistar as primeiras aulas em atribuição coletiva.	Em 1997. Eu falei: ‘Meu Deus, um professor rindo dos professores que estavam começando. Nossa que coisa’... Daí, logo depois eu peguei aulas numa Escola Estadual, de uma professora que se afastou.

QUADRO I – Modelo de biograma utilizado para a análise dos dados.

Fonte: Elaborado pelo autor

Por fim, cabe ressaltar, ainda, que as entrevistas foram realizadas em local e horário definidos pelas profissionais entrevistadas, bem como no decorrer da entrevista biográfica, procurou-se possibilitar ao sujeito da pesquisa, o Professor Coordenador Pedagógico, uma leveza no processo de perguntas e respostas de modo a evitar uma rigidez no direcionamento das perguntas. Assim, foi mais importante seguir os atores, guiar e não anteceder as suas narrativas, tal como afirma Delory-Momberger (2012) “em se tratando de seguir os atores, o narratário não pode mais anteceder o narrador, só pode correr atrás dele e tentar ficar o mais perto possível dele nas sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca ultrapassá-lo” (p.528).

3.5. Procedimentos para a Análise dos Dados

As informações levantadas por meio dos biogramas elaboradas a partir dos relatos das Professoras Coordenadoras entrevistadas permitiu o conhecimento dos acontecimentos mais significativos que as levaram a atuar como Coordenadoras e que marcaram suas trajetórias profissionais, a partir dos quais foi elaborada a linha do tempo dos percursos profissionais.

Sendo assim, a partir de relatos já coletados, inferências reproduzíveis e válidas ocorreram em função das especificidades de cada percurso educativo evidenciado. Ou melhor, ainda segundo Dominicé (2014, p. 80), os elementos extraídos dos relatos não puderam ser considerados pelo princípio de “meros dados ou de resultados que provêm de uma contagem

de elementos extraídos dos textos biográficos”, mas permitiram indicar que a formação se modela por meio de uma “socialização inseparável das aquisições escolares ou dos efeitos da formação contínua”.

Os relatos transcritos, por sua vez, compuseram os biogramas, os quais permitiram organizar temporalmente os acontecimentos que compõem as trajetórias e confirmar os significados atribuídos a eles pelas professoras quando do segundo momento da entrevista. Tal instrumento, elaborado a partir das quatro entrevistas realizadas, facilitou a revisão da transcrição inicial e permitiu conferir maior fidedignidade aos relatos, possibilitando dar-lhes a coerência dos acontecimentos que marcaram as trajetórias profissionais das Professoras Coordenadoras, pois as narrativas são expressas em conformidade com a dinâmica do ir e vir das lembranças, tão característica da memória humana. Da mesma forma, os biogramas possibilitaram a sobreposição em quadros-sínteses dos acontecimentos que compunham as trajetórias, permitindo a identificação e análise dos aspectos em comum e das singularidades, tal qual ricamente elucidam Sá e Almeida (2004):

[...] a segunda entrevista buscava preencher as lacunas da primeira. Era apresentada aos professores uma síntese esquemática que ordenava cronologicamente os acontecimentos relatados por eles no primeiro encontro. Originado da transcrição das entrevistas, esse esquema – o biograma – era submetido à revisão dos professores durante esse segundo momento, ocasião em que eles podiam confirmar ou alterar esse tipo de registro (SÁ; ALMEIDA, 2004, p. 186).

Torna-se importante destacar que este último movimento – o de elaborar quadros de sobreposição dos biogramas -, vincula-se ao processo de análise por exigir leituras e releituras do corpus das narrativas, sendo exposto um exemplo logo a seguir, no Quadro II, o qual contém também os nomes fictícios atribuídos às professoras coordenadoras entrevistadas, de modo a garantir seu anonimato.

Professora Coordenadora*	Idade Vital	Idade Profissional	Acontecimentos / Incidentes críticos	Significado
Valkiria	40	0	Faz a inscrição para lecionar em escolas.	Momento marcante de tentativa e conquista efetiva de lecionar, ainda mais por se tratar de um sonho.
Laura	20	0	Início da carreira docente.	Mesmo não esperado, o contexto da prática docente cativou sua atenção.

Gabriela	33	0	Recebe um convite de uma Diretora de Escola para atuar como professora.	Busca pessoal por superação de uma dificuldade (depressão) e amadurecimento do apoio à própria família (condição de saúde do filho).
Beatriz	19	0	É aprovada em processo seletivo junto à rede municipal e ingressa na docência.	Realização pessoal pelo ingresso na docência, buscando agir conforme observava a atuação de outras professoras mais experientes.

QUADRO II – Exemplo de sobreposição de biogramas.

* nomes fictícios

Fonte: elaborado pelo autor.

4 AS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: resultados e discussão

O presente estudo parte da compreensão que o ser professor está engajado a uma vida que é singular, mas composta por múltiplas experiências que são fundamentais no desenvolvimento profissional. De acordo com Goodson (2007), os dados sobre as vidas dos professores são fatores importantes para os estudos de investigação educacional, posto que se faz necessário ouvir os docentes e considerar “a vida dos professores” como de grande interesse quando estas nos ajudam a compreender seu trabalho. Nesse sentido,

Os estudos referentes às vidas dos professores podem nos ajudar a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim, as escolhas, contingências e opções que se depararam ao indivíduo. A “história de vida” das escolas, das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental (GOODSON, 2007, p. 75).

Partindo dessa consideração, apontamos a experiência de estudar as trajetórias por meio das narrativas biográficas, como sendo um importante elemento de investigação, posto que as profissionais entrevistadas possuem experiências singulares e vivências distintas, permitindo uma leitura e análise das biografias de forma bastante oportuna para os objetivos da presente pesquisa.

Sendo assim, percebemos que as Professoras Coordenadoras entrevistadas atuam unicamente na rede estadual de ensino de São Paulo atualmente e, ao estabelecer que o presente estudo pretende compreender o processo de constituição profissional dessas profissionais, a análise dos dados coletados junto às entrevistas denotam pequenos contrastes quanto à condição da contratação das mesmas, posto que três são efetivas e uma encontra-se em situação estável (docente no exercício da função na ocasião da promulgação da Lei Estadual nº 1.010/2007, a qual garante uma carga mínima de horas-aulas de trabalho até a aposentadoria).

Aliás, considerando as propostas de formação fundamentadas na aprendizagem da docência relacionadas à reflexão sobre própria prática dos professores, uma perspectiva que trouxe impacto aos estudos nacionais foi evidenciada a partir dos ciclos de vida dos profissionais docentes. Tal perspectiva constitui-se pelos estudos de Huberman (2007), onde uma investigação foi realizada junto a professores que lecionavam no Ensino Médio. O autor propõe que o ciclo de vida profissional compreende as seguintes fases: entrada na carreira (de

1 a 3 anos de profissão), estabilização (de 4 a 6 anos), diversificação e experimentação (de 7 a 25 anos), serenidade/distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos) e desinvestimento (de 35 a 40 anos). Como na rede paulista estadual existe a condição de pelo menos três anos de atividade docente para que um profissional seja designado na função de Professor Coordenador, considera-se para fins de definição do ciclo de vida a idade profissional docente. Desta forma, constatou-se que a população pesquisada estaria na fase de diversificação e experimentação (três docentes pesquisadas), e também na fase da serenidade/distanciamento afetivo (uma docente), tendo em vista que, em ordem decrescente, possuem 28, 22, 21 e 9 anos de atuação na docência.

Consideramos necessário, ainda, destacar que todas as entrevistadas possuem Pós-Graduação em nível *latu sensu*, com especial destaque ao curso de Gestão Educacional, bem como apenas uma pontuou em sua narrativa que cursou uma segunda Graduação em Pedagogia.

Nas narrativas iniciais as Professoras Coordenadoras não deixaram de destacar a validação dos grupos docentes aos quais pertenciam como importantes na escolha delas para a função de acompanhamento da rotina docente, corroborando com a escolha pessoal de se afastarem da relação direta professor-aluno para a dinâmica da gestão escolar. Outro fator que nos chamou a atenção foi a relevância da figura do Diretor de Escola para o ingresso na Coordenação, refletindo a vontade do Gestor quanto ao perfil docente a preencher o posto de trabalho, tal como elucidado, por exemplo, pela professora Laura:

a [Diretora] Vani me convidou, pois o Coordenador dali acabou de sair e ela estava precisando de um Coordenador. Eu já tinha trabalhado com ela e ela já tinha sido minha professora de Língua Portuguesa. (Laura)

Aliás, emerge desse cenário a observação do momento do ingresso das Professoras Coordenadoras Pedagógicas pesquisadas na carreira docente, onde podemos considerar diferentes significados atribuídos por cada uma das Coordenadoras pesquisadas, seja por se tratar de uma realização pessoal, seja pelo cotidiano escolar que potencialmente se mostra a partir de um espaço acolhedor, seja pela busca individual de superação, ou pelo desejo de contribuir com a formação de um público específico, tal como podemos observar brevemente nos relatos que seguem.

Quando foi em 2005 eu resolvi pedir baixa [da Polícia Militar] e entrar na Educação, porque sempre foi um sonho, só que eu não tinha tido a oportunidade na época para conseguir cursar uma faculdade. (Valkiria)

[...] eu vim a ser professora por acaso, me apaixonei e fiquei [...]. (Laura)

[...] para eu sair da depressão, ela [uma amiga Diretora de Escola] falou assim: ‘você precisa de um ambiente de uma escola’ [...]. (Gabriela)

Sempre sonhei em ser professora, e quando escolhi foi porque queria dar aula para os pequeninhos [...]. (Beatriz)

Nesse sentido, sem negar a singularidade da vida, o momento que se segue busca compartilhar os relatos das Professoras Coordenadoras de forma a refletir sobre a coletividade social da qual elas fazem parte, vislumbrando realizar uma discussão a partir dos contextos situados pelas docentes em favor da escolha pelo ingresso na função de Coordenação Pedagógica. Aliás, o conjunto de informações oportunizado pela escuta das histórias de vida reflete marcas singulares e coletivas, regulares e irregulares que precisam ser analisadas no cruzamento das trajetórias dos professores, de modo a identificar os diferentes saberes constituídos no percurso profissional. Para Souza (2014) trata-se de um momento de

[...] escuta sensível e atenta, implicando no cruzamento individual e coletivo das histórias dos colaboradores e do mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise, por considerar os eventos narrados ou descritos sobre o objeto específico de pesquisa ou de formação, sempre centrado nos percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos e das singularidades de cada história de vida (SOUZA, 2014, p. 44).

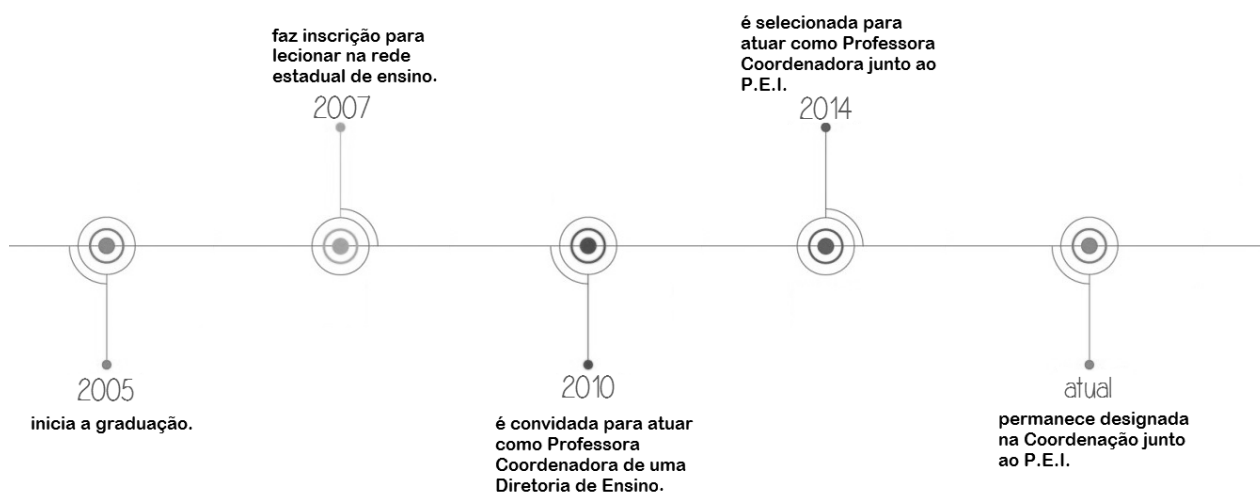
Desta forma, apresentamos a seguir as trajetórias profissionais das Professoras Coordenadoras entrevistadas, elucidando alguns dos incidentes críticos (também dispostos nas linhas do tempo que introduzem as sínteses). Em seguida, procuramos discutir o ingresso das profissionais na Coordenação Pedagógica, sua formação, relação com a Gestão Escolar e a atuação junto ao Programa Ensino Integral.

4.1 As trajetórias profissionais das Coordenadoras entrevistadas

Por conseguinte, será exposta, separadamente, uma síntese da narrativa biográfica de cada docente participante deste estudo, que contém, inicialmente, uma linha do tempo da trajetória de cada professora, organizada a partir dos biogramas. Consideram-se nessas narrativas as

singularidades do percurso profissional e as suas relações com o contexto histórico educacional vivido pela profissão, cabendo reiterar que todos os nomes das pessoas e instituições citadas foram alteradas, tal como proposto no escopo dos Termos de Consentimento firmados anteriormente à pesquisa.

4.1.1 Professora Valkíria



Mesmo sendo a Professora Coordenadora com o menor tempo de designação na função, a Professora Valkíria conta com um tempo de serviço extenso, próximo à aposentadoria. Isso se deve ao ingresso em seu primeiro emprego bastante cedo, com 19 anos de idade.

Na tentativa de apoiar uma amiga que precisava de um endereço residencial no município de São Paulo para fazer sua inscrição em um processo seletivo da Polícia Militar, Valkíria deslocou-se até a casa de parentes, que residiam na capital, para que ela e a amiga pudessem efetivar suas inscrições. Tendo em vista que não se tratava de uma pretensão inicial - fazer parte da Corporação Militar -, Valkíria realizou os exames teórico e prático, obtendo sua aprovação, enquanto que a amiga não conquistou uma vaga na Instituição.

Como o salário e a estabilidade a atraíram, decidiu ingressar na função de Policial Militar, onde se manteve por 20 anos, aproximadamente. Contudo, sentia que algo ainda precisava ser concluído em sua formação: sua graduação. Por limitações financeiras e também por nunca ter imaginado cursar o Magistério no período de formação secundária, atribuiu maior relevância à constituição de uma carreira, em detrimento da continuidade dos estudos.

Foi depois de casada e já com um filho que decidiu investir em sua primeira graduação, considerando bastante árduo o processo conciliatório entre sua jornada familiar, profissional e de estudos. Aliás, a carreira militar já se mostrava distante de seus interesses pessoais, de se tornar uma professora.

De forma concomitante, ao concluir os estudos em Química, decide exonerar-se de seu cargo na Polícia Militar do Estado de São Paulo para ingressar na docência. Como a rede estadual paulista ofertava cadastramentos em qualquer período do ano para substituições docentes e a sua área de estudo se mostrava carente de profissionais em sala de aula, ingressa como Professora Categoria F (contratada) da rede, no município de Taubaté-SP.

Não foi fácil iniciar sua nova carreira. Os primeiros momentos em sala de aula se mostraram bastante conflituosos entre aquilo que era observado nos momentos de estágio com a responsabilidade de assumir um processo de ensino.

[...] No estágio você está acompanhando um profissional que já está ali. Agora, o dia que eu tive que botar o pé na sala, sozinha... Primeiro, tive aquele entusiasmo, né... Preparei aquela aula maravilhosa, achando que seria um sucesso... A princípio foi assim: “que decepção”. Não foi nada daquilo... Aquela loucura. (Valkíria)

Ao longo da trajetória inicial docente, a professora percebeu a necessidade de aprofundar seus estudos sobre a didática em sala de aula, tendo iniciado sua segunda graduação no curso de Pedagogia.

[...] a faculdade não me preparou para a sala de aula. Eu não tive essa preparação na sala de aula. Na realidade você aprende a ser professor ali, depois que você põe o pé na sala de aula. Mas, aí eu vi que era realmente o que eu queria. (Valkíria)

Com três anos de atividade docente e contando com um convite para atuar junto ao Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino à qual as escolas em que lecionava estavam jurisdicionadas, decide lançar-se a mais um desafio: promover a formação continuada de professores da sua disciplina.

Mais uma vez, logo nos primeiros momentos de sua designação ao posto de Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico Educacional, na disciplina de Química, depara-se com questionamentos sobre ter feito uma opção certa quanto a sair da sala de aula. Contudo, ao (re)identificar-se com a função de formadora, se sente mais confortável com a escolha e busca

aproximar suas vivências (do constructo de hierarquias na Polícia Militar e dos estudos oportunizados nas graduações) com o contexto de formação de professores de sua área.

Tive muita dúvida, de largar a minha sala de aula, de largar porque, na realidade, eu iria deixar de conviver com o jovem para conviver com professores e com Coordenadores. No começo eu fiquei meio indecisa, se eu tinha realmente tomado a decisão correta, mas com o passar do tempo eu fui vendo que eu gostava do que estava fazendo. [...] não fugia do que eu queria ser: ser formadora. (Valkíria)

Contudo, ao atuar no Núcleo Pedagógico, foi designada ao acompanhamento da implementação do Programa Ensino Integral em algumas escolas da Diretoria de Ensino. Com isso, participou das ações de formação e de monitoramento destas escolas, renovando sua aproximação com os grupos de professores, de gestores e, em especial, de alunos.

Mesmo superando os desafios e incertezas iniciais de sua atividade no Núcleo Pedagógico, sentia a necessidade de retomar o contato diário e processual com os jovens e, assim, se credencia para atuar numa das escolas participantes do Programa Ensino Integral, sendo classificada também para a função de Professor Coordenador Geral (PCG). Assim, no início do ano letivo de 2014 resolve assumir tal função, com outras demandas e preocupações.

No começo eu tive a dúvida, porque eu acho que em algo novo... Primeiro, a escolha do Eliseu. Eu tinha optado pelo Eliseu e tinha o Norton [escola]. Até então, quando eu fiz a opção, o Alceu teria a saída, a vaga de PCG. Mas, quando foi para bater o martelo para vir aqui, primeiro a equipe do Eliseu... [...] no começo era duro. Eu chorava, porque eu falava: “o que eu vim fazer aqui... eu chutei o pé da barraca... eu enfiei os dois pés na jaca... devia ter ficado no Núcleo Pedagógico, não devia ter saído dali... que arrependimento de ter vindo”. Mas, é formação minha mesmo. Era interna. Eu fui aprendendo isso, porque os percalços vão aparecer, os obstáculos vão [sendo superados]. Daí, [tudo] vai depender da minha capacidade de remover aqueles obstáculos. (Valkíria)

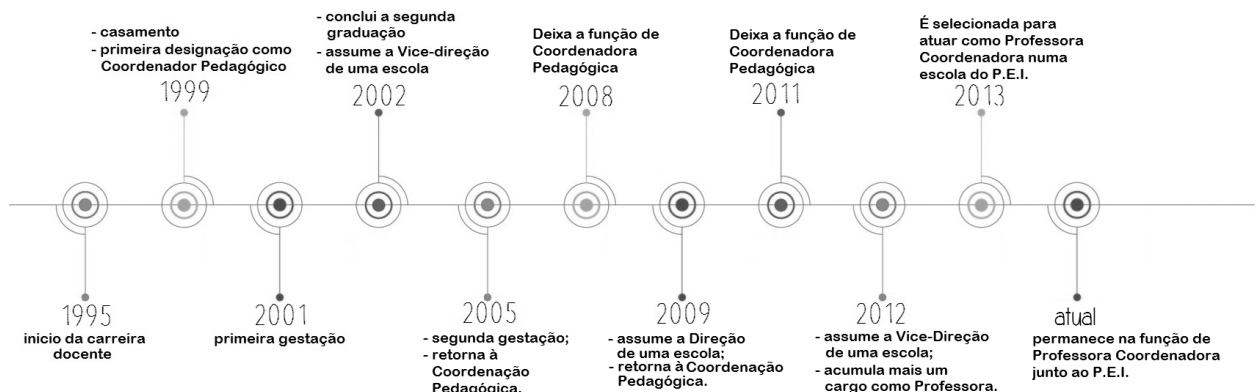
É importante ressaltar que alguns enlaces foram considerados para a tomada da decisão de atuar Coordenação de uma escola, destacando-se a vontade de renovar sua proximidade com os jovens, a oportunidade de ter participado das ações de formação das equipes escolares do Programa Ensino Integral e, não obstante, a já conquistada aproximação com os professores de Química, no que se referiu ao acompanhamento das escolas da Diretoria e as atividades de formação continuada dos professores de sua área.

Ao iniciar a nova jornada como Professora Coordenadora de uma escola, sente que iniciou sua atividade com um ímpeto que, de certa forma, gerou comentários por parte da equipe com que trabalhava.

[...] Quando eu cheguei aqui [na Coordenação], eu coloquei o pé no acelerador. Até que uma pessoa falou assim: “tira um pouco o pé do acelerador. Não é assim... as coisas, não são assim”. Então, hoje, eu me arrependo? Não, estou no lugar certo. (Valkíria)

Sentindo a necessidade de continuar firmando sua atenção às formações promovidas dentro da escola, a professora percebe a importância de sua atuação como Coordenadora a partir do que concebe ser “a vida de quem está na Educação: é uma eterna formação. Até porque se você não se forma você fica para trás” (Valkíria).

4.1.2 Professora Laura



Conquistando a oportunidade de ingressar em um curso universitário de seu interesse – Ciências Biológicas -, a professora Laura realiza um de seus objetivos iniciais não prioritários: tornar-se uma professora. Com um forte interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre a área de biociências e ainda tendo sua atenção cativada para a expansão das pesquisas nessa mesma área, Laura percebe a chance de atuar na rede estadual paulista de ensino como um facilitador financeiro para a sua manutenção na graduação. Assim, participa de processos iniciais de atribuição de aulas sem sucesso, dado o pouco tempo de atuação na docência nos períodos concomitantes aos estudos da Graduação.

[...] na verdade eu vim a ser professora por acaso, me apaixonei e fiquei [...], eu comecei um pouquinho no final de um ano e a gente perdia aula no começo do ano e tinha que esperar começar as aulas para depois você pegar aula. Então, quando tinha a Atribuição já estava tendo aula [...]. (Laura)

Tendo completado quatro anos de atividade docente, contabilizados os períodos de substituições de docentes e de atribuições de aulas ao longo desse período, percebe uma movimentação por parte de colegas professores quanto à participação de um processo de credenciamento de Professores Coordenadores junto a Diretoria de Ensino. Segundo Laura, num determinado momento de sua jornada letiva semanal, havia alguns espaços de tempo em que ficava na escola sem atividade direta com alunos – o que comumente é chamado pelos professores de ‘janelas entre aulas’- e, num desses momentos, um grupo de docentes resolve ir até a Diretoria efetivar suas inscrições para o credenciamento.

Laura relata que, mesmo não tendo toda a documentação em mãos, contou com a ajuda de colegas da Secretaria Escolar para a obtenção de cópias de registros pessoais e, assim, encaminhou-se junto aos pares para a Diretoria. Logo após a entrega de documentação, a professora destaca que, naquele processo de credenciamento, na qual apenas docentes com pelo menos três anos de experiência poderiam participar, haveria de realizar uma prova teórica em data posterior, agendada para um dia não letivo, ou seja, num sábado.

Para sua surpresa, nenhum dos colegas que a incentivaram a fazer a inscrição compareceu na data da prova.

[...] passei [na prova]. E aí, um dia, eu não me lembro o que fui fazer na [Escola Estadual] Alves Lobato, acho que levar um documento, ou alguma outra coisa e a [Diretora] Vani me convidou, pois o Coordenador dali acabou de sair e ela estava precisando de um Coordenador. (Laura)

Sendo assim, tendo sido aprovada no credenciamento, tornou-se apta a apresentar uma proposta de trabalho aos colegiados das escolas com vagas para o posto de trabalho de Professor Coordenador e que fossem em Unidades Escolares de seu interesse. Aliás, dada a proximidade de localização entre uma escola em que foi visitar para solicitar uma documentação para sua irmã e sua casa, ficou sabendo pela Diretora que havia uma vaga e que tinha interesse na inscrição de Laura para tal função.

Com a incerteza de que seria escolhida pelos membros do Conselho de Escola, concorreu com outra professora da qual imaginava ser mais próxima do grupo docente e que

também já havia atuado como Coordenadora em outra Unidade. Contudo, contando com o apoio da Diretora, recebe a validação do colegiado para atuar como Professora Coordenadora.

Percebe, inicialmente, que sua atuação era marcada pela mediação de conflitos entre a Diretora e o grupo docente. Contudo, a Diretora continuava a marcar a trajetória da professora Laura, inclusive pelo incentivo para que ela buscasse uma segunda Graduação: a Pedagogia. E, nesse cenário de um bom relacionamento com os professores e com a Direção, assim como pela conclusão de outra licenciatura, surge o convite para atuar na Vice-direção da escola em que atuava. Ao perceber o prestígio e valor atribuído a sua atuação, aceita o convite e é designada ao posto de Vice.

[...] eu já acabava fazendo o serviço de Vice muitas vezes, né. Eu tinha essa proximidade, essa facilidade de trabalhar junto com a Diretora nesse momento, já me ajudou muito. E, nessas histórias de alinhamentos, então eu conhecia muito da parte da Direção porque a gente tinha reunião e sentávamos as três [Diretora, Vice e Coordenadora]. Sempre num horário de passar, digamos, um plantão de uma para outra, eu estava ali naquele momento, então a gente tinha o horário da reunião e já era combinado o dia que uma tinha de chegar mais cedo, e outra sair mais tarde. Eu já acompanhava, já sabia, já resolvia muitas vezes eu ficava ali na escola sozinha, se tinha falta de um deles era eu que acabava assumindo, em férias e tudo isso. (Laura)

Contudo, a segunda gravidez lhe impõe uma preocupação profissional. Com seu afastamento no período de Licença Gestante foi substituída por uma docente que, por sua vez, desenvolveu um trabalho valorizado pela Comunidade Escolar e que teria sua designação cessada no momento do retorno de Laura. Com a vacância da função de Coordenador Pedagógico e na impossibilidade de que a Vice-diretora substituta fosse designada para o posto de trabalho de PC, a Diretora estabeleceu que Laura, ao retornar da Licença, seria novamente designada à Coordenação, enquanto que sua substituta seria mantida na Vice-direção.

[...] Foi um acordo que a gente fez, porque a Diana foi me cobrir [na licença-gestante] e se deu super bem com a escola, com a Direção. Ela é um 'doce' e muito competente. Enquanto Vice, era o que ela gosta, a parte administrativa ela adora. [...] Então, ela não tinha feito a prova de Coordenador, ela já tinha sido Coordenadora antes, mas a segunda prova ela não fez, então ela não podia ficar na Coordenação. E, então, a gente tinha a situação de eu voltar para a Vice e vir outro Coordenador que a gente não sabia nem quem era e começar do zero, ou eu iria para a Coordenação e continuava a Diana no lugar de Vice já entrosada. (Laura)

Tendo compreendido a necessidade dessa organização, retornou à Coordenação com o mesmo apoio dos professores e da Direção de quando havia sido designada pela primeira vez. E, logo no final do terceiro ano letivo como Coordenadora, uma alteração na legislação que referenciava o processo de designação de Professores Coordenadores da rede pública estadual é publicada. Nela era trazido que os docentes interessados em concorrer/permanecer na função de Coordenação deveriam ter a sede de seu cargo na mesma Unidade Escolar do posto de trabalho da Coordenação. Como Laura possuía um cargo efetivo em outra escola, teve de ser cessada como PC. Esta situação se revelou como uma surpresa para a professora, posto que, segundo ela, “[...] achava que tinha criado raízes ali e que não iria sair mais [...].” (Laura).

Em mais um aspecto marcante no relato da professora, outra proposta de trabalho é feita: assumir a Vice-direção de outra escola. Em não havendo impedimentos para que a designação neste último posto de trabalho fosse concretizada, Laura decide aceitar o convite de uma Diretora próxima a ela e, em menos de uma semana, esta Diretora se afasta do cargo por motivos de Licença. Com isso, Laura assume a Direção de Escola em substituição, por tempo indeterminado. Como a escola que passou a dirigir atendia apenas ao Ciclo I do Ensino Fundamental, sentia uma preocupação constante com o processo em curso na rede de municipalização das escolas que atendiam ao referido segmento. Sendo assim, ao completar um ano como Diretora substituta, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo reestrutura sua normativa quanto à designação de professores à função de Professor Coordenador, excluindo a condição de que o docente tenha de contar com sua sede no local da designação.

[...] Então, já era praticamente certa [de que a escola seria Municipalizada]... 90% de chance que no próximo ano a escola não estaria lá [como escola da rede estadual]... E a Coordenação que eu queria, era perto da minha casa, onde eu conhecia todo mundo, onde eu conhecia a Comunidade, conhecia os alunos. Mas, eu voltaria como Coordenadora exclusivamente do Ciclo I [...]. (Laura)

Nesse contexto, Laura retorna à escola próxima de sua residência e onde já havia iniciado sua jornada como Professora Coordenadora. Agora, outro desafio se configurava: atuar junto de outras duas Professoras Coordenadoras numa mesma escola.

Esta situação representou um desafio, pois a mediação de conflitos entre a Diretora e os professores já não representava mais um entrave com o qual lidaria sozinha. Outra

preocupação se apresentava: mediar as discussões entre as outras duas Coordenadoras, tal como afirma Laura:

[...] Vamos para o ATPC, e a pauta? E agora? [...] Os meus professores eram diferentes, já que quem dava aula no Ciclo I não dava aula no Ciclo II. Com elas [as outras duas Coordenadoras] era diferente, porque [o professor] que estava no Ciclo II também estava no Médio. Então, até o horário de ATPC, havia discussão [entre as Coordenadoras] sobre o professor ter que fazer o ATPC com uma, e não com a outra, mas uma precisava do professor para até mesmo poder organizar o horário. E, muitas das vezes, a informação que uma passava, a outra tinha algumas discussões. Então, [anteriormente] eu tinha esse papel de mediar. (Laura)

Curioso observar que, mais uma vez, aspectos legais interferem na atividade da Professora Coordenadora Laura, pois sua designação mais uma vez foi posta em risco após o ano letivo em que atuou como Coordenadora do Ciclo I: uma Resolução da Secretaria da Educação normatiza que o posto de trabalho de PC somente é disponibilizado, para cada segmento, quando este contar com pelo menos 6 (seis) salas/turmas. Como no ano seguinte ao da designação de Laura a escola contava com uma projeção de redução de turmas do Ciclo I, foi mais uma vez cessada.

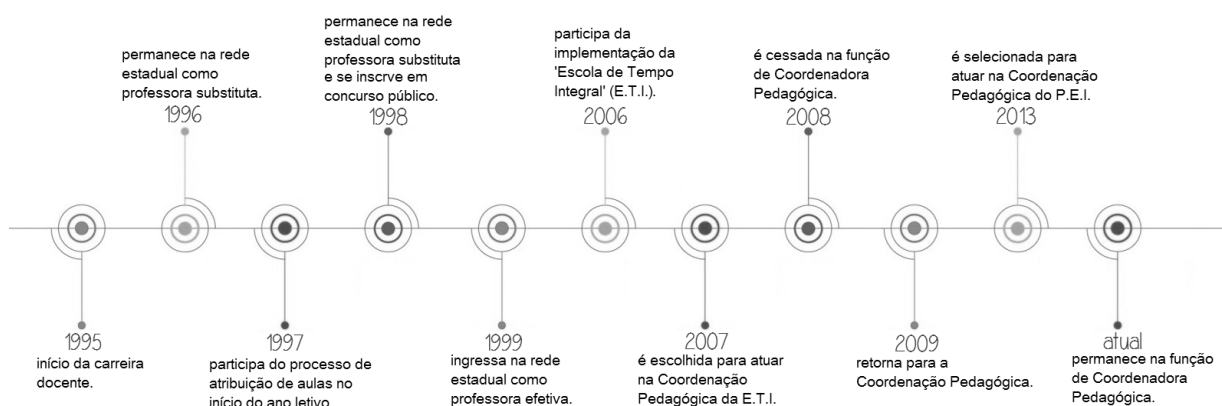
No ano seguinte, após alguns meses de atuação como docente, em sua escola sede, recebe um convite de sua Diretora para atuar como Vice-diretora. Mesmo com o estranhamento inicial pela escolha da Diretora, acolheu o chamamento e atuou poucos dias como Vice já que, na mesma semana em que foi designada, a remoção do cargo da Diretora foi publicada. Desta forma, seguiu como Diretora substituta por um mês, em uma escola com 36 (trinta e seis) salas de aula, distribuídas nos três períodos de funcionamento da Unidade Escolar. Com a chegada de outra Gestora, permaneceu como Vice-diretora e assumiu mais um cargo de professora na própria rede estadual, em regime de acúmulo de cargo/função.

Como a escola em que eu estava passou por duas Diretoras e [eu contava] com dois filhos para criar. As incertezas fizeram com que eu assumisse mais um cargo, até porque eu era Vice de manhã e conseguia organizar minha jornada com aulas de tarde, no segundo cargo. (Laura)

Ao saber da abertura das inscrições para o processo de credenciamento das escolas que aderiram ao Programa Ensino Integral, candidatou-se para atuar em diferentes funções. Sendo escolhida para a função de Professora Coordenadora Geral e, em função das muitas convocações que respondia para as formações do Programa, decidiu exonerar-se de seu

segundo cargo como professora, no qual se encontrava designada como Vice-diretora. Em seguida, afastou-se das atividades como professora em seu primeiro cargo docente para ser designada como Coordenadora Geral, onde permanece até os dias atuais, completando 12 anos de Coordenação Pedagógica interpolada entre os momentos distintos de designação.

4.1.3 Professora Gabriela



Com aproximadamente nove anos de atuação junto a Coordenação Pedagógica, a trajetória docente de Gabriela se inicia de forma bastante distinta dos demais relatos: não havia interesse algum em atuar na área da Educação.

Mesmo tendo completado sua Graduação em Ciências Biológicas, seus familiares e amigos insistiam para que Gabriela enveredasse pela área do ensino e da aprendizagem, tendo em vista um incidente significativo: seu primeiro filho encontrava-se adoentado. Como uma forma de contribuir com o entendimento de que outras crianças também sofrem com doenças e com diferentes tipos de necessidades/carências, uma amiga Diretora de Escola indicou Gabriela para assumir algumas aulas em sua escola. Tratava-se, segundo a professora, de uma 'terapia'.

[...] tem uma pessoa muito especial na minha vida que se chama Fabrícia. Em um momento muito difícil da minha vida em que eu tive meu menino com meningite, eu entrei em depressão. E, para eu sair da depressão, ela falou assim: 'você precisa de um ambiente de uma escola, pra você se envolver com criança, com jovem e pra ver que não tem perigo, que a doença não é assim, do jeito que você está pensando. Então, você vem trabalhar comigo'. (Gabriela)

Com a vontade de continuar atuando no ano seguinte, fez sua inscrição para a atribuição de aulas na rede estadual de ensino e, mesmo atuando de forma esporádica em caráter de substituição, foi novamente convidada a assumir algumas salas pela mesma Diretora. Ao aceitar o convite, se deparou com a indicação de que as turmas das quais deveria lecionar eram do Ensino Médio, enquanto que seu interesse permanecia com as turmas do Ensino Fundamental. Segundo Gabriela, como a atribuição de aulas nas Unidades Escolares eram de competência do Diretor, a Gestora rearranjou a distribuição de turmas para que a professora fosse atendida com as séries iniciais do Ensino Fundamental – Ciclo II.

Já no ano seguinte, Gabriela foi participar do processo inicial de atribuição de aulas na Diretoria de Ensino, posto que ainda não era efetiva na rede. Relata a professora um chateamento por observar que outros colegas docentes caçoavam dos iniciantes por não conseguirem aulas. Mesmo assim, persistiu e, pouco tempo depois, a ela foram atribuídas aulas em uma outra escola, em função de um afastamento docente.

Com a percepção de que havia descoberto na docência o interesse profissional de constituição de uma carreira, faz sua inscrição no concurso da rede estadual e é aprovada.

[...] E, em 1998, logo já veio o concurso. Então, eu falei: ‘vou fazer o concurso e vou passar, porque eu não vou ficar nessa vida de eventual’. Se eu decidi que quero ser professora, eu vou firme fazer o concurso [...]. Faziam 10, 12 anos que eu tinha parado de estudar, que tinha terminado. [...] Fui a terceira aprovada aqui da região de Taubaté. (Gabriela)

Com o chamamento público do concurso no ano seguinte, ingressa como professora efetiva na mesma escola onde permanece até os dias atuais. Contudo, alguns anos se seguiram e a professora Gabriela relata ter sido marcante a oportunidade da escola em que trabalha integrar o Programa Escola de Tempo Integral (ETI), tendo em vista que renovava seu contato com o Ciclo II do Ensino Fundamental e, naquele instante, também atuara no Ciclo I nas Oficinas Curriculares de Saúde e Qualidade de Vida.

Passado um ano da implementação da ETI, uma legislação nova é publicada e autoriza a designação de um Professor Coordenador específico para esse Programa.

[...] E, quando chegou aí 2007, teve uma Resolução que precisava de um Coordenador de ETI. E aí, a pessoa que eles indicavam, né... As pessoas passavam por uma votação... Pro Conselho você se apresentava... E, eu fui escolhida. Eu comecei minha jornada em Coordenação em 2007, sendo [também] professora da ETI. (Gabriela)

Com surpresa é avisada de que, no ano seguinte ao da designação como PC, ao participar da atribuição inicial de aulas em outra escola para complementação de jornada semanal, os docentes que tiveram aulas atribuídas da Disciplina de Apoio ao Saber (DAC), específica para as 3^a séries do Ensino Médio, estariam impedidos de se afastar da sala de aula, garantindo a execução e a continuidade deste projeto de suplementação curricular proposto pela Secretaria da Educação.

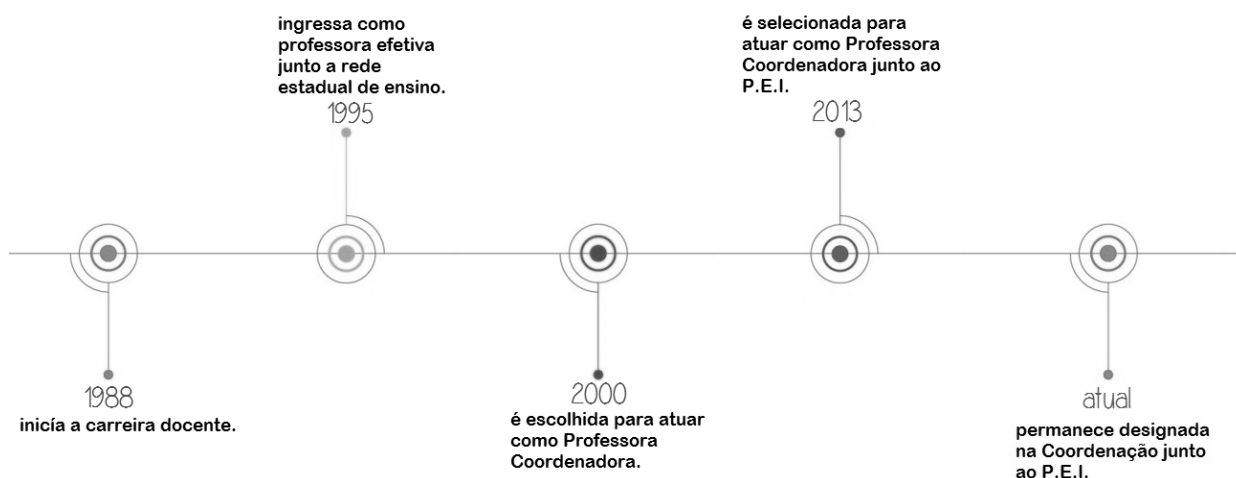
Assim mesmo mantém-se parceira da nova Coordenadora de sua escola sede, onde manifestava o apoio e colaboração auxiliando na elaboração de pautas das reuniões, sessões de estudo entre os pares docentes e nas substituições à PC no caso de afastamentos por convocação.

[...] eu ajudava e participava muito das ATPC, que eram HTPC antigamente... Eu participava muito, era muito curiosa, ajudava na construção das pautas dela e dava opinião sobre o que ela tinha que escrever, que tinha que buscar, o que era importante e o que não era... e assim, quando ela precisava ir pra uma Orientação Técnica, eu já ficava substituindo por conta do exercício de 2007. (Gabriela)

Mais uma reviravolta, logo no início do ano letivo subsequente, onde a Diretora convida Gabriela a integrar a equipe da Coordenação Pedagógica de sua sede, mas agora no Ensino Regular – Ciclo II do Ensino Fundamental-, posto que já havia uma Coordenadora para o Ensino Médio e outra para a ETI.

Permanece na Coordenação até o momento em que a escola adere ao Programa Ensino Integral (PEI), já em 2013. Desta forma, com o encerramento da ETI e a definição do módulo da PEI para a designação de apenas um Professor Coordenador, participa normalmente do credenciamento e é escolhida para permanecer na escola, como Professora Coordenadora Geral (PCG), até os dias atuais.

4.1.4 Professora Beatriz



Considerando que se trata da Coordenadora com maior tempo de designação na função - 16 anos -, a professora Beatriz inicia sua trajetória profissional docente com a expectativa de realizar um sonho de ser professora de alunos do Ciclo I. Inicialmente, projeta-se a partir de vontades de atuar na docência, justamente porque, segundo a Coordenadora, “[...] sempre gostei muito de criança... tinha vontade de preparar aula, de escrever na lousa”. (Beatriz)

Para tanto, participou de um concurso de uma rede municipal e ingressou como docente do Ciclo I, disciplina de Arte, no ano de 1988. Relata a professora que, em virtude de sua percepção quanto a uma possível adoção de políticas públicas na rede estadual quanto a uma linha teórica específica – Construtivismo -, teve interesse em inscrever-se em outro concurso público, agora da rede estadual paulista de ensino.

Com isso, assume com muita expectativa um cargo docente na rede estadual, em 1994. Contudo, essa mudança gerou muitas dificuldades e entraves, especialmente pela forma com que foi acolhida na escola estadual e também por ter estudado a concepção do trabalho proposto pela Secretaria da Educação e observado que muito não era evidenciado no cotidiano escolar.

[...] Eu tive bastante dificuldade quando eu ingressei no Estado... o Estado e aquele tal de construtivismo em 94... aquela febre toda... a gente queria entender o que era isso né, e eu já me apaixonei pelo construtivismo, não que eu sou apaixonadamente cega, mas as vantagens do ensino mais construtivista... me apaixonei e já comecei a estudar. Eu sentia essa necessidade, e então entrei em agosto e a professora que saiu da sala pra que eu entrasse... nossa, foi muito chocante isso, chegar na classe, na porta, e falar que agora sou eu, sou concursada! Terrível! Ela ficou na mesma escola

com outras aulas... Os alunos resistiam muito sabe! Eles queriam a outra professora né, e ela trabalhava de uma maneira assim, construtivista ao jeito dela [...]. (Beatriz)

Ao perceber que o trabalho de colegas da mesma escola denotava práticas diferentes das que imaginava serem próximas ao que chamou de Construtivismo, buscou aprofundar seus estudos para melhor compreender o que entendia como um “trabalho diferente” dos colegas professores. Mesmo apontando que não buscava um “aperfeiçoamento profissional”, buscou aproximar sua prática do que observava junto aos pares, fortalecendo vínculos.

Com isso, por volta de cinco anos depois, na mesma escola onde atuava como professora, surgiu uma vaga para a função de Professor Coordenador. Participou do cadastramento e da entrevista junto ao Conselho de Escola, sendo escolhida e designada para o referido posto de trabalho.

[...] Antes eu era professora daqui mesmo também... Aceitei a Coordenação daqui porque eu já trabalhava de uma forma diferenciada, eu trabalhei dois anos com oficinas de Arte, e aí eu fazia um trabalho diferenciado ali, e o pessoal sempre estava perguntando, faz isso, faz aquilo... até que a Diretora, como a gente ia na época precisar de uma professora coordenadora, ela sugeriu que eu exercesse essa função. Aí eu prestei uma prova na diretoria e fui selecionada, apresentei um projeto aqui na escola e aí o conselho me elegeu. Sendo que todo ano esse conselho se reunia e avaliava meu trabalho e decidiam se eu deveria dar continuidade. (Beatriz)

Após um período de mais de dez anos, enquanto Professora Coordenadora, reflete sobre as dificuldades em sua atuação, exemplificando sua crítica quando cita a estrutura organizacional como um empecilho para a promoção plena de suas tarefas, como por exemplo a ausência de funcionários na escola. Por vezes, segundo Beatriz, suas atribuições foram substituídas por outras atividades de apoio e organização da rotina e do espaço escolar. Além disso, se preocupa com a leitura incerta que a comunidade tende a fazer sobre o papel do Professor Coordenador, tendo em vista que, na escola em que atua, precisa atuar de forma a apoiar a disciplina entre os alunos.

[...] A dificuldade é conciliar tempo, sabe? eu acho que no cargo que eu estou ocupando a gente.... Eu acho que não digo aqui, mas em todas as escolas públicas, falta funcionário sabe, e não é muito claro pra comunidade escolar qual é sua função... Sou um pouco mais brava que a Diretora e a Vice... A Diretora é mais mãe, e eu sou mais pai aqui na escola. Então quando tem que conversar com aluno, quando tem que ser mais assim, tem que arrumar mais a sala, têm que chamar mais a atenção, o pessoal me chama muito, você entendeu? E... Acabo

exercendo muitas funções que num... Que fogem do pedagógico, essa é minha maior dificuldade. (Beatriz)

Compreende, ainda, que se torna primorosa a oportunidade de estudo e preparação de sessões de estudo junto aos professores, especialmente nas reuniões com o grupo, pois manifesta sua preocupação quanto à escolha de textos, de fontes e de materiais para suplementar a prática docente em sala de aula.

Em 2013, a escola em que trabalha é convidada para integrar o conjunto das escolas com o Programa Ensino Integral, sendo indicada pela Diretora e pelos professores para que Beatriz realizasse sua inscrição como professora e gestora. Participou do credenciamento e foi validada a sua designação como Professora Coordenadora Geral, onde se encontra até hoje.

4.2 O ingresso na Coordenação Pedagógica

A escolha profissional envolve uma representação sobre a profissão, sendo resultado das relações que estabelecemos social e culturalmente, portanto, relaciona-se diretamente com a maneira como percebemos a profissão. Nos relatos das professoras, em sua maioria, podemos observar que a figura do professor transparecia uma imagem profissional positiva, tendo em vista que a definição da carreira se deu, em sua maioria, de forma harmônica. Entendemos, a partir da leitura dos relatos, que a própria revisão dos biogramas por parte das entrevistadas, no segundo encontro com cada uma delas, permitiu visitar o momento da escolha e/ou oportunidade de se tornarem professoras. Para as Coordenadoras Valkiria e Beatriz, esse momento se traduz pela identificação profissional que estas possuíam com a atividade docente, ou melhor dizendo, compunha a identidade de cada uma delas.

Compreendemos identidade no presente trabalho na dimensão de processo, complexidade, dinamicidade e multiplicidade, uma vez que “[...] o eu tem para o homem do nosso tempo muitas províncias com limites imprevisíveis. É constituído de identidades diversas, cada uma relacionada com um aspecto, um território ou uma possessão da pessoa” (MOITA, 2007, p. 115).

Cada uma de nossas identidades, relacionada aos diversos papéis sociais que desempenhamos, toma forma de uma personagem que incorporamos para nos representar no mundo em que vivemos. Desse modo, somos

[...] múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam. Estas diferentes maneiras de se estruturar as personagens indicam como que modos de produção de identidade. Certamente são maneiras possíveis da identidade se estruturar, quando há predominância de uma talvez se pudesse falar, num modo dominante de produção de identidade (CIAMPA, 1996, p. 156).

Para Chebel (apud ANDRADE, 1995, p. 68, grifo do autor), identidade é “[...] o estado da pessoa num determinado momento de sua existência [...]” e “[...] a ‘identificação’ é o processo pelo qual o indivíduo adquire uma identidade”. Aliás, a complexidade da identidade se reflete no esforço de sua compreensão.

A literatura produzida a respeito do tema disponibiliza inúmeros conceitos. No entanto, a que selecionamos por se tratar de uma mais próxima da abordagem aqui assumida é aquela que define identidade como uma representação, na qual o ator é o objeto de conhecimento. Neste sentido a identidade é “[...] o conjunto organizado de representações, conhecimentos e lembranças que permitem o reconhecimento de um grupo ou de um indivíduo daquele grupo, pelos seus membros e pelas outras pessoas” (ANDRADE, 1995, p. 68). Tais representações sobre o eu não são meramente atualizadas, mas são construídas e reconstruídas historicamente ao longo da trajetória de vida dos sujeitos, adequando e transformando-se ao considerar o contexto no qual eles atuam.

Na medida em que as identidades pressupõem importância social, as atribuições de identidade envolvem relações de poder e têm, portanto, como objetivo subjacente imputar responsabilidade ao objeto representado, distanciando-se de seu caráter dinâmico. Em suma, essas atribuições se traduzem “[...] nas lutas das classificações, lutas pelo monopólio, de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social” [...] (BOURDIEU, 1997, p. 113).

Muitas das vezes, considerando a fala das Professoras Coordenadoras, o início da carreira se deu de forma a revisitar as vivências anteriores, enquanto discentes, para complementar as percepções oriundas da formação acadêmica sobre como iriam atuar no espaço profissional, tal como observado nas considerações da Coordenadora Valkíria:

[...] porque a faculdade não me preparou para a sala de aula. Eu não tive essa preparação na sala de aula. Na realidade você aprende a ser professor ali, depois que você põe o pé na sala de aula. Mas, aí eu vi que era realmente o que eu queria. Eu tinha que correr atrás, verificar no que eu precisava me adequar. (Valkíria)

Ao considerarmos essa experimentação, lançamo-nos a reflexão sobre a constituição da profissionalidade do Professor Coordenador, tendo em vista que na composição do eu docente, enquanto identidade, temos uma representação inicial que, junto da inserção ao contexto escolar, oportunizará um novo processo de interpretação do mundo. Sob esse ponto de vista, a identidade não se configuraria como atributo do real, como uma essência, algo objetivo ou uma condição, mas estaria vinculada ao modo como estas condições são apreendidas e interpretadas.

O caráter complexo da identidade se traduz na sua possibilidade de articular simultaneamente dimensões aparentemente contraditórias na constituição dos sujeitos. Ela é, desta forma, o “[...] resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p. 105). Consideramos oportuna a fala da Coordenadora Beatriz quanto a dimensão em que um resultado estável, refletida pela prática coletiva, influenciava sua prática, tal como evidenciado no excerto:

[...] tinha vontade de preparar aula, de escrever na lousa... [no começo,] eu copiava muito o que as outras pessoas faziam, as pessoas mais experientes, não refletia muito sobre meu trabalho não, era mais uma cópia que eu me lembro. (Beatriz)

Uma das possíveis dimensões que caracterizam a noção de identidade é o duplo aspecto da igualdade e diferença que os sujeitos estabelecem em relação ao outro. O próprio conceito permite compreender que o indivíduo, ao mesmo tempo que é idêntico a si mesmo, isto é, o próprio de quem se fala, constitui-se de características que o tornam diferente dos outros. Ou seja, somos iguais e diferentes ao mesmo tempo.

A condição de diferente se assegura na tomada de consciência de si, que somente é possível na relação com o outro, isto é, tendo o outro como referência. Deste modo, a identidade se configura como uma unidade de elementos opostos. Essa articulação similitude/diferença se apresenta com maior evidência na relação com os grupos sociais. Na medida em que o indivíduo vai se integrando aos diversos grupos, tenderia a assumir essas diferentes identidades coletivas, permitindo uma identificação e configurando o sentimento de fazer parte de cada um deles. Ao mesmo tempo, tende a diferenciar-se, autonomizando-se e afirmando-se como indivíduo.

Nesse caminho o indivíduo é, por sua vez, plural e único. Ao fazer parte de vários grupos, vai se igualando a estes por totalidade, tal qual no caso da construção da identidade docente.

No entanto, ao mesmo tempo que se vê semelhante ao outro, uma vez que pertence aos diversos grupos ou categorias, percebe sua unicidade a partir de seu diferencial. Assim, o indivíduo se configura como uma unidade da totalidade e vice-versa, pois

[...] em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito. [...] Nunca compareço frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas como uma personagem [...] como uma totalidade (CIAMPA, 1996, p. 169).

Encontramos casos como das professoras Laura e Gabriela que, em meio à atuação como docente, percebem-se como tal e inserem-se nos contextos de identidade profissional a partir das vivências e/ou do chamamento da carreira:

[...] eu vim a ser professora por acaso [...]. Eu comecei um pouquinho no final de um ano e a gente perdia aula no começo do ano e tinha que esperar começar as aulas para depois você pegar aula. (Laura)

[...] Aí, tem uma pessoa muito especial na minha vida que se chama Fabrícia que, em um momento muito difícil da minha vida em que eu tive meu menino com meningite, eu entrei em depressão. E, para eu sair da depressão, ela falou assim: ‘você precisa de um ambiente de uma escola, pra você se envolver com crianças, com jovens e pra ver que não tem perigo, que a doença não é assim, do jeito que você está pensando. Então, você vem trabalhar comigo’. (Gabriela)

Sendo assim, a construção da identidade se dá, também, na relação entre as dimensões pessoal e social. A identidade pessoal se constitui da apropriação subjetiva da identidade social – ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua posição em relação aos outros. Isso se justifica quando “[...] a noção de identidade tenta responder a uma questão básica: ‘quem sou eu?’, que se desdobra em sua segunda: ‘quem sou eu para os outros?’ e mais: ‘como me vejo?’, ‘como penso que os outros me veem?’, ‘como os outros me veem de fato?’” (ANDRADE, 1995, p. 65, grifos do autor).

A noção de construção de uma identidade comporta, dessa forma, dois aspectos que lhe são intrínsecos: a identidade como si e a identidade como outro. A definição que temos de nós mesmos se constrói a partir da identidade que nos é atribuída pelo outro, também. Adotamos o

que o outro nos diz que somos. Sendo assim, “[...] *auto* e *hetero* são dificilmente separáveis (repita-se a formulação sartriana), o homem define-se pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele” (NÓVOA, 2007, p. 25, grifo do autor). O outro se torna, nesse enredo, nosso espelho.

Torna-se imperioso destacar que nossa identidade não se constitui simplesmente pelo que nos é atribuído pelo outro. Como sujeitos históricos que somos podemos recusar a identidade atribuída e assumirmos outra. Contudo, no caso de aceite ou de recusa “[...] uma identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas a níveis diferentes (nomeações oficiais do Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais, até diferentes idiossincrasias)” (DUBAR, 1997, p. 106). Tivemos a percepção de que esse viés se constituiu da trajetória da Coordenadora Valkiria, tendo em vista que por uma amiga solicitar seu apoio numa viagem até a capital para fazer a inscrição para um concurso para o preenchimento de vagas junto a Polícia Militar, ela decidiu inscrever-se no certame e posteriormente foi aprovada, enquanto que a amiga acabou não conquistando a vaga almejada. Somada a isso, existiam as dificuldades financeiras da família, inviabilizando o ingresso numa graduação no início de sua vida adulta, configurando o relato abaixo:

Quando foi em 2005 eu resolvi pedir baixa e entrar na Educação, porque sempre foi um sonho, só que eu não tinha tido a oportunidade na época para conseguir cursar uma faculdade. Tanto é que a minha faculdade eu consegui fazer a primeira faculdade quando eu já era casada, tinha filhos. [...] Então, em 2005, eu saí da Polícia Militar e ainda não consegui entrar na Educação. Fiz a minha inscrição, mas me efetivei, assim, como professor, mas não Efetivo, porque eu sou Categoria F, em 2007. (Valkiria)

Outra faceta da identidade se encontra na relação conservação/mudança. Devido às suas dimensões histórica, social e cultural, a “[...] identidade é metamorfose” (CIAMPA, 1996, p. 141). Isto permite compreendê-la como processo, como construção e não como algo pronto. Por meio de sua historicidade a identidade é possibilidade, estando em constante transformação, engendrando-se na trama das relações sociais. Adotamos essa perspectiva para a transição entre a figura do Professor para o Professor Coordenador Pedagógico. Como visto anteriormente, são muitas as frentes de atuação deste último, cerceada pela responsabilidade de atuar sobre a formação continuada de outros docentes. Essa construção somente seria possível por existir essa trama de relações.

Encontramos na sobreposição dos biogramas uma configuração interessante da idade profissional das entrevistadas quando realizada a designação na função de Coordenação: duas

contavam com menos de 10 anos de experiência profissional docente e duas com 12 anos de experiência. Essa realidade nos permite considerar a contribuição de Ciampa acima citada por se tratar de um tempo de atuação docente razoavelmente pequeno, nos dois primeiros casos, para a constituição de uma identidade profissional. Essa situação nos permite comprovar as incertezas que as próprias Coordenadoras relataram com relação ao seu ingresso nessa nova função, onde exemplificamos:

[...] foi uma insegurança muito grande ir para a Coordenação por eu ter acabado de me efetivar também. Então, naquela época eu era ACT (Admitido em Caráter Provisório), não era nem OFA (Ocupante de Função-Atividade). E, acabando de ingressar enquanto efetiva e já ter essa responsabilidade de ir para uma Coordenação de uma Escola que tinha Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio. E, eu nunca tinha trabalhado com o Ciclo I. Aliás, eu acho que o desafio maior nesse momento foi isso, né. É de você ter que organizar separado, até pauta de ATPC porque tinha reuniões com todos juntos e tinha reunião que você conseguia organizar isso separado. (Laura – 4 anos de idade profissional antes da Coordenação)

[...] no começo era duro. Eu chorava, porque eu falava: “o que eu vim fazer aqui... eu chutei o pé da barraca... eu enfiei os dois pés na jaca... devia ter ficado no Núcleo Pedagógico, não devia ter saído dali... que arrependimento de ter vindo”. (Valkíria – 7 anos de idade profissional antes da Coordenação)

Com isso e, embora a mudança seja uma competência de toda matéria, especialmente do homem – porque é histórico – a permanência, a conservação e a continuidade se impõem como necessidade. Esta necessidade se deve ao risco oferecido pela metamorfose, pela transformação que, muitas vezes, se apresenta como uma negação do que gostaríamos de ser, ou como um risco à nossa identidade conhecida. Nesta perspectiva, o novo, advindo da transformação, se configura como perigo à identidade já estabelecida. A metamorfose pode, no entanto, significar oportunidade. A relação entre perigo e oportunidade traduz, por sua vez, a concepção de crise.

Há perigo porque há uma negação de uma identidade já estabelecida e, de certa forma, até ‘harmônica’ e habitual, mas há também a oportunidade porque o desafio e a insatisfação com o que está posto gera a necessidade de uma resposta que transcende o vazio, a encruzilhada entre o que não é mais e o que pode vir a ser. (MATOS, 1998, p. 335, grifo do autor).

Nesse contexto, percebemos que para as outras duas Coordenadoras com mais de 10 anos de atividade docente anteriores à nova função gestora, a transição se deu de forma

valorativa, pois considerava a percepção do grupo de trabalho para com a prática de cada uma delas, conforme ilustramos nos excertos abaixo:

[...] E, quando chegou 2007, teve uma Resolução que precisava de um Coordenador de ETI. E aí, a pessoa que eles indicavam, né... As pessoas passavam por uma votação... Pro Conselho você se apresentava... E, eu fui escolhida. Eu comecei minha jornada na Coordenação em 2007, sendo professora da ETI. Aí eu fui professora da ETI até 2007. (Gabriela – 12 anos de idade profissional antes da Coordenação)

Antes eu era professora daqui mesmo também... Aceitei a Coordenação daqui porque eu já trabalhava de uma forma diferenciada, eu trabalhei dois anos com oficinas de Arte, e aí eu fazia um trabalho diferenciado ali, e o pessoal sempre tava perguntando, faz isso, faz aquilo... até que a Diretora, como a gente ia na época precisar de uma professora coordenadora, ela sugeriu que eu exercesse essa função. (Beatriz - 12 anos de idade profissional antes da Coordenação)

Faz-se necessário pontuar, também, que a importância de se projetar o trabalho de formação junto a um grupo de docentes pode ser caracterizado como uma atividade complexa em meio à prática da Coordenação, ou até mesmo, como um entrave para o ingresso de um profissional nessa função. Tal como evidenciado no relato das Coordenadoras, acreditamos ser importante trazer à luz da discussão a contribuição de Franco (2001), quanto as inseguranças iniciais da atividade docente e da prática da Coordenação, tendo em vista que o professor enfrenta dilemas atrelados a um sistema de valores e crenças que fomentam no professor a possibilidade de se ver

[...] à mercê da sorte, podendo ou não conseguir superar a fase de adaptação com que está se confrontando. Não são raros os casos de professores que abandonaram o magistério logo no início da carreira por não conseguirem gerenciar seus dilemas, como também não são poucos os que continuam, às vezes por falta de opção profissional, e que desenvolvem um sentimento de incompetência, ficando sua autoimagem pessoal e profissional abalada. Sem ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e erros, o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em sua atividade docente (FRANCO, 2001, p. 34-35)

Aliás, como a média de tempo de atuação na carreira docente das entrevistadas é de 20 anos, há de se considerar que suas identidades enquanto professoras influencia muito mais sua atuação enquanto Coordenadoras do que as formações oportunizadas nessa etapa de atuação, tal como observado no excerto a seguir.

[...] Eu, que até então, até aquele dia, eu era ouvinte, eu era formada, eu era convocada para receber uma formação que, a gente percebe que quem está lá [na equipe de formação da Diretoria de Ensino] são especialistas das disciplinas, né... Eu falei: “gente, como [promover uma formação] se até agora eu era colega, eu era professora?”. (Valkiria)

Uma hipótese que levantamos para justificar tal afirmação se dá justamente pela fase ou ciclo da carreira docente em que se encontram. Segundo Huberman (2007), os percursos individuais parecem divergir muito quando um profissional docente se encontra nas fases de estabilização (4 a 6 anos de profissão) e na intermediária de experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos).

No caso da Professora Valkiria, como ela se encontra em fase caracterizada como sendo de início da carreira docente, ainda segundo os estudos do autor, o período da estabilização representa um ciclo de exploração ou de opções provisórias que desemboca na fase de comprometimento definitivo ou na estabilização. Nela ocorre a escolha profissional, constituindo uma etapa decisiva no seu desenvolvimento. É um momento onde a pessoa “passa a ser” professor. Contudo, essa escolha implica renúncias e adaptações a um corpo profissional que leva à independência pessoal. A estabilização se caracteriza por uma “libertação” ou “emancipação” do professor, é a fase da afirmação do “eu-docente” perante os colegas mais experientes, do comprometimento consigo próprio e com o desenvolvimento da profissão. Nesse caso os professores se preocupam mais com os objetivos pedagógicos e pela busca de formas metodológicas, tendo maior interesse pela aprendizagem dos estudantes.

Já para as demais Professoras Coordenadoras, depois de terem vivenciado as fases iniciais da carreira e de ter, assim, consolidado sua “competência” pedagógica, participam de uma série de experiências pessoais que, ainda segundo Huberman (2007), diversificando o material didático, os modos de avaliação, a maneira de trabalhar com os alunos, as sequências de seus planejamentos didático-pedagógicos, a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio. De acordo com os estudos do autor, os professores nessa fase seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas, podendo levar a uma ambição pessoal por acesso aos postos administrativos, afastando-se, dessa forma, da “rotina” da sala de aula, como consequência da busca por novos desafios. Concebemos esse dinamismo da fase profissional como um grande diferencial do profissional para a sua escolha para atuar junto da Coordenação de uma Escola. Aliás, cabe ressaltar a convergência das trajetórias profissionais

entre todas as Professoras Coordenadoras Pedagógicas entrevistadas quanto à designação delas para o posto de trabalho, precedida pela apresentação de uma proposta de trabalho junto a Coordenação e a posterior deliberação dos Conselhos de Escola.

Na tessitura dessa discussão consideramos necessário frisar que não nos distanciamos do cerne da problemática da identidade situada nas questões relativas à especificidade do estudo da identidade profissional, uma vez que a inserção no trabalho se constitui em um componente marcante na configuração dos nossos processos de identificação. Isso porque “[...] entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem [...] um momento essencial para a construção de uma identidade autônoma” (DUBAR, 1997, p. 112).

Considera-se, assim, o processo de socialização secundária que se constrói a partir da apropriação de saberes profissionais, os quais se constituem a partir de conceitos que, por sua vez, têm como base modelos, proposições, saberes (como o fazer, por exemplo), prescrições e significados que transmitem uma concepção de mundo e que têm como referência um campo especializado (DUBAR, 1997, p. 112).

Nesse processo de socialização derivada, tal como vimos e é percebido no relato das Coordenadoras pesquisadas, o primeiro confronto com o trabalho configura uma das bases da identidade profissional e é a partir daí que são definidas as perspectivas profissionais do ator social. Assim, a

[...] identidade ‘profissional’ de base [...] constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor de formação (DUBAR, 1997, p. 112, grifo do autor).

Especialmente a partir do final da década de 1980, com as mudanças que se instauraram nas políticas de gestão de emprego, a formação tem assumido um lugar importante na definição da identidade profissional, sendo um componente cada vez mais valorizado no acesso, nas trajetórias e nos abandonos de emprego. A identidade profissional pode ser definida, desta forma, como uma construção social oriunda “[...] da interação entre trajetórias individuais, expressões psicológicas de personalidades individuais e estruturas políticas, sistemas de emprego, trabalho de formação” (VIANNA, 1999, p. 53).

Considerando as falas das entrevistadas, o momento do ingresso na nova função de Coordenador Pedagógico só foi possível por haver uma articulação entre o que era percebido

na identidade de si, suas individualidades, com a identidade para outrem, ou atribuída. Esse é um processo central na constituição da identidade profissional, pois não basta que o sujeito se considere competente, é necessário que os outros o reconheçam como tal. Essa afirmação se deve ao fato de que todas as Coordenadoras entrevistadas apresentaram uma proposta de trabalho às Comunidades Escolares, tal como disposto no processo de credenciamento para a atuação no posto de trabalho pretendido – a Coordenação-, e que também foram avaliadas pelos docentes e por gestores em meio à apresentação de uma proposta de trabalho junto à equipe escolar.

Com isso, a socialização dos indivíduos na profissão docente se constitui de um confronto entre seus desejos individuais e o reconhecimento pelo outro, justificando a surpresa das Professoras ao serem selecionadas pelos grupos docentes nas reuniões de deliberação do Conselho de Escola. Chamamos a atenção, na tentativa de elucidar tal reconhecimento, para o relato da Professora Laura:

[...] Fiz a proposta, levei e foi analisada e teve apresentação, mas de verdade, eu achei que a outra professora fosse ficar. Até por uma questão de a outra já ter sido Coordenadora, até por toda essa questão eu achei que jamais fosse escolhida pelo Conselho. (Laura)

Não seria suficiente, dessa forma, apreender as regras, as normas de um trabalho, mas “[...] é necessário também a representação subjetiva e a luta pelo reconhecimento social” (CARROLO, 1997, p. 46). A identidade profissional se constitui, a partir dessa perspectiva, em uma articulação central que envolve dois processos identitários distintos – um biográfico, que corresponde à identidade para si, e outro relacional, que corresponde à identidade para o outro. Enquanto o processo biográfico

[...] pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e de identidades profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) [...], o processo relacional diz respeito ao reconhecimento, *num dado momento e no seio de um espaço determinado* de legitimação, das identidades ligadas ao saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação (DUBAR, 1997, p. 118, grifos do autor).

A identidade profissional docente, objeto de nossa discussão, é uma construção que tem uma dimensão espacial e temporal que transcorre por toda a vida profissional, da escolha da ocupação aos diversos espaços institucionais onde a profissão se constrói e consolida

(MOITA, 2007). É um processo que se constitui pelas experiências, pelas práticas desenvolvidas, decisões, permanências e dinamismo, no âmbito das representações e das práticas profissionais.

Como o profissional professor, num contexto contemporâneo, tem assumido novos perfis em função das demandas sociais que emergem continuamente a partir dos cenários políticos e econômicos que se apresentam, formar professores, ainda segundo a autora, representa defrontar-se com a “instabilidade e provisoriedade do conhecimento” (FELDMANN, 2009, p. 74). Nesse sentido, muitas discussões são percebidas nas escolas sobre o que viria a ser o distanciamento entre a teoria e a prática, já que as próprias verdades científicas passam constantemente por revisões, tornando-se um dos grandes desafios para a questão da formação de professores.

Ainda para a autora,

[...] as recentes investigações nacionais e internacionais sobre a formação de professores apontam a necessidade de tomar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção de conhecimento sobre os problemas educacionais, ao mesmo tempo que se evidencia a inadequação do modelo racionalista-instrumentalista em dar respostas às dificuldades e angústias vividas pelos professores no cotidiano escola, embora seja esse o paradigma mais presente em nossas escolas (FELDMANN, 2009, p. 75).

Aliás, o trabalho docente mostra-se um espaço privilegiado para a compreensão das transformações atuais do mundo do trabalho, justamente por se constituir em uma profissão de interações humanas de forma interativa e reflexiva com as pessoas, para as pessoas e sobre as pessoas. Nesse contexto que se firmam os elementos que podem ser considerados como fundamentais na definição dos processos de identificação profissional: o capital de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática; as condições de exercícios dessa mesma prática, no que respeita tanto a sua autonomia e controle, como as do contexto em que se desenrola; a sua pertinência social e por último, as questões de estatuto profissional e prestígio social da função docente (GONÇALVES, 1995, p. 145-146).

Reafirmamos que a escolha das professoras entrevistadas para atuarem junto a Coordenação Pedagógica se deu após uma indicação da Direção e o consenso do coletivo de professores que, ao analisar seu perfil para a função, sua proposta de trabalho e sua experiência, foram consideradas aptas a designação para o posto de trabalho, tal como evidenciado nos relatos e nas Tabelas III, IV e V, dispostas no Apêndice XI.

Compreendemos, também, que há um rol de requisitos que todas as professoras atenderam no momento inicial em que pretenderam atuar como PCP, sendo eles destacados nos dispositivos da Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014, conforme segue:

Artigo 7º - Constituem-se requisitos para o exercício da função de Professor Coordenador nas unidades escolares e nos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino:

I - ser docente titular de cargo ou ocupante de função-atividade, podendo se encontrar na condição de adido ou em readaptação, sendo que, no caso de docente readaptado, a designação somente poderá ocorrer após manifestação favorável da Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde da Secretaria de Gestão Pública - CAAS;

II - contar com, no mínimo, 3 (três) anos de experiência no magistério público estadual;

III - ser portador de diploma de licenciatura plena.

§ 1º - O docente, classificado na unidade escolar ou classificado em unidade escolar da circunscrição da Diretoria de Ensino, terá prioridade na indicação para designação, respectivamente, no posto de trabalho de Professor Coordenador da unidade escolar - PC ou do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino - PCNP.

§ 2º - Em caso de indicação de docente não classificado na forma estabelecida para as designações, a que se refere o parágrafo 1º deste artigo, deverá ser exigida a apresentação de anuência expressa do superior imediato do docente na unidade escolar de origem, previamente ao ato de designação.

§ 3º - A designação para atuar como Professor Coordenador - PC ou como PCNP somente poderá ser concretizada quando houver substituto para assumir as aulas da carga horária do docente a ser designado.

[...]

Artigo 9º - Nas designações de Professor Coordenador, em nível de unidade escolar ou no Núcleo Pedagógico, serão observados critérios estabelecidos, conjuntamente, em cada Diretoria de Ensino, pelo Dirigente Regional, pelos Supervisores de Ensino, pelo Diretor do Núcleo Pedagógico e pelos Diretores de Escola das unidades escolares da respectiva circunscrição.

Parágrafo único - Na elaboração dos critérios, a que se refere o caput deste artigo, e de outros que poderão ser acrescidos pelos gestores envolvidos, observar-se-ão:

1 - a análise do currículo acadêmico e da experiência profissional do candidato, em especial com vistas à atuação do Professor Coordenador nos anos iniciais do ensino fundamental, devendo, neste caso, ser priorizada a experiência em alfabetização;

2 - a compatibilização do perfil e da qualificação profissional do candidato com a natureza das atribuições relativas ao posto de trabalho a ser ocupado;

3 - o cumprimento do papel do Professor Coordenador na perspectiva da educação inclusiva e na construção de um espaço coletivo de discussão da função social da escola;

4 - a valorização dos certificados de participação em cursos promovidos por esta Secretaria da Educação, em especial aqueles que se referem diretamente à área de atuação do Professor Coordenador;

5 - a disponibilidade de tempo do candidato para cumprir o horário da coordenação e também para investir em sua qualificação profissional e atender às atividades de formação continuada propostas pela Diretoria de Ensino e pelos órgãos centrais da Pasta (SÃO PAULO, 2014, p. 33).

Assim, a escolha do PCP considera outros elementos para além do perfil do professor ou da apresentação de uma proposta de trabalho harmônica ao projeto de organização da escola, pois está imbricado às condições do pleno atendimento aos referenciais/exigências dos gestores envolvidos.

No cotidiano escolar, são muitas as questões que os docentes precisam considerar na organização de seu trabalho e, sendo a escola o lugar de decisão, as questões conjunturais interferem significativamente. Por vezes, ao invés de significar um importante meio de participação dos professores na gestão escolar, horizontalizando as relações dos mesmos com os demais segmentos da escola, a escolha do PCP poderia atender a conveniências.

No que diz respeito ao perfil do PCP, percebemos na análise dos relatos e, por conseguinte, na sobreposição dos biogramas, que a questão está muito mais ligada às características de relacionamento interpessoal e de disposição das professoras em lidar com as variadas atividades demandadas à função. Nesse sentido, as PCP entrevistadas transparecem a concepção do que seja um bom PCP como aquele que privilegia as questões de âmbito relacional na escola, visão que se aproxima do ideário emanado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, onde tal concepção se comprova pelo que é trazido no Artigo 5º da referida Resolução SE nº 75, em que se constitui como atribuição do Coordenador “relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança” (SÃO PAULO, 2014, p. 33).

Laura, por exemplo, considera que o PCP tem que ter um bom relacionamento com todos dentro da escola para que o trabalho possa fluir e o trabalho do coletivo de professores seja mais fácil, tendo em vista que muitas vezes precisará socializar junto a Direção as boas práticas promovidas pelos professores. Para Gabriela, o Professor Coordenador tem que possuir características como organização, saber lidar com certas situações e resolver alguns imprevistos, especialmente no trabalho referente a formação continuada da equipe docente. Beatriz, por sua vez, acredita possuir perfil adequado para a função, pois se considera uma pessoa que sabe conversar, o que seria uma característica importante no trato com os agentes escolares. Valkíria também considera seu perfil correto, mesmo tendo relatado dificuldades iniciais no exercício da função, e que por trazer consigo outras vivências profissionais consegue ser organizada e garantir o acompanhamento das atividades docentes.

4.3 As Coordenadoras Pedagógicas: formação e relação com a Gestão Escolar

Explicitamente, as Professoras Coordenadoras não delinearão a importância de sua formação acadêmica como fator de direta influência em sua atuação. Ao contrário, a formação pessoal (habilidades pessoais) e os saberes da experiência aparentaram ser muito mais úteis na atuação na PCP.

Para Laura, Gabriela e Beatriz a formação acadêmica (em Ciências Biológicas nos dois primeiros casos e, quanto a terceira, em Arte) constituiu-se da oportunidade da continuidade dos estudos no Ensino Superior. Para Valkíria (licenciada em Química), tratava-se de um sonho que teve de ser atendido tardiamente em função das dificuldades econômicas que se impuseram logo após o término da Educação Básica.

Aos ponderarem sobre o saber docente, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) definem-no como um saber plural, estratégico e desvalorizado. Para os autores, o saber docente se estrutura a partir de vários saberes provenientes de diferentes fontes que se articulam a sua prática cotidiana. Identificam, assim, quatro saberes: o primeiro deles se refere ao *saber da formação profissional*, que se constitui como objeto científico e representa aquilo que é transmitido pelas instituições de formação de professores. A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece por meio da formação inicial e contínua. Contudo, além desses conhecimentos científicos, existem os saberes pedagógicos que são oriundos da prática educativa, se constituindo de teorias explicativas ou orientadoras da prática educativa. O segundo saber docente diz respeito aos *saberes das disciplinas*, que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais que produzem saberes. Correspondem aos diversos campos tradicionais do conhecimento e encontram-se incorporados no mundo escolarizado, como, por exemplo, a Geografia e a História. O terceiro saber docente se refere aos *saberes curriculares*, que correspondem aos saberes sociais categorizados pelo sistema escolar e que se apresentam na forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. E, por fim, os *saberes da experiência*, que são fundamentados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio escolar, sob a forma de habilidades, de saber fazer e de saber ser, na vivência individual e coletiva dos docentes.

Em suma, o(a) professor(a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber

prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p.221).

Entendemos que os três primeiros saberes da formação profissional, das disciplinas e os curriculares são incorporados à prática docente, ou melhor, não seriam produzidos pelo próprio docente, em unidade. Assim, a docência não deteria a possibilidade de controlar tais saberes por meio dos quais compreende e domina sua prática.

Os saberes da experiência são, desta forma, oriundos da prática cotidiana dos docentes em confronto com as condições da profissão. Se apresentam como vitais do saber docente, porém diferentes dos demais por serem formados por todos eles e submetidos aos conhecimentos produzidos na prática e no vivido. Os docentes tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática (TARDIF, LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 232).

Como para a própria rede estadual de ensino é emanada uma diretriz que o profissional que deseja atuar na Coordenação Pedagógica deve possuir três anos de experiência mínima, sem considerar uma disciplina curricular específica para a designação do professor na função ou, até mesmo, a exigência de uma formação no curso de Pedagogia como fator condicionante, não deflagramos junto as Coordenadoras entrevistadas algum apontamento sobre os conhecimentos adquiridos na universidade como pressupostos para o exercício da docência. Do ponto de vista do profissionalismo isso poderia representar um problema, visto que a credencial científica ficaria descartada como instância que legitima/constitui a definição dos saberes profissionais, ou seja, há o distanciamento dos saberes adquiridos na formação dos saberes práticos.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) destacam que, enquanto estratégia de profissionalização, os professores poderiam disponibilizar seus saberes da prática e da experiência para que sejam reconhecidos pelos grupos produtores de saberes, podendo assim reivindicar, como produtores de um saber originado em sua prática, um controle socialmente legítimo sobre os saberes curriculares, das disciplinas e da própria formação profissional.

A partir da sobreposição dos biogramas inferimos que há uma valorização das entrevistadas aos saberes da prática docente como fatores primordiais para suas designações: para além de uma indicação da Direção Escolar, todas contaram com a validação dos grupos de trabalho quanto à experiência e/ou relação próxima aos referidos grupos, tal como observado nos exemplos de relatos que seguem:

[...] Fiz a proposta, levei e foi analisada e teve apresentação, mas de verdade, eu achei que a outra professora fosse ficar. Até por uma questão de a outra já ter sido Coordenadora, até por toda essa questão eu achei que jamais fosse escolhida pelo Conselho. (Laura)

[...] E, quando chegou 2007, teve uma Resolução que precisava de um Coordenador de ETI. E aí, a pessoa que eles indicavam, né... As pessoas passavam por uma votação... Pro Conselho você se apresentava... E, eu fui escolhida. (Gabriela)

[...] Aí eu prestei uma prova na diretoria e fui selecionada, apresentei um projeto aqui na escola e aí o Conselho me elegeu. Sendo que todo ano esse conselho se reunia e avaliava meu trabalho e decidiam se eu deveria dar continuidade. (Beatriz)

De certa forma, isso pode se tornar preocupante no que se refere ao que é trazido por Bruno e Christov (2001) com relação à necessidade de uma proposta metodológica de trabalho do Professor Coordenador que seja estabelecida pelas possibilidades de transformações dos espaços de formação e de acompanhamento pedagógico, sendo uma das propostas as observações do real e de registros sistematizadores dessas observações. Seria por meio de uma análise reflexiva sobre a prática, examinando seus problemas, assinalando formas de compreender, dificuldades e dúvidas que seria aproximada a atuação do docente ao ideal de autonomia do fazer pedagógico do Professor Coordenador. Sendo assim, levando em consideração essa proposta metodológica, o preparo do Coordenador Pedagógico deveria se dar no sentido da pesquisa sobre as “dinâmicas para observações, para registros e também para objetivos, tais como: desenvolvimento de expressão corporal, desenvolvimento de criatividade e de percepção de si e do outro” (2001, p.61).

Percebemos, ainda, que não há um apontamento nos relatos de que as professoras foram convidadas a participar de alguma formação anterior à designação na Coordenação Pedagógica, servindo de referência para o trato das atividades da Coordenação Pedagógica. Desta forma, ressaltamos a marca em suas atuações que, por sua vez, foram referenciadas por representações docentes e por vivências junto a outros profissionais que atuaram na Coordenação, nas escolas onde atuaram como docentes. Ao analisar o papel dos formadores de campo na França (entendidos como conselheiros pedagógicos das escolas), numa perspectiva de formação tida como tradicional, Pelpel (2003) destaca que na atividade docente

[...] a aprendizagem do principiante não passa pela formalização de saberes e de saber-fazer, mas sim pela exemplaridade de situações às quais ele tem acesso no campo, pela análise de suas próprias tentativas em meio real e pelos quais conselhos que lhe são dados por conselheiros selecionados.

Nesse contexto de formação, o que se considera como fundamento da competência do conselheiro pedagógico é a quantidade e a qualidade da experiência que ele possui. Quantidade porque se trata de um profissional comprovado. Qualidade porque o fato de ser escolhido por sua hierarquia atesta que se trata de um modelo aprovado (PEPEL, *in* ALTET, PAQUAY e PERRENOUD, 2003, p. 158).

Partimos da afirmativa de Tardif e Lessard (2005, p. 31) quanto à compreensão de que a docência como uma profissão constitui-se a partir da interação humana, isto é, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.

Em busca de quais seriam as bases que direcionariam a atuação do Professor Coordenador Pedagógico, encontramos estudos publicados de Almeida e Placco (2001), que categorizam a atuação do coordenador em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora (2001, p.12).

Ao tratar da primeira dimensão - a articuladora -, Almeida e Placco exemplificam-na ao deflagrar em um de seus estudos junto aos Coordenadores a atenção que estes tinham em assegurar que os professores tivessem a “oportunidade de trocar suas experiências com os colegas” (ALMEIDA; PLACCO, 2001, p.12), em meio a uma ação de formação continuada. No princípio do projeto, somente professores estavam envolvidos nos encontros, mas com o decorrer do tempo, membros da comunidade escolar passaram a participar das reuniões: Professores, Coordenadores e Diretores. Assim, todos esses profissionais começaram a ter a oportunidade, também, de divulgar notícias entre si, compartilhando os benefícios que recebiam durante os encontros. A divulgação das ações que surgiram no espaço criado pela Coordenação estimulou uma torcida a favor do bom desempenho das atividades diárias, estabelecendo, assim, um maior envolvimento dos professores tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

Nos mesmos encontros, tornava-se clara a existência tanto de ações formadoras quanto de atividades sistemáticas de acompanhamento de classes e horários especiais para que os professores trabalhassem seus problemas específicos, fazendo com que as dimensões da atuação do Coordenador fossem tratadas por meio de um mesmo estudo.

Dentro desses aspectos, torna-se perceptível que a ação do Coordenador Pedagógico deve ser, por fim, transformadora, pois suas ações têm a intenção de mudar a postura do professor (ALMEIDA; PLACCO, 2001, p.14). Para esse fim, são mencionadas sessões de reflexão e mudança da prática cotidiana, expandidas por Orsolon (2001), cujo trabalho aponta - no sentido da produção de mudanças de atitudes profissionais e, possivelmente sociais - ações a serem adotadas pelo Professor Coordenador Pedagógico, tal como promover um

trabalho em conexão com a gestão escolar. A autora indica que deve haver uma participação conjunta entre os diversos setores da escola, de modo a motivar, de forma colaborativa, o surgimento de um trabalho pedagógico que “ultrapassa as fronteiras do conhecimento e das funções/ações rigidamente estabelecidas no âmbito da organização e da gestão da escola” (ORSOLON, 2001, p.21). Isto é, promover uma construção compartilhada do que é a escola, dando espaço, também, para indagações sobre práticas docentes vigentes e, portanto, as possibilidades de transformá-las.

Aparentemente, segundo as Coordenadoras, os professores carecem de um acompanhamento pedagógico constante. As atividades formativas representam uma preocupação delas, destacando-se a necessidade apontada de que também sentem falta de formações referentes à sua função e ao trato pedagógico junto aos docentes com que trabalham. Aliás, esta preocupação com a própria atuação das Coordenadoras elucida a discussão sobre a formação de professores em serviço que, segundo Feldmann (2009), constitui um tema

[...] secundarizado como pauta de discussões nas décadas anteriores da história da educação brasileira. Entre outros motivos, situa-se a presença de um modelo positivista de ciência e de uma abordagem psicologista da educação, que se configuraram nas explicações dos fenômenos e problemas educacionais centrados em temas como repetência, fracasso e sucesso escolar, em que prevalece o enfoque da avaliação por resultados, tendo como foco mais os produtos alcançados do que os processos formativos em educação. A partir dos anos 1980, esse tema assume relevância. Torna-se pauta em vários congressos, seminários relacionados à área educacional. Ocupa espaço nas políticas públicas de educação [...] (FELDMANN, 2009, p. 73).

Aliás, considerando a conjunção dos biogramas compreendemos a necessidade de maior clareza sobre os objetivos da ação do Professor Coordenador no cotidiano escolar, tendo em vista que as atividades de suporte à docência despendem de um tempo considerável das PCP e, muitas vezes, são obstruídas pela constante preocupação com os processos anuais de avaliação e, conseqüentemente, recondução na função no ano subsequente, tendo em vista que três entrevistadas contaram com mudanças consideráveis em suas atividades funcionais a partir de mudanças na legislação. Na construção e, posteriormente, na revisão dos biogramas em parceria com as entrevistadas, não foram pontuadas alterações nos esquemas a partir de incidentes críticos da tarefa cotidiana da Coordenação, como um momento de execução de projeto e/ou finalização de um acompanhamento pedagógico resultante de uma intervenção.

Em meio às entrevistas, por exemplo, a Coordenadora Gabriela expressou sua preocupação com o trabalho coletivo, ou melhor, as reuniões pedagógicas conduzidas por ela, tendo em vista que, com a adesão ao Programa Ensino Integral pela Unidade Escolar onde trabalha, houve uma alteração no horário destes encontros e, considerando as demandas do referido Programa, os elementos que compunham anteriormente suas ações de formação tiveram de ser substituídos pelos estudos das práticas cotidianas dos alunos. Assim sendo, a PCP relatou que as seções de estudo sobre as legislações referentes a rede estadual paulista e as discussões sobre as obras que orientam os certames de ingresso a um cargo público tiveram seu tempo de estudo reduzido em favor das atividades de organização da rotina escola, centrando suas atenções nas bases do modelo pedagógico preconizado pelo Programa Ensino Integral.

[...] eu tinha a segunda e a terça para preparar a formação do professor, entendeu? E, na [escola do Programa] Integral, você fica assim, com mil e um documentos, preenchendo e preenchendo... E, aqueles artigos que você procurava na Internet, autores que você procurava para ver o que o professor está precisando ouvir... E aí, você monta um texto, monta um trabalho, uma pauta, e faz as questões de discussão... Eu sinto falta disso... A escola 'Regular', de 2008 que eu fui até 2012, eu preparei professores para concurso, com um edital na mão e o que se precisava estudar essa semana... 'eu precisava estudar tal coisa'... 'o quê que a gente já tinha estudado?'... 'já tínhamos estudado isso'... 'precisava a gente focar onde agora?'... E a gente preparou... várias vezes eu tive professor que chegou até mim e disse: 'ah, muito obrigado! Caiu tudo que você falou, num determinado concurso'.
(Gabriela)

No que se refere à participação das PCP no suporte às necessidades dos professores como, por exemplo, na intervenção junto ao planejamento das aulas, isso foi evidenciado mais fortemente nos relatos de Laura e Valkiria. A função das PCP no desenvolvimento dos projetos coletivos nas escolas seria fundamental, dentro desse contexto, como um mediador dessas relações coletivas. A própria Secretaria da Educação orienta como uma de suas funções a articulação dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores e o acompanhamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, propondo estratégias para melhorar a prática pedagógica. Porém, como as próprias PCP destacaram, a principal dificuldade para que isso aconteça deriva da falta de tempo coletivo para o planejamento e para a formação continuada do grupo de professores, mesmo tendo um facilitador de contarem com grupos docentes que não se alteram ao longo do ano letivo.

Tais considerações evidenciam os limites e as possibilidades de atuação das PCP: ao mesmo tempo em que se vêem diante da diversidade de tarefas necessárias a serem desempenhadas, também reconhecem que existem atividades de formação que carecem de atendimento, assim como devem mediar as relações entre a Direção e as equipes docentes.

4.4 As Professoras Coordenadoras do Programa Ensino Integral

Inicialmente, faz-se necessário destacar que a opção em atuar junto ao Programa Ensino Integral por parte das Coordenadoras entrevistadas, constitui-se a partir da manutenção de suas designações. Ou seja, todos os profissionais que já atuavam no ano anterior à adesão ao Programa pelas Unidades Escolares, foram mantidos em seus postos de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo passando por um processo seletivo obrigatório, foi assegurado por meio de legislações estaduais (Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, alterada pela Lei nº 1.194, de 28 de dezembro de 2012), a manutenção dos profissionais que atuavam na própria Unidade Escolar, inclusive nas funções Gestoras. Como todas as professoras entrevistadas manifestaram seu interesse em permanecer no posto de trabalho da Coordenação, ao aderirem ao Regime de Dedicção Plena e Integral da rede estadual de ensino foram designadas na função de Professor Coordenador Geral (PCG).

No que diz respeito aos desafios de estar na Coordenação Pedagógica, Valkiria considera que o grupo docente que atua na Unidade Escolar em que está designada contou como ingresso de novos professores no ano letivo e, conseqüentemente, teve de tratar nas reuniões coletivas dos modelos administrativo (carga horária e distribuição de aulas, por exemplo) e pedagógico (como os fundamentos das disciplinas da Parte Diversificada da Matriz Curricular, por exemplo) preconizados pelo Programa Ensino Integral, dificultando o trato de outras questões que careceriam de sua atenção junto ao grupo.

Já para a Coordenadora Gabriela o desafio de sua atuação se traduz pela continuidade na valorização do trabalho docente, tendo em vista que ela considera muito importante promover o reconhecimento das ações do professor frente aos desafios que emergem no cotidiano escolar. Isso porque “o gostoso para o professor é quando o trabalho é reconhecido. Valorizar o trabalho do professor. Você vê um brilho no olhar do professor” (Gabriela).

Em complemento, para a Coordenadora Laura pontua que a cada instante na função um novo desafio se projeta a ela, sendo necessário estar preparada para refletir sobre as possíveis dificuldades que cada um desses momentos pode trazer. Por essa razão, para ela “cada dia que você chega na escola, você tendo 10, 20 30 anos de coordenação, ou em cada ATPC que você vai [promover] é um desafio, eu acho que isso não muda. O desafio sempre está aí. Então, a gente quer fazer o melhor [...]” (Laura).

Para a Coordenadora Beatriz, o desafio da atividade na Coordenação é oportunizar uma reflexão coletiva para os problemas que são evidenciados nas ações individuais. Como exemplo a PCP destaca a aflição de professores em resolver questões ligadas à indisciplina e que, para ela, isso deve ser levado ao coletivo, nos momentos de reunião, para um trabalho pautado nos estudos e decisões do grupo.

[...] às vezes eles [os professores] vêm como se eu fosse à solução, como se eu tivesse a solução dos problemas que eles enfrentam: de indisciplina, de ensino, né? E ele vem assim como que quisesse que alguém resolvesse os problemas, e eu sempre faço o exercício de jogar para eles novamente, não deixando eles sozinhos, mas, o que a gente pode fazer? O que vocês acham? Vamos pensar junto? Mas, isso não é do nada, eu sempre trago um texto pra refletir, eu trago alguma coisa... Isso ajuda muito [...]. (Beatriz)

Como se observa no relato acima, os desafios e as dificuldades apresentadas pelas PCP dizem respeito às demandas urgentes que lhe são postas em seu cotidiano, à fragmentação e à simultaneidade das atividades e/ou os afazeres e responsabilidades assumidas no trabalho. Tais elementos evidenciam a intensificação do trabalho docente, especialmente ao que é designado na função de Professor Coordenador Pedagógico, caracterizando uma nova regulação educativa, bem como configura possíveis consequências na identidade docente.

Não desconsideramos que o docente, mesmo na condição de Professor Coordenador, não deixa de ser objeto de formações. A narrativa da professora Valkiria, percebido o significado do fazer-docente em favor das atribuições específicas do PCP, corrobora com o entendimento que, mesmo afastado da sala de aula, o profissional não deixa de pensá-la. Nesse plano, o Coordenador enquanto articulador de um Currículo torna-se peça fundamental para o exercício do ensino, do estudo e da reflexão sobre a aprendizagem do aluno e da atuação sobre as demandas formativas do grupo docente.

Chama a nossa atenção, ainda, a fala da professora Gabriela no que se refere à ideia de ter que substituir outros professores em suas ausências, em período anterior a implementação do Programa Ensino Integral na escola em que atua. Sua prática expressa uma postura que,

numa suposição oportunizada pela pesquisa, envolveria um compromisso ético da Coordenadora, uma maneira de se perceber nos processos de ensino e aprendizagem a serem garantidos pela Escola em que trabalha. Sua postura de substituir outros professores, no que viria a ser uma possível fonte de investigação futura, estabeleceria relações estreitas com posturas profissionais que valorizam o outro que, no caso da situação exposta, seria o aluno, permitindo que sua prática garantisse o bem comum, conforme afirma Rios (2011):

É com base nos princípios da ética que avaliamos mais amplamente todas as dimensões de nosso trabalho. Os critérios que nos fazem estabelecer os conteúdos e os métodos, a forma como estabelecemos nossas relações com os colegas e os alunos, as escolhas que fazemos, devem ser questionadas se não tiverem como fim último o bem comum (RIOS, 2011, p. 238).

Evidenciar o lugar, ou o contexto, que as experiências vividas pelas professoras ocupam no processo pedagógico mediado na Coordenação é de grande relevância no trato da formação de professores, tendo em vista que nos ajuda a reconfigurar o trabalho docente a partir do saber de experiência, posto que esses não devem ser dissociados da profissão docente. Como afirma Therrien (1997, p. 3) todo professor “[...] acaba tomando decisões que se apoiam em saberes construídos na sua experiência profissional e nem sempre validados pelos critérios da racionalidade científica ‘instrumental’ [...]”. Logo, as histórias de vida indicam uma identidade profissional que se apoia em diferentes saberes que se constituem no exercício docente e não se limitam a questões acadêmicas e técnicas que envolvem a competência profissional, “estão diretamente ligadas a suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, empenhando em fundamentá-las sobre razões de agir” (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 208).

Cabe ressaltar, ainda, que em um dos relatos observamos uma crítica da Coordenadora Laura sobre os aspectos que dificultam a plena atuação do docente na atividade de Coordenar as ações Pedagógicas:

[...] Era mais essa situação de mediar [conflitos entre a Direção e os professores]. A formação era quando eu tinha que pensar numa pauta de ATPC. Vamos para o ATPC, e a pauta? E agora? [...] Os meus professores eram diferentes, já que quem dava aula no Ciclo I não dava aula no Ciclo II. Com elas [as outras duas Coordenadoras] era diferente, porque [o professor] que estava no Ciclo II também estava no Médio. Então, até o horário de ATPC, havia discussão [entre as Coordenadoras] sobre o professor ter que fazer o ATPC com uma, e não com a outra, mas uma precisava do professor para até mesmo poder organizar o horário. E, muitas das vezes, a informação

que uma passava, a outra tinha algumas discussões. Então, [anteriormente] eu tinha esse papel de mediar. (Laura)

Tal situação, no âmbito da discussão sobre o trabalho docente na atualidade, inscreve-se um tema bastante recorrente: a crise de identidade entre os professores ou mal-estar docente. Tal crise é marcada não só por fatores de ordem sociopolítica e culturais, mas também, por uma tendência à separação entre as dimensões pessoal e profissional, mesmo com os esforços envidados nos últimos anos no sentido contrário. O vínculo entre ambas as dimensões não pode ser desconsiderado, uma vez que os processos identitários da Coordenação constituem

[...] uma atividade de autocriação e de transformação vivida entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, e integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades (MOITA, 2007, p. 139).

Contudo, na tentativa de ofertar uma alternativa ao cenário apresentado acima, acreditamos ser necessário ressaltar que o trabalho com as biografias narradas de docentes configurou-se como uma tentativa de contribuir com o campo da formação docente e da discussão sobre identidade profissional de professores, uma vez que tem como paradigma justamente a compreensão de que o ser humano é uma totalidade e não uma parte. Apesar de suas fragmentações, conflitos e contradições ele se constitui de múltiplas dimensões, isto é, de razão, de sentimento, de imaginação e criatividade.

Com isso, identificamos um incidente crítico que transcorreu em semelhante disposição a todas as Coordenadoras: como o momento da designação junto a Coordenação Pedagógica, especialmente quando anterior ao Programa Ensino Integral. Recebida com satisfação e surpresa, as entrevistadas relataram que a escolha por parte dos pares e gestores revelava uma responsabilidade de mediar a proposta de formação docente em seu contexto, de modo a promover reflexão sistemática sobre o trabalho desenvolvido no cotidiano da escola, notadamente adquirindo maior relevância ao participar do Programa Ensino Integral. Com certeza, tal inferência torna necessário por parte dessas profissionais à percepção clara de que o desenvolvimento da práxis docente não se restringe apenas à participação em cursos de formação inicial (de natureza acadêmica), assim como para elas próprias, mas concretiza-se, ainda, diante dos desafios provocados pela prática, mediante a assessoria da coordenação pedagógica de cada unidade escolar. Por conseguinte, é entendido que se torna competência do Coordenador criar condições favoráveis que possibilitem aos professores relacionar

criticamente suas experiências com os saberes acadêmicos, num espaço de problematizações consequentes e de trânsito democrático de ideias.

Aliás, foi percebida a importância atribuída pelas Coordenadoras frente à formação docente nos momentos de trabalho coletivo como sendo um momento relevante junto ao Programa Ensino Integral. Tendo em vista que o grupo de trabalho é permanente ao longo de todo o ano letivo, a atividade da Coordenação é reconhecida como a principal instância formadora de professores, caracterizada em algumas possibilidades e dificuldades na organização das mais diversas dinâmicas formativas. Além disso, pode-se notar que a maioria dos autores analisados conclui suas investigações explicitando a compreensão dos coordenadores sobre seu papel precípua de formadores, interlocutores e mediadores da organização do trabalho docente coletivo, mesmo quando lhes faltam, para a plenitude de sua atuação profissional e identitária, tempo e/ou conhecimento sistematizado sobre as teorias pedagógicas. Em favor desse apontamento, destacamos que as entrevistadas foram provocadas a refletir sobre a formação continuada nas escolas em que atuam, sendo destacado por elas:

[...] os professores resistiram um pouco [com a implementação do Programa Ensino Integral na Unidade Escolar]... interessante como só depois de alguns anos eles perceberam a importância... a importância desse modelo, mas eu não desisti e nem impus, entendeu? Eu sempre [dizia]: se não está legal, como que você gostaria [que fosse]? Mas, isso, essa simples ideia, demorou muito... Se não está legal como nós vamos mudar, porque eu tinha todo um estudo sobre o Programa e também porque passei por algumas formações e levava essas formações para o grupo. (Beatriz)

[Os professores e eu] estabelecemos vínculos já... Até porque estamos juntos todos os dias, os mesmos professores [...]. Hoje vejo que ser Coordenadora é dar apoio ao professor, [...] porque o gostoso das formações para o professor é quando o trabalho é reconhecido, valorizar o trabalho dele. (Gabriela)

[...] ser Coordenadora é algo assim... tudo de bom... é maravilhoso. [...] Então, o que eu busco como formação é para crescer como profissional. Eu acho que quando eu busco essa formação, eu estou mais apta a proporcionar ao meu professor também uma boa formação. Não sei nem da metade [...] (Valkíria)

[O professor] precisa sentir essa responsabilidade de ser diferente [nessa escola]. A escola Integral facilita muito isso porque a gente sabe que nas escolas regulares os PC sofrem muito e ainda há resistência até quando o Coordenador chama a atenção. (Laura)

Aliás, os próprios saberes de experiências presentes nas histórias de vida das Professoras Coordenadoras são, dessa forma, saberes de formação docente, de suas identidades como tal, que envolve o (re)pensar de suas práticas e também um refletir sobre antigas e novas práticas. Sendo assim, suas práticas e preocupações aparentam resultar de um diálogo constante com a ação pedagógica, o fazer cotidiano. Nesse viés dos saberes de formação docente, gostaríamos de destacar a seguinte passagem:

[...] enquanto eu estive como professora, na minha primeira experiência de professora, eu não tinha ATPC enquanto formação, eu tinha enquanto recados, enquanto preenchimento de cadernetas, enquanto discussão, de brigas, de problemas da escola, de tudo mais. [...] No Regular é difícil porque você passa orientação e tem professor que vem dar aula na sua escola uma vez por semana e não participa de orientação, de formação de nada, faz tudo às avessas do que seu grupo está fazendo e seu grupo está vendo aquilo. (Laura)

Por fim, é importante ressaltar que o saber de experiência, como saber epistêmico, precisa gerar novos conhecimentos, com a finalidade de promover uma formação voltada ao estudo do ensino que, diante da condição didático-pedagógica apresentada em cada realidade da qual o Coordenador está inserido, resulte em aprendizagens significativas ao aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das discussões realizadas até aqui, tentou-se compreender o processo de constituição profissional do Professor Coordenador Pedagógico da rede estadual em municípios do Vale do Paraíba paulista e, desta forma, conhecer o ingresso, as trajetórias profissionais e os acontecimentos marcantes na carreira de docentes designados para atuar nesta função. Foram esses os parâmetros que nortearam a análises dos dados coletados e que nos permitiram discutir questões que envolvem a identidade, profissão e profissionalidade do docente que atua como Coordenador Pedagógico.

Nesse sentido, acreditamos que os relatos coletados, com suas singularidades e distinções, remete-nos a consciência de que

[...] dar ao outro a possibilidade de posicionar como pessoa significa aceitar que seu desempenho não depende tanto do que sabe, ou não sabe, mas do que é, de sua relação com o saber, com o aluno, com o colega, com a escola, com a profissão. É preciso que haja espaço para ser ouvido, para falar. A partir do diálogo formador-formando, em que as vivências são retomadas, as histórias são ressignificadas [...] (ALMEIDA, 2001, p. 85).

Um primeiro aspecto a ser destacado foi a surpresa das Professoras Coordenadoras diante da apresentação e da retomada dos encaminhamentos propostos pela abordagem biográfica. Quase todas destacaram que, ao longo de suas trajetórias escolares, poucas vezes foram convidadas a falar de si e de suas experiências. De início, o ineditismo causou alguns constrangimentos e timidez. Alguns questionamentos chegaram a ser levantados logo nos momentos da apresentação da pesquisa, tais como: ‘quem vai se interessar pela minha trajetória’ e ‘vou tentar organizar as ideias de modo a construir uma história coerente’. Acreditamos que, neste primeiro momento, em especial, o papel do pesquisador foi crucial. Evidenciou-se a necessidade do domínio dos princípios da abordagem biográfica, adquirindo maior relevância a oportunidade de ter passado por, pelo menos, uma atividade anterior de escrita de si, conhecendo estes processos de construção de um relato pautado na trajetória profissional, bem como acolhendo as contribuições das pesquisadas com o objetivo de ajudar a superar estes obstáculos iniciais, na tentativa de tornar o espaço da entrevista o mais receptivo possível.

Aliás, após superarem as surpresas iniciais no processo de visitação aos biogramas, elaborados pelo pesquisador a partir das entrevistas iniciais, as Professoras Coordenadoras foram assumindo papéis mais autônomos e reflexivos, posto que puderam analisar o processo de construção de seus conhecimentos profissionais a partir de sua narrativa-biográfica. Todas fizeram uma avaliação final positiva, ainda que reconhecessem falhas na própria construção, na observância da temporalidade dos eventos críticos e nas condições ambientais para o desenvolvimento de seu trabalho.

Assim, compreendemos um segundo aspecto importante da promoção da pesquisa, onde as entrevistadas ressaltaram, ainda, a dimensão formadora da atividade e a abertura de canais para futuros investimentos na formação, pelo sentido de balanço e de prospecção implícita na revisão de suas trajetórias. Algumas Coordenadoras demonstraram interesse em conhecer e dar continuidade nos processos de investigação de trajetórias profissionais, ampliando-a e aprofundando-a de modo a transformá-la em uma forma de registro reflexivo de suas ações docentes.

O terceiro aspecto possível de ser ressaltado nesse primeiro momento de reflexão sobre a pesquisa foi a dificuldade em selecionar as vivências mais significativas para que elas se tornassem educadoras. Muitas relataram, mesmo sem uma reflexão aprofundada, que tomavam este dado da escolha docente como algo natural ou desproblematizado. ‘Tornei-me professora por vocação’ ou porque era a ‘única opção possível’, contribuíram ao remontar os primeiros momentos de sua trajetória profissional. O trabalho conduz ao estudo da identidade profissional docente como sendo uma construção e que a narrativa de formação é uma possível chave para entender esta dinâmica. Acreditamos que futuramente este aspecto poderá ser mais bem teorizado, tendo sido um grande desafio inicial para o pesquisador, incorporando esta discussão em suas reflexões e na escrita final do presente trabalho.

Ao longo da pesquisa, foi possível elucidar uma distinção entre vivência e experiência. Enquanto a primeira revela-se pelas passagens relatadas e que são marcadas por sentimentos, a última pôde ser considerada como emergindo de um trabalho de reflexão sobre a vivência, isto é, sobre o que se passou, sobre o que foi percebido, sentido e aprendido. Aqui identificamos outra grande dificuldade na retomada dos encontros para o estudo do biograma: sair do puro relato transcrito a partir da entrevista inicial para pensar os desdobramentos, os significados e os aprendizados que estes eventos propiciaram. A experiência mostrou que é necessário ter mais momentos para a tematização, destacando estes momentos marcantes e refletindo sobre os mesmos junto das Professoras Coordenadoras. Aliás, em outro aspecto, a

experiência, agora entendida a partir do exercício cotidiano da profissão docente, se mostrou bastante significativo na caracterização do ingresso das professoras na Coordenação Pedagógica, tendo em vista que não foram deflagrados pressupostos dos saberes adquiridos na formação inicial nem das disciplinas de formação como elementos preponderantes para a designação ao posto de trabalho da Coordenação.

Das 4 (quatro) Professoras Coordenadoras entrevistadas, duas tinham menos de 10 anos de carreira, enquanto que as outras duas entrevistadas tinham entre 10 e 20 anos de carreira profissional na função. Em sua maioria, a atividade de Coordenação surgiu em suas trajetórias como uma oportunidade não almejada, mas como uma consequência de ações e/ou indicações por parte de outros Gestores. Ficou evidenciado que, considerando os casos analisados, as idades profissionais se diferem significativamente, posto que a média de idade na função da Coordenação é de 11 anos e a diferença entre a que tem mais tempo na função e a que tem menos é de 9 anos.

A compreensão desse contexto foi importante e necessária para analisar a atuação docente na gestão da escola, especialmente no que se refere à figura do Professor Coordenador Pedagógico. A partir da análise das entrevistas e do estudo dos biogramas caberia, enfim, questionar: *como compreender o processo de constituição profissional do Professor Coordenador Pedagógico que atua junto ao Programa Ensino Integral, considerando o contexto e as peculiaridades da rede estadual paulista de ensino?*

Como se pôde observar a partir dos relatos coletados, parece-nos que ainda não há plenitude na clareza acerca do que realmente significa ser PCP, acerca de seu papel, de seu perfil e de suas ações na prática escolar. Para tanto, buscamos fundamentar a ideia de propor a elaboração de uma biografia educativa como uma forma de ampliar e conduzir “conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos” (JOSSO, 2014, p. 58) e, apesar de não ser ideal fazer generalizações, visto que a pesquisa de campo aconteceu em apenas quatro Unidades Escolares distintas e com uma Professora Coordenadora em cada uma delas, pode-se perceber que a intensificação do trabalho docente, a importância de colaborar com os professores e as mudanças de legislações constantes propostas à rede, por exemplo, tornam as relações no interior da escola cada vez mais complexas. Essa consideração emerge da disposição das entrevistadas em considerar em seus biogramas uma composição dos incidentes críticos que, segundo Almeida (2009), são “considerados como crises, rupturas, provocadores de mudanças de rumo”, permitindo que

“professores, ao identificarem os incidentes críticos de sua trajetória profissional, chegassem a uma maior compreensão de decisões tomadas em função da vivência de situações – planejadas ou não – na trajetória docente, e a uma reflexão sobre sua formação e atuação” (p. 199).

Observa-se, também, que os incidentes representativos do momento de decisão de cada uma das profissionais quanto à escolha pela atuação junto a Coordenação se deram de forma distinta. Por exemplo, nos momentos iniciais da carreira docente junto a Coordenação Pedagógica, enquanto uma pleiteou uma vaga a partir de um processo seletivo, outra professora recebeu um convite para atuar num grupo que carecia de mediações frente às demandas apresentadas pela Direção da Escola. Essas caracterizações mostram que, mesmo que muito simploriamente, as trajetórias se distanciam nas formas de ingresso, mas que perpassam por emblemas na carreira muito próximos: a busca por uma unidade nos grupos docentes, seja pela busca de melhorias na (auto)formação como pela aproximação junto aos professores para melhor apaziguar os conflitos existentes.

Chama a atenção, ainda, o valor atribuído à profissão por cada uma das entrevistadas, sendo oportuno o ingresso no magistério por considerarem uma escolha razoável para seu acesso, na maioria dos casos.

A partir dos biogramas foi possível observar os momentos históricos em que alguns incidentes críticos ocorreram, a idade vital e profissional, os significados das definições e os elementos que comprovam no discurso do entrevistado as marcas deixadas pelos incidentes identificados. Não obstante, com a análise das transformações ocorridas nos contextos históricos em que a Coordenação Pedagógica esteve imbricada junto à rede estadual de ensino de São Paulo torna-se perceptível que eventuais reflexos recaíram sobre a atividade docente, na qual uma dimensão técnica, descontextualizada política e economicamente, passa a se politizar e a significar uma nova dimensão de gestão da escola, a partir dos fins de 1970. Da dimensão técnica à dimensão política, emerge a gestão democrática da educação na busca de maior participação coletiva e autônoma no planejamento e na gestão da escola.

A escola, hoje considerada mais democrática e participativa, favorece uma abordagem horizontal e coletiva do poder. A descentralização seja pedagógica, administrativa ou financeira permite uma maior autonomia, favorecendo o trabalho coletivo e a participação da comunidade na gestão da escola. Aliás, é nesse contexto de transformações no campo da Educação que o trabalho escolar reestrutura-se, gerando uma significativa intensificação da atividade docente, repercutindo sobre a sua identidade e sua condição.

Dessa maneira, tomamos a liberdade de considerar que as atividades docentes já não se limitam à sala de aula, ao planejamento de aulas de determinadas disciplinas e de atendimento dos alunos, mas apresentam-se com uma nova identidade, abrangendo a preocupação com a escola como unidade educacional, ou seja, com a gestão da escola. Estas mudanças na organização escolar e sua maior flexibilidade, seja no âmbito curricular, seja nos processos de avaliação, apontam a emergência de um novo perfil de trabalhador docente frente às novas exigências de saberes e práticas antes desnecessárias para o exercício de suas funções.

As mudanças consideráveis nas relações escolares e as contínuas alterações no campo das normativas legais da própria rede podem repercutir sobre o trabalho docente, a construção de uma carreira e/ou trajetória profissional, as práticas escolares, as condições de trabalho e de ensino de docentes. A ambiguidade presente no âmbito da profissionalização docente ser profissional ou trabalhador da educação tem como principal embate a autonomia dos professores e o controle de seu próprio trabalho. Tal discussão tem significado não apenas a conquista da autonomia e a qualidade do ser profissional, mas também novas formas de gestão educacional e de trabalho docente.

A história de vida, como espaço de formação foi algo comum entre as professoras. Foi possível observar que as trajetórias de vida profissional das entrevistadas foram importantes no processo de constituição da docente frente à Coordenação Pedagógica. Logo, segue-se confirmando, no contexto em que se realizou a pesquisa, que os saberes docentes que mobilizam as práticas pedagógicas dos professores sofrem influências das histórias de vida e são por estas (re)significadas. Compreendemos, assim, que os saberes dos professores se constituem na relação com sua história de vida, o modo como cada professor compreende e atua na profissão é resultante da emergência das suas experiências, sendo, assim, “[...] impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2007, p. 17).

Contudo, acreditamos ser necessários fortalecer as ações e as políticas educacionais de formação de professores que valorizem uma Educação Superior com compromisso didático-pedagógico, na qual as experiências dos professores e os conhecimentos científicos de fato sejam na atuação profissional, valorizados e considerados na universidade, delineando mais uma possível contribuição que a presente pesquisa traz ao reforçar tal indicação de revisão das práticas da própria rede estadual paulista e/ou do Sistema de Ensino.

Acreditamos ser, também, importante ressaltar que muitos caminhos precisaram ser percorridos para a efetivação do presente estudo, na perspectiva dos desafios de estudar uma

proposta de formação por meio de narrativas-biográficas. Ler e reler, muitas vezes, as histórias das Professoras Coordenadoras em busca da reflexão acerca dos incidentes críticos que estavam delineando as trajetórias e, às vezes, nas entrelinhas, as quais muitas reflexões foram provocadas, no entanto, era necessário deter-se na identificação dos acontecimentos marcantes e nas trajetórias de um grupo de profissionais bastante distinto da rede pública estadual paulista. O caminho foi árduo em relação a coleta de dados, tendo em vista os agendamentos e as demandas que travavam a oportunidade dos encontros com as Coordenadoras, assim como pelas apreensões do pesquisador em permitir que as verdades e/ou experiências fossem narradas sem intervenções desnecessárias. Percebi, de modo acentuado nas narrativas, a força da primeira pessoa do singular, por mais que viesse nas entrelinhas a terceira pessoa do plural, posto que as entrevistadas eram profissionais com tempos de serviço na rede estadual e, também, na designação do posto de trabalho da Coordenação Pedagógica, garantindo-lhes expertises quanto aos encaminhamentos de suas narrativas. Foram histórias que eram pessoais, porém, em determinadas passagens, demarcaram semelhanças, mesmo sendo relatadas por sujeitos tão únicos, em momentos históricos distintos entre si.

Sendo assim, consideramos que a escolha da carreira e a constituição da profissionalidade docente da população envolvida na presente pesquisa se atrela a constituição de suas próprias identidades, justamente por ser construídas no bojo de contextos históricos diversos, se constituindo por determinações sociais. Desse contexto decorrem as possibilidades e inviabilidades das diferentes configurações da identidade, dada a sua relação com as diferentes configurações da ordem social. No entanto, pelo papel ativo que exerce nessa construção, o indivíduo, concomitantemente, reage sobre uma estrutura social, de modo a reproduzi-la ou transformá-la.

Cabe observar que as trajetórias profissionais permitiram ao pesquisador confirmar que a construção destas, junto a Coordenação Pedagógica do Programa Ensino Integral, se faz a partir de um processo de devir, tendo em vista que as professoras vão construindo e reconstruindo seus modos de atuar e de se perceber enquanto Coordenadoras.

Por fim, acredita-se que este trabalho permitiu uma reflexão baseada na importância da formação de professores que, para atuarem junto a Coordenação Pedagógica, precisa fundamentar-se em uma intervenção com base nos saberes da trajetória de vida profissional dos docentes, visto que a docência é uma profissão que tem na subjetividade e nas relações sociais a base de sustentação para a atuação dos profissionais que nela enveredam.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. *In*: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 21-22.
- _____. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, cap. 9, p. 77-87.
- _____. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, 2009. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/820/888>>. Acesso em 07 Mai 2016.
- _____; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- _____; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (et al). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. A revisão bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: SP, Editora Papirus, 2002.
- ANDRADE, Maria Antonia Alonso de. A identidade como representação social. **Revista Política & Trabalho**, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, n. 11, p. 63-73, set. 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. Hucitec: São Paulo, 1995.
- BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília. 2009. 168p. Disponível em: <http://bdtd.bcc.unb.br/tesesimprimado/tde_busca/rquivo.php?codArquivo=5059>. Acesso em 18 jan 2017.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, set. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300679&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 nov. 2015.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Retalhos Imaginativos: a dimensão estética nos processos formativos autobiográficos. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel, v. 48, p. 52-64, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/4753/3538>> Acesso em 12 mar 2017.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 mar. 2017.

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: SP: EDUSC, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1997.

BURNIER, Suzana; CRUZ, Regina Mara Ribeiro; DURÃES, Marina Nunes *et al.* Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 nov. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 12 jul 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. **Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino/MEC**, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 14 jun. 2015.

BRUNO, Elaine B. G.; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 81-92.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.132, Sept./Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000300003&script=sci_arttext> Acesso em 08 Mai. 2016.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jun. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jun. 2015.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro?** Das incertezas às promessas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 153-182, ago. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 maio 2016.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto editora, 1997.

CATANI, Denise Bárbara. et. al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, Denise Bárbara. et. al. (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo, Cortez, 1994.

CERISARA, Ana B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. Coleção Questões da nossa época. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 195-227.

CHING, Hong Yuh; SILVA, Edson Coutinho da; TRENTIN, Paulo Henrique. Formação por competência: Experiência na estruturação do projeto pedagógico de um curso de administração. **Revista Administração: ensino e pesquisa**, v. 15, nº 4, p. 697-727, 2014.

D'ALONSO, Glaucia de Lima. Trabalhadoras brasileiras e a relação com o trabalho: trajetórias e travessias. **Psicologia para América Latina**. México, n.15, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2008000400003&script=sci_arttext>. Acesso em 06 Mai. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa – 2. ed. Série Clássicos das Histórias de Vida. Natal, RN: EDUFRRNS, 2014, p. 77-90.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais**. Tradução Annette Pierretti R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FERNANDEZ, Francisca Escobedo. **A coordenação pedagógica: por uma perspectiva docente.** São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2003.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, Dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Mai 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** (Edição eletrônica). SP, Editora Positivo Informática LTDA, 2004.

FRANCO, F. C.. O coordenador pedagógico e o professor iniciante - 13ª edição. In: Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida, Luiza Helena da Silva Christov. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 2ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 33-37.

FREITAS, M. T. de A. (org.). **Memória de Professoras: História e Histórias.** Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GARCIA, Marilene. Formação Continuada para Professores Coordenadores: e a escola, como fica? São Paulo: PUC, **Tese de Doutorado**, 2008.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação.** Rio de Janeiro: RJ. Editora Objetiva, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano. **Série Pesquisa em Educação**, v. 1, 2002.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: Anped/UFRJ, v. 13, n. 17, jan-abr, p. 57-70, 2008.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, J.A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1995. p. 141-169.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. In: **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: autores associados. Maio/Ago. 2007 v. 12 n.35.

GROPPO, Cristiane. De professor para professor-coordenador: sentimentos e emoções envolvidos na mudança. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5777> Acesso em 13 jul. 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 2007.

- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa – 2. ed. Série Clássicos das Histórias de Vida. Natal, RN: EDUFRNS, 2014, p. 57-76.
- LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação da Educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985)**: um espaço de disputas. 2010. F. 367. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói/RJ, 2010.
- LOURO, G.L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: **Vozes**, 1997.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de ciências da educação, Lisboa, n. 8, jan./abr. 2009.
- MARTINS, A. **Dos anos dourados aos anos de zinco**: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- MARTINS, Heloísa Helena T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago, 2004.
- MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Ap. Viggiani. **A pesquisa qualitativa em Psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.
- MATOS, Kelma. Identidade e representação social: construção do “eu” e com o “outro”. In: THERRIEN, A. T. de Souza; MATOS, Kelma (Org.). **Identidade e representação social**. Cadernos de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza: Faced/UFC, n. 9, v. 1/2, p. 31-35, 1998.
- MELLO, Guiomar Namo de. Formação de professores da educação básica no estado de São Paulo: política nacional, ação paulista. In: NEGRI, B.; TORRES, H. da G.; CASTRO, M. H. G. de (Orgs.). **Educação básica no Estado de São Paulo**: avanços e desafios. São Paulo. Seade/FDE, 2014. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/livro_fde_fseade_educacao_basica.pdf> Acesso em 23 jul. 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e Criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, dez. 2014. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jun. 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vida de Professor**. Portugal: Porto Editora, 2007.

NETO, Lucimara Aparecida. A atuação do professor coordenador frente ao currículo oficial do estado de São Paulo. Universidade Estadual Paulista. Faculdade De Filosofia e Ciências De Marília. **Dissertação de Mestrado**, 2012.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 15, n. 29, p. 32-45, jan./jun. 2009.

ORSOLON, Luiza. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA & PLACCO (orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001. p. 17-26.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 199-218, abr. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 nov. 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 nov. 2015.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza *et al.* Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 nov. 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 mai. 2015.

POLATO, A. Como atua o trio gestor. In. FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Nova Escola Gestão Escolar**, edição 006, fevereiro/março, 2010. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-atua-trio-gestor-diretor-escolar-supervisor-ensino-supervisao-coordenacao-pedagogica-coordenador-532548.shtml?page=0>> Acesso em 22 ago. 2016.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. **A mulher no magistério brasileiro**: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 4., 2010, Uberlândia. Anais... Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2016.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, 244p. (Coleção Memória da Educação).

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org.). **Caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. Paradigma da ciência, do saber e do conhecimento e a educação para a complexidade: pressupostos e possibilidades para a formação docente. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 32, p. 87-102, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 nov. 2015.

ROGERIO, Rosa Maria de Freitas. A produção sobre coordenação pedagógica: o que dizem os periódicos brasileiros. In: **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2013, Recife. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Anais, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos; São Paulo, FCC, p. 151-182.

SA, Maria Auxiliadora Á. dos S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 19, dez. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 ago. 2015.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva; CARVALHO, Danilo Melo de M.; REIS, Amelia Borba C.; RAMOS, Lilian Barbosa; FREITAS, Maria do Carmo S. de. Formação de Coordenadores Pedagógicos em alimentação escolar: um relato de experiência. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, no. 4, 2013.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994. pp 65-85.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 nov. 2015.

_____. **Formação de Professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, nº 40, jan/abr, 2009.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**: Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEE, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 75/2014**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Publicada no Diário Oficial do Estado em 31/12/2014. São Paulo, 2014, p. 33.

_____. Governo. **Lei complementar nº 444/85**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo, 1985.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos éticos-políticos da educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, Júlio C.; NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006, p. 289-320.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA Jr, C. A. Supervisão, currículo e avaliação. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 223-233.

SIQUEIRA, Maria Juracy Toneli. Sobre o trabalho das mulheres: contribuições segundo uma analítica de gênero. **Revista Psicologia Organizacional e do Trabalho**, Florianópolis, v. 2, n. 1, jun. 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572002000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 Mai. 2016.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 nov. 2015.

STECANELA, Nilda. O ensino e o processo de construção do conhecimento. *In*: MORÉ, Marisa Mathilde; STECANELA, Nilda; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. **Fundamentos da Práxis Pedagógica** – vol. 2. Pedagogia. Caxias do Sul: EducS, 2006.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda R. de; PRANDINI, Regina Célia Al. R. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 4ª ed., 2011.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, Junho 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Mai 2016.

_____; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento?. *In*: PERRENOUD, Philippe. Et al. **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. 2ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2001.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991, p. 215-233.

THERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. *In*: **Revista Contexto e Educação**. Editora UNIJUI, vol.12, nº 48, 1997. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 05 de outubro de 2016.

VENANCIO, Aline Oliveira; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Coordenador Pedagógico, trabalho docente na SAP e as dificuldades no processo de escolarização. **Revista Barbarói**, no. 4, p. 189-205, 2015.

VIANNA, Cláudia. **Os Nós do “Nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE I**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Taubaté, 03 de dezembro de 2015.

De acordo com as informações do ofício PPGEDH nº 067/2015, sobre a natureza da pesquisa intitulada **“TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS”**, a ser desenvolvida por Mirro Andreolo da Silva Costa de Moraes, aluno do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, e, após a apresentação do conteúdo do Projeto da Pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de entrevistas com profissionais que atuam como Professor Coordenador Pedagógico em Unidades Escolares jurisdicionadas à Diretoria de Ensino – Região de Taubaté, desde que seja mantido o anonimato da Instituição e do profissional entrevistado.

Atenciosamente,

Iraní A. Alves da Silva
Iraní A. Alves da Silva
RG: 15.526.480-1
Dirigente Regional de Ensino

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Parte I

Dados Gerais

- a) Formação Inicial: _____
- b) Grau de instrução: _____
- c) Idade: _____
- d) Sexo: _____
- e) Tempo de atuação como Professor Coordenador Pedagógico (PCP): _____
- f) Tempo de atuação no Magistério, anterior à primeira designação como PCP: _____

Parte II

Pergunta Mobilizadora do Estudo

1. Considerando que a sua prática está associada a sua trajetória, construindo e reconstruindo seus conhecimentos conforme as suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, como veio a se tornar uma Professora Coordenadora Pedagógica?

Roteiro Norteador

- Acontecimentos marcantes da trajetória profissional que definem confirmações e/ou alterações de rumos.
- Principais preocupações em relação à formação profissional para a Coordenação Pedagógica.
- Considerações sobre as atividades formativas propostas e vivenciadas em meio a sua prática como Coordenador(a) Pedagógico(a).

APÊNDICE III – BIOGRAMA DA COORDENADORA LAURA

Momentos	Cronologia	Idade Vital	Idade Profissional	Acontecimentos / Incidentes críticos	Significado	Trechos do relato que expressam o significado
Formação Inicial	1995	20	0	Início da carreira docente.	Mesmo não esperado, o contexto da prática docente cativou sua atenção.	[...] eu vim a ser professora por acaso, me apaixonei e fiquei [...], eu comecei um pouquinho no final de um ano e a gente perdia aula no começo do ano e tinha que esperar começar as aulas para depois você pegar aula. Então, quando tinha a Atribuição já estava tendo aula [...].
Desenvolvimento da carreira profissional	1999	24	4	Casa-se.	Concilia casa e trabalho.	Um momento interessante porque estava me realizando no campo familiar e encontrando novos caminhos no trabalho.
	1999	24	4	Primeira designação como Professora Coordenadora.	Recebe com surpresa o convite da Diretora para se tornar Coordenadora da Escola, mas não sentiu que seria escolhida pelos professores no momento da entrevista com o Conselho de Escola.	[...] fiz a minha inscrição, fiz a prova e passei. [...] Todo mundo que foi junto [fazer a inscrição], era num sábado, e ninguém quis ir fazer a prova, então só fui eu. E passei. E aí, um dia, eu não me lembro o que fui fazer na [Escola Estadual Professora] Malvina [Leite e Silva], acho que levar um documento, ou alguma outra coisa e a [Diretora] Vani me convidou, pois o Coordenador dali acabou de sair e ela estava precisando de um Coordenador. Eu já tinha trabalhado com ela e ela já tinha sido minha professora de Língua Portuguesa. [...] Fiz a proposta, levei e foi analisada e teve apresentação, mas de verdade, eu achei que a outra professora fosse ficar. Até por uma questão de a outra já ter sido Coordenadora, até por toda essa questão eu achei que jamais fosse escolhida pelo Conselho.
	2001	26	6	Primeira gestação.	Mesmo grávida, não se distanciou da Coordenação.	Eu tirei a Licença-gestante enquanto Coordenadora, coisa que eu nunca vi nenhum Coordenador tirar, mas a Diretora assumiu ficar sem Coordenador para que eu pudesse retornar. [Como por lei o PC não podia se afastar por mais de 15 dias] eu tirei minha licença indo o tempo inteiro para a escola e fazendo uma coisa, fazendo outra, fazendo o serviço em casa.
	2002	27	7	Conclui a segunda graduação: Pedagogia.	Com o incentivo da Diretora, buscou uma formação complementar.	[...] quando eu fui fazer Pedagogia, eu fui incentivada por ela, ou seja, pela Diretoria, que dizia 'vai fazer Pedagogia porque você tem perfil para isso'... [cursar mais essa graduação] me permitiu ir para a Vice-direção logo em seguida.

	2002	27	7	Saiu da Coordenação e assumiu a Vice-direção da Escola.	É reconhecida pelo grupo docente e atuante na esfera administrativa da escola e foi convidada para assumir a Vice-direção.	[...] na verdade, eu já acabava fazendo o serviço de Vice muitas vezes, né. Eu tinha essa proximidade, essa facilidade de trabalhar junto com a Diretora nesse momento, [onde esse serviço] já me ajudou muito. E, nessas histórias de alinhamentos, então eu conhecia muito da parte da Direção porque a gente tinha reunião e sentávamos as três [...]. Eu já acompanhava, já sabia, já resolvia. Muitas vezes eu ficava ali na escola, sozinha. Se tinha falta de um deles, era eu que acabava assumindo, em férias e tudo isso [...]. Saí da Coordenação e fui para a Vice-direção de Escola. Na mesma Escola, porque a Vice saiu [...].
Momento de revisão	2005	27	-	Segunda gestação.	Momento profissional de decisão e preocupação com o retorno da Licença.	A legislação permitia que um substituto fosse designado à Vice quando o afastamento era por Licença Gestante. Então, no meu lugar ficou a Diana, que se deu super bem com a escola, com a Direção. Ela é um 'doce' e muito competente. Enquanto Vice, era o que ela gosta, a parte administrativa ela adora. [...]
	2005	30	10	Ao retornar da Licença-gestante, deixa a Vice-direção e retorna para a Coordenação.	A decisão de abrir mão da Vice-direção e voltar para a Coordenação se configura, na opinião dela, como o melhor para a escola.	A Diana não tinha feito a prova de Coordenador e ela já tinha sido Coordenadora antes, mas a segunda prova ela não fez. Então, ela não podia ficar na Coordenação. Nós tínhamos a situação de eu voltar para a Vice e vir outro Coordenador que a gente não sabia nem quem era e começar do zero, ou eu iria para a Coordenação e continuava a Diana no lugar de Vice já entrosada [...]. Mas, eu achava que eu tinha criado raízes ali e que eu não iria sair mais [...].
	2008	33	13	Deixa a Coordenação em decorrência de novas Legislações.	Se sente chateada pela necessidade de sair da Coordenação.	Chegou o dia 24 de dezembro [de 2008] e olha o presente de Natal... Saiu, acho que uma Resolução, que o Coordenador tinha que ter sede de controle e frequência na Unidade Escolar onde ia ficar como Coordenador. E a minha sede era em São José dos Campos. Então, fui cessada.

2009	34	14	Assume a Direção de uma escola diferente da que atuava como Coordenadora.	É apoiada por agentes da Diretoria de Ensino (Supervisão) e assume com receio a Direção, pois acreditava que a nova escola seria Municipalizada em breve.	Não cheguei a ir para a sala. Tinha uma escola em Caçapava precisava de uma Vice e a Vice que a Diretora queria estava cobrindo outra Vice, aqui em Taubaté. Então, eu fui para cobrir esse período com ela. Eu fui ser Vice, mas eu fui e logo ela saiu, porque ela iria se aposentar e queria tirar todas as licenças-prêmio que ela tinha direito. Então, logo ela saiu e eu assumi a Direção por um período de tempo. Aí essa pessoa que queria ser Vice voltou para lá e ela ficou sendo a minha Vice.
2009	34	14	Retorna à Coordenação da escola onde havia iniciado a carreira gestora, agora para atuar no Ciclo I.	Nova alteração na legislação permite a escolha de retornar à escola onde já atuou na Coordenação, de sua referência profissional.	[...] Eu estava numa escola de Ciclo I, que correria o risco de ser Municipalizada, no próximo ano já. Tanto que por isso a Diretora já queria se aposentar, porque ela já tinha recebido o convite de continuar na Direção lá, mas pela Prefeitura. Então, já era praticamente certeza... 90% de chance que no próximo ano a escola não estaria lá... E a Coordenação que eu queria, era perto da minha casa, onde eu conhecia todo mundo, onde eu conhecia a Comunidade, conhecia os alunos, mas eu voltaria como Coordenadora exclusivamente do Ciclo I, que eu não tinha formação nenhuma. [...] Eu até poderia continuar lá, mas mudou a legislação, e agora permitia que eu voltasse para a Coordenação da [Escola Estadual] Alves Lobato. Eu optei por voltar. [...]
2011	36	16	Em função da redução do número de salas de Ciclo I, deixa a Coordenação.	Considera que o tempo em que atuou como Coordenadora foi difícil por ter de lidar com outras duas PC que viviam em conflito e que, após dois anos, sentiu por ter de sair da Coordenação, novamente.	[...] até o horário do ATPC chegar, havia discussão [entre as outras duas PC] sobre o professor ter que fazer a reunião com uma, e não com a outra, mas uma precisava do professor até mesmo para poder organizar o horário. [...] Mas, era bom, era gostoso, porque ao mesmo tempo que tinha essas discussões, a gente se divertia muito. [...] Daí, [o Ciclo I] foi começando a se municipalizar. Não que tenha acabado de vez, mas acabou a quantidade [de salas] que permitia um Coordenador.

	2012	37	17	Retorna para a sala de aula e, logo em seguida, é convidada para assumir a Vice-direção.	Mesmo com apenas 6 meses de atuação como Professora, é surpreendida pelo convite para integrar a Equipe Gestora da Escola.	[...] a Vice foi tirar férias e a Diretora me convidou e, para mim, foi uma surpresa, porque eu estava ali há seis meses. Tinham outros professores na escola com Pedagogia e tudo, né... Por que o convite para mim? E até ela colocou essa questão da imparcialidade, de que a escola estava vivendo um momento difícil [...]. E aí, eu fui cobrir a Vice por um mês. Trabalhei um dia com a Diretora. No segundo dia saiu a remoção da Diretora... [risos] Daí eu fiquei um mês sozinha na escola. E numa escola gigante, com 36 salas de aula, manhã, tarde e noite...
	2012	37	17	Assume um segundo cargo como Professora.	Junto a designação de Vice-diretora e com a possibilidade de complementar a renda, resolve assumir um novo cargo.	Como a escola em que eu estava passou por duas Diretoras e com dois filhos para criar, as incertezas fizeram com que eu assumisse mais um cargo, até porque eu era Vice de manhã e conseguia organizar minha jornada com aulas de tarde, no segundo cargo.
	2013	38	18	Participa do credenciamento do Programa Ensino Integral e (re)inicia a jornada como Professora Coordenadora.	Acreditava que não permaneceria na escola por muito tempo, mas contou com o apoio de outros profissionais, fazendo com que se mantivesse na Coordenação.	Daí, logo eu pedi pra sair porque eu passei na entrevista para ir para o Ensino Integral. Aí eu estava com outro cargo, fazendo as formações de Ensino Integral, mas ainda não [atuando] no Ensino Integral... Aí eu tive de deixar a Vice pra poder fazer isso. Aí eu tive que tirar Licença-prêmio... hoje estou aqui, onde eu achei que não fosse durar seis meses também porque era uma escola totalmente nova, o PCNP que... nossa... pegava no meu pé... Mas, eu acho assim, sabe... Deus me abençoou muito, em todos os momentos que eu passei, até nessas questões de apuros, sempre tinha alguém que me ajudava muito e que eu aprendi muito com ela, porque com um, você aprendia a ser dinâmico, com outro, você aprendia a ser um pouco mais humana, sabe... são coisas que vão mudando o nosso olhar [...].
Momento atual	2016	41	22	Permanece como Professora Coordenadora de uma escola de Período Integral.	Compreende a necessidade do trabalho em grupo como sendo necessário para o desenvolvimento das atividades relativas à função de PCG.	[O professor] precisa sentir essa responsabilidade de ser diferente [nessa escola]. A escola Integral facilita muito isso porque a gente sabe que nas escolas regulares os PC sofrem muito e ainda há resistência até quando o Coordenador chama a atenção por conta de um Diário de Classe, por uso do celular, por vender catálogo e isso e aquilo... Na Escola Integral a diferença é que somos um grupo único de professores.

APÊNDICE IV – BIOGRAMA DA COORDENADORA VALKIRIA

Momentos	Cronologia	Idade Vital	Idade Profissional	Acontecimentos / Incidentes críticos	Significado	Trechos do relato que expressam o significado
Formação Inicial	2005	38	0	Encerra um ciclo profissional de 20 anos na Polícia Militar e inicia a Graduação em Química.	Realização do sonho de cursar uma Graduação e lecionar, mesmo não sendo possível este último logo de imediato.	Quando foi em 2005 eu resolvi pedir baixa e entrar na Educação, porque sempre foi um sonho, só que eu não tinha tido a oportunidade na época para conseguir cursar uma faculdade. Tanto é que a minha faculdade eu consegui fazer a primeira faculdade quando eu já era casada, tinha filhos. [...] Então, em 2005, eu saí da Polícia Militar e ainda não consegui entrar na Educação. Fiz a minha inscrição, mas me efetivei, assim, como professor, mas não Efetivo, porque eu sou Categoria F, em 2007.
Desenvolvimento da carreira profissional	2007	40	0	Faz a inscrição para lecionar em escolas.	Momento marcante de tentativa e conquista efetiva de lecionar, ainda mais por se tratar de um sonho.	Então, em 2007 eu consegui realizar o eu sonho de entrar numa sala de aula. E, me realizei, porque eu acho que eu nasci para ser docente. Fiquei de 2007 até julho de 2010 na sala de aula. [...] Agora, o dia que eu tive que botar o pé na sala, sozinha... Primeiro, tive aquele entusiasmo, né... Preparei aquela aula maravilhosa, achando que seria um sucesso... A princípio foi assim: “que decepção”. Não foi nada daquilo... Aquela loucura... Porque a faculdade não me preparou para a sala de aula. Eu não tive essa preparação na sala de aula. Na realidade você aprende a ser professor ali, depois que você põe o pé na sala de aula. Mas, aí eu vi que era realmente o que eu queria. Eu tinha que correr atrás, verificar no que eu precisava me adequar.
	2010	43	3	Recebe o convite para atuar como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino.	Momento de dúvida pela saída da sala de aula.	Tive muita dúvida, de largar a minha sala de aula, de largar porque, na realidade, eu iria deixar de conviver com o jovem para conviver com professores e com Coordenadores. No começo eu fiquei meio indecisa, se eu tinha realmente tomado a decisão correta, mas com o passar do tempo eu fui vendo que eu gostava do que estava fazendo. Eu não estava trabalhando com jovens, mas eu também estava formando professores, né... Então, não fugia do que eu queria ser: ser formadora.

					<p>Aprensão por não saber como seria recebida pelos professores da Área em que iria atuar.</p>	<p>Primeiro, eu tinha que ser respeitada pelos meus professores de Química. [...] Eu tenho que me enxergar como o meu professor de Química que está ali recebendo a formação e eu não sei tudo. Eu acho que foi um desespero... [...] E, eu acho que consegui conquistar o meu espaço junto aos professores de Química, com relação a isso. Eu acho que foi até uma coisa muito mais rápida...</p>
	2014	48	7	<p>Participa de processo seletivo e é designada Professora Coordenadora Geral numa escola estadual de Ensino Integral.</p>	<p>Mais um curto período de atuação com a incerteza de ter feito uma boa escolha e com o apreensão por trabalhar com uma equipe da qual conhecia, mas não sabia como seria recebida.</p>	<p>No começo eu tive a dúvida, porque eu acho que em algo novo... Primeiro, a escolha do Eliseu [escola]. Eu tinha optado pelo Eliseu e tinha o Norton [escola]. Até então, quando eu fiz a opção, o Norton teria a saída, a vaga de PCG. Mas, quando foi para bater o martelo para vir aqui, primeiro a equipe do Eliseu... [...] no começo era duro. Eu chorava, porque eu falava: “o que eu vim fazer aqui... eu chutei o pé da barraca... eu enfiei os dois pés na jaca... devia ter ficado no Núcleo Pedagógico, não devia ter saído dali... que arrependimento de ter vindo”. Mas, é formação minha mesmo. Era interna. Eu fui aprendendo isso, porque os percalços vão aparecer, os obstáculos vão. Daí vai depender da minha capacidade de remover aqueles obstáculos.</p>
					<p>Entrada num momento de estabilidade na carreira profissional, pois já se sente mais próxima da equipe e atua com mais tranquilidade.</p>	<p>Quando eu cheguei aqui eu coloquei o pé no acelerador. Até que uma pessoa falou assim: “tira um pouco o pé do acelerador. Não é assim... as coisas, não são assim”. Então, hoje, eu me arrependo? Não, estou no lugar certo.</p>
Momento atual	2016	50	9	<p>Continuidade do trabalho na Coordenação da primeira escola em que foi designada para esta função.</p>	<p>Se sente motivada, mesmo entendendo que existem desafios a serem superados.</p>	<p>Você está acostumado com um tipo de Coordenação, e aí você vem para uma Coordenação de escola, que é completamente diferente. Mas, ser Coordenadora é algo assim... tudo de bom... é maravilhoso. [...] Então, o que eu busco como formação é para crescer como profissional. Eu acho que quando eu busco essa formação, eu estou mais apta a proporcionar ao meu professor também uma boa formação. Não sei nem da metade [...]</p>

APÊNDICE V – BIOGRAMA DA COORDENADORA GABRIELA

Momentos	Cronologia	Idade Vital	Idade Profissional	Acontecimentos / Incidentes críticos	Significado	Trechos do relato que expressam o significado
Formação Inicial	1995	33	0	Recebe um convite de uma Diretora de Escola para atuar como professora.	Busca pessoal por superação de uma dificuldade (depressão) e amadurecimento do apoio à própria família (condição de saúde do filho).	Eu não queria trabalhar na Educação. Verdade, eu nunca quis... Meu pai me obrigou e então foi isso que eu fiz, mesmo não sendo isso que eu quero... Aí, tem uma pessoa muito especial na minha vida que se chama Fabrícia que, em um momento muito difícil da minha vida em que eu tive meu menino com meningite, eu entrei em depressão. E, para eu sair da depressão, ela falou assim: ‘você precisa de um ambiente de uma escola, pra você se envolver com crianças, com jovens e pra ver que não tem perigo, que a doença não é assim, do jeito que você está pensando. Então, você vem trabalhar comigo’.
Desenvolvimento da carreira profissional	1996	34	1	Retorna à escola para aulas eventuais.	Baixa expectativa com a carreira docente, por motivo de não conseguir aulas em processo de atribuição inicial.	No ano de 1996, eu não voltei para a escola, fiquei só como eventual e a Fabrícia me convidou de novo. Ela disse que ‘tinha umas salas pra te atribuir’. Isso porque, antigamente, o Diretor era quem atribuía as aulas, né. Tinha umas salas de Ensino Médio. Eu falei não. Apesar de eu gostar de Biologia, eu não quero Ensino Médio. A Fabrícia falou: ‘então eu vou mudar uma professora do Ensino Fundamental para o Médio e você fica com as quintas e sextas séries’. E, então, eu comecei a dar aula de Ciências.
	1997	35	2	Participa da primeira atribuição de aulas logo no início do ano letivo.	Chateamento por não conquistar as primeiras aulas em atribuição coletiva.	Em 1997. Eu falei: ‘Meu Deus, um professor rindo dos professores que estavam começando. Nossa que coisa’.... Daí, logo depois eu peguei aulas numa Escola Estadual, de uma professora que se afastou.

	1998	36	3	Realiza sua inscrição em um concurso destinado ao preenchimento de vagas docentes na rede estadual de ensino.	Dedicação aos estudos, especialmente por não ter tanta experiência na área educacional e por estar distante do período de graduação.	E, em 1998, logo já veio o concurso. Então, eu falei: 'vou fazer o concurso e vou passar, porque eu não vou ficar nessa vida de eventual'. Se eu decidi que quero ser professora, eu vou firmar, fazer o concurso. Eu fiz Claretiano. Faziam 10, 12 anos que eu tinha parado de estudar, que tinha terminado [a faculdade]. Fiz Claretiano e fui a terceira aprovada aqui da região de Taubaté.
	1999	37	4	Ingressa na rede estadual como professora efetiva, na mesma Unidade Escolar em que trabalha até os dias atuais.	Dificuldade inicial quanto ao tratamento recebido pelos pares, já que a antiga titular das aulas saiu da Escola.	Então, eu estou aqui desde 1999. E aí, eu comecei a trabalhar e passei um momento difícil aqui, porque eu tirei, ou melhor, eu ocupei um cargo que estava livre, mas o 'tirei' era a palavra que outros usavam... Ocupei o cargo livre de uma professora que estava há muito tempo nessa escola. Então, eu passei momentos de adaptação aqui muito difíceis.
	2006	43	11	A Unidade Escolar em que trabalha adere ao Programa 'Escola de Tempo Integral'.	Percebe a oportunidade de diversificar sua atuação profissional e de ter contato com diferentes ciclos da vida escolar dos alunos.	Então, eu comecei aqui e em 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006... E nesse ano a escola se tornou ETI [Escola de Tempo Integral]. E, eu peguei e me inscrevi para esse projeto da pasta também... Então, eu dava Ciências e [a disciplina] Saúde e Qualidade de Vida. E, aí eu dei aula de 1ª a 4ª série, também de Saúde e Qualidade de Vida.
	2007	44	12	É escolhida pelos pares para atuar como Professora Coordenadora do Programa Escola de Tempo Integral.	Satisfação pela escolha dos pares para a atuação na Coordenação de um projeto da qual faz parte.	E, quando chegou 2007, teve uma Resolução que precisava de um Coordenador de ETI. E aí, a pessoa que eles indicavam, né... As pessoas passavam por uma votação... Pro Conselho você se apresentava... E, eu fui escolhida. Eu comecei minha jornada na Coordenação em 2007, sendo professora da ETI. Aí eu fui professora da ETI até 2007.
	2008	45	13	Deixa de atuar na Coordenação.	Chateamento por não poder continuar na Coordenação em função da legislação, que a impedia.	Em 2008, eu peguei uma aula [em outra escola, no processo inicial de atribuição]. Eu não sei porquê mas essas aulas não permitiam que eu me afastasse, e aí eu não pude ser Coordenadora. Voltei para a sala de aula em 2008 [...].

	2009	46	14	Retorna à Coordenação na escola em que atuava.	Sente-se valorizada pela nova oportunidade de retornar à Coordenação, até por ter apoiado a PC anterior nos momentos de formação.	[...] em 2009 eu voltei para a Coordenação daqui, mas não da ETI mais... Era Coordenação do [Ensino] Fundamental. [...] Regular. Justamente porque tinha a professora Marina, com quem eu tive uma ligação muito grande... no ano anterior, eu ajudava e participava muito das ATPC, que eram HTPC antigamente... Eu participava muito, era muito curiosa, ajudava na construção das pautas dela e dava opinião sobre o que ela tinha que escrever, que tinha que buscar, o que era importante e o que não era... e assim, quando ela precisava ir pra uma Orientação Técnica, eu já ficava substituindo por conta do exercício de 2007.
	2013	50	18	Participa do processo de adesão da Unidade Escolar junto ao Programa Ensino Integral.	Percebe a importância da oportunidade de participar das formações iniciais do Programa Ensino Integral para que, em outro momento, atuasse como multiplicadora do próprio Programa.	Aí, quando chegou em 2013, nós precisamos fazer... a gente foi convidado para participar do Programa Ensino Integral. E aí, nós éramos em duas Coordenadoras. Eu, de Ensino Fundamental que nós não tínhamos mais o Ciclo I, e eu fiquei os dois últimos anos do Ciclo I comigo atendendo ao Ensino Fundamental todo... Então, em 2013 éramos em duas Coordenadoras. Eu do Fundamental e a Family do Médio. Tanto que, quando a escola foi convidada para aderir ao Programa Ensino Integral, eu e a Family fomos para Serra Negra [local onde ocorreu a primeira formação das equipes escolares do Programa]. Porque, como eu ainda tinha duas salas de Fundamental, a 'Ana Carla', que era Diretora dessa escola falou: 'a Gabriela vai também'.
Momento atual	2016	53	21	Continua sua atuação como Professora Coordenadora numa escola de Ensino Integral.	Entende a importância de seu trabalho para a valorização da atuação dos professores.	[Os professores e eu] estabelecemos vínculos já... Até porque estamos juntos todos os dias, os mesmos professores [...]. Hoje vejo que ser Coordenadora é dar apoio ao professor, [...] porque o gostoso da formação para o professor é quando o trabalho é reconhecido, valorizar o trabalho dele.

APÊNDICE VI – BIOGRAMA DA COORDENADORA BEATRIZ

Momentos	Cronologia	Idade Vital	Idade Profissional	Acontecimentos / Incidentes críticos	Significado	Trechos do relato que expressam o significado
Formação inicial	1988	19	0	É aprovada em processo seletivo junto a rede municipal e ingressa na docência.	Realização pessoal pelo ingresso na docência, buscando agir conforme observava a atuação de outras professoras mais experientes.	Sempre sonhei em ser professora, e quando escolhi foi porque queria dar aula para os pequeninhos... sempre gostei muito de criança... tinha vontade de preparar aula, de escrever na lousa... [no começo,] eu copiava muito o que as outras pessoas faziam, as pessoas mais experientes, não refletia muito sobre meu trabalho não, era mais uma cópia que eu me lembro.
Desenvolvimento da carreira profissional	1995	26	7	É aprovada em concurso público da rede estadual e ingressa numa escola logo no segundo semestre.	Dificuldade inicial de adaptação na nova rede, especialmente pela necessidade de estudo da corrente pedagógica que acreditava estar em vigência, assim como pelo acolhimento estressante na escola em que ingressou.	Eu tive bastante dificuldade quando eu ingressei no Estado... o Estado e aquele tal de construtivismo em 94 aquela febre toda, a gente queria entender o que era isso né, e eu já me apaixonei pelo construtivismo, não que eu sou apaixonadamente cega, mas as vantagens do ensino mais construtivista... me apaixonei e já comecei a estudar. Eu sentia essa necessidade eu entrei em agosto e a professora que saiu da sala pra que eu entrasse foi muito chocante isso, chegar na classe na porta e fala agora sou eu, sou concursada! Terrível! Ela ficou na mesma escola com outras aulas... Os alunos resistiam muito sabe! Eles queriam a outra professora né, e ela trabalhava de uma maneira assim... construtivista ao jeito dela, mas, aí eu comecei ver o trabalho dela, convivendo com outras pessoas que também trabalhavam de forma diferente, comecei a me interessar como comecei a estudar novamente.

	2000	31	12	Participa de um processo seletivo e é escolhida como Professora Coordenadora da mesma Unidade Escolar onde lecionava.	Percebe o valor atribuído pela equipe quanto ao seu trabalho, especialmente por ter sido indicada pela Diretora e escolhida para atuar como Coordenadora Pedagógica.	Antes eu era professora daqui mesmo também... Aceitei a Coordenação daqui porque eu já trabalhava de uma forma diferenciada, eu trabalhei dois anos com oficinas de Arte, e aí eu fazia um trabalho diferenciado ali, e o pessoal sempre tava perguntando, faz isso, faz aquilo... até que a Diretora, como a gente ia na época precisar de uma professora coordenadora, ela sugeriu que eu exercesse essa função. Aí eu prestei uma prova na diretoria e fui selecionada, apresentei um projeto aqui na escola e aí o conselho me elegeu. Sendo que todo ano esse conselho se reunia e avaliava meu trabalho e decidiam se eu deveria dar continuidade.
	2013	44	25	A escola onde atua como Coordenadora passa a fazer parte do Programa Ensino Integral.	Percebe o valor atribuído pela equipe quanto ao seu trabalho, especialmente por ter sido indicada pela Diretora e escolhida para atuar como Coordenadora Pedagógica.	[...] eu ajudei a transformar a escola num laboratório, num laboratório de pesquisa, de pesquisa-ação mesmo, e a gente desenvolveu um trabalho assim... Muito importante, sabe? Em relação à avaliação e principalmente a avaliação, quando a gente se propôs a desenvolver o protagonismo nos alunos, que é a base do Programa, sabe... os professores resistiram um pouco... interessante como só depois de alguns anos eles perceberam... a importância... a importância desse modelo, mas eu não desisti e nem impus entendeu? Eu sempre, se não ta legal como que você gostaria? Mas, isso, essa simples idéia, demorou muito... Se não ta legal como nós vamos mudar, porque eu tinha todo um estudo sobre o Programa e também porque passei por algumas formações.

Momento atual	2016	47	28	Continua designada na Coordenação Pedagógica de uma escola de Período Integral.	<p>Acredita que outras funções a sobrecarregam, mas busca ouvir os professores para tornar o ambiente escolar mais agradável para a prática docente.</p> <p>[...] é um trabalho de reflexão e ação, e reflexão da ação o tempo todo, eu acho que esses últimos três anos pra mim, quando a escola se tornou Integral. [...] Eu acho que é muito importante ouvir. Pra ser ouvido você tem que ouvir e às vezes a gente não tem paciência para ouvir. [...] [Contudo,] sou um pouco mais brava que a Diretora e a Vice... A Diretora é mais mãe, e eu sou mais pai aqui na escola. Então quando tem que conversar com aluno, quando tem que ser mais assim, tem que arrumar mais a sala, têm que chamar mais a atenção, o pessoal me chama muito.</p>
---------------	------	----	----	---	--

APÊNDICE VII – EXEMPLOS DE SOBREPOSIÇÃO DE BIOGRAMAS

TABELA III – SOBREPOSIÇÃO DE BIOGRAMAS: INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE				
Coordenadora	Idade Vital	Idade Profissional	Acontecimentos / Incidentes críticos	Significado
Valkiria	40	0	Faz a inscrição para lecionar em escolas.	Momento marcante de tentativa e conquista efetiva de lecionar, ainda mais por se tratar de um sonho.
Laura	20	0	Início da carreira docente.	Mesmo não esperado, o contexto da prática docente cativou sua atenção.
Gabriela	33	0	Recebe um convite de uma Diretora de Escola para atuar como professora.	Busca pessoal por superação de uma dificuldade (depressão) e amadurecimento do apoio à própria família (condição de saúde do filho).
Beatriz	19	0	É aprovada em processo seletivo junto a rede municipal e ingressa na docência.	Realização pessoal pelo ingresso na docência, buscando agir conforme observava a atuação de outras professoras mais experientes.
Fonte: elaborado pelo autor.				

TABELA IV – SOBREPOSIÇÃO DE BIOGRAMAS: MOMENTOS INICIAIS DA CARREIRA DOCENTE					
Coordenadora	Idade Vital	Idade Profissional	Acontecimentos / Incidentes críticos	Significado	Trecho do Relato
Valkiria	40	0	Faz a inscrição para lecionar em escolas.	Momento marcante de tentativa e conquista efetiva de lecionar, ainda mais por se tratar de um sonho.	Então, em 2007 eu consegui realizar o eu sonho de entrar numa sala de aula. E, me realizei, porque eu acho que eu nasci para ser docente. Fiquei de 2007 até julho de 2010 na sala de aula. [...] Agora, o dia que eu tive que botar o pé na sala, sozinha... Primeiro, tive aquele entusiasmo, né... Preparei aquela aula maravilhosa, achando que seria um sucesso... A princípio foi assim: “que decepção”. Não

					foi nada daquilo... Aquela loucura... Porque a faculdade não me preparou para a sala de aula. Eu não tive essa preparação na sala de aula. Na realidade você aprende a ser professor ali, depois que você põe o pé na sala de aula. Mas, aí eu vi que era realmente o que eu queria. Eu tinha que correr atrás, verificar no que eu precisava me adequar.
Laura	20	0	Início da carreira docente.	Mesmo não esperado, o contexto da prática docente cativou sua atenção.	[...] eu vim a ser professora por acaso, me apaixonei e fiquei [...], eu comecei um pouquinho no final de um ano e a gente perdia aula no começo do ano e tinha que esperar começar as aulas para depois você pegar aula. Então, quando tinha a Atribuição já estava tendo aula [...].
Gabriela	34	1	Retorna à escola para aulas eventuais.	Baixa expectativa com a carreira docente, por motivo de não conseguir aulas em processo de atribuição inicial.	No ano de 1996, eu não voltei para a escola, fiquei só como eventual e a Fabrícia me convidou de novo. Ela disse que 'tinha umas salas pra te atribuir'. Isso porque, antigamente, o Diretor era quem atribuía as aulas, né. Tinha umas salas de Ensino Médio. Eu falei não. Apesar de eu gostar de Biologia, eu não quero Ensino Médio. A Fabrícia falou: 'então eu vou mudar uma professora do Ensino Fundamental para o Médio e você fica com as quintas e sextas séries'. E, então, eu comecei a dar aula de Ciências.
Beatriz	19	0	É aprovada em processo seletivo junto a rede municipal e ingressa na docência.	Realização pessoal pelo ingresso na docência, buscando agir conforme observava a atuação de outras professoras mais experientes.	Sempre sonhei em ser professora, e quando escolhi foi porque queria dar aula para os pequeninhos... sempre gostei muito de criança... tinha vontade de preparar aula, de escrever na lousa... [no começo,] eu copiava muito o que as outras pessoas faziam, as pessoas mais experientes, não refletia muito sobre meu trabalho não, era mais uma cópia que eu me lembro.
Fonte: elaborado pelo autor.					

TABELA V – SOBREPOSIÇÃO DE BIOGRAMAS: MOMENTO DA DESIGNAÇÃO PARA ATUAR NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA					
Coordenadora	Idade Vital	Idade Profissional	Acontecimentos / Incidentes críticos	Significado	Trecho do Relato
Valkiria	48	7	Participa de processo seletivo e é designada Professora Coordenadora Geral numa escola estadual de Ensino Integral.	Mais um curto período de atuação com a incerteza de ter feito uma boa escolha e com a apreensão por trabalhar com uma equipe da qual conhecia, mas não sabia como seria recebida.	No começo eu tive a dúvida, porque eu acho que em algo novo... Primeiro, a escolha do Pereira [escola]. Eu tinha optado pelo Pereira e tinha o Newton [escola]. Até então, quando eu fiz a opção, o Newton teria a saída, a vaga de PCG. Mas, quando foi para bater o martelo para vir aqui, primeiro a equipe do Pereira... [...] no começo era duro. Eu chorava, porque eu falava: “o que eu vim fazer aqui... eu chutei o pé da barraca... eu enfiei os dois pés na jaca... devia ter ficado no Núcleo Pedagógico, não devia ter saído dali... que arrependimento de ter vindo”. Mas, é formação minha mesmo. Era interna. Eu fui aprendendo isso, porque os percalços vão aparecer, os obstáculos vão. Daí vai depender da minha capacidade de remover aqueles obstáculos.
				Entrada num momento de estabilidade na carreira profissional, pois já se sente mais próxima da equipe e atua com mais tranquilidade.	Quando eu cheguei aqui eu coloquei o pé no acelerador. Até que a pessoa falou assim: “tira um pouco o pé do acelerador. Não é assim... as coisas, né”. Então, hoje, eu me arrependo? Não, estou no lugar certo.
Laura	24	4	Primeira designação como Professora Coordenadora.	Recebe com surpresa o convite da Diretora para se tornar Coordenadora da Escola, mas não sentiu que seria escolhida pelos professores no momento da entrevista com o Conselho de Escola.	[...] fiz a minha inscrição, fiz a prova e passei. [...] Todo mundo que foi junto [fazer a inscrição], era num sábado, e ninguém quis ir fazer a prova, então só fui eu. E passei. E aí, um dia, eu não me lembro o que fui fazer na [Escola Estadual Professora] Malvina [Leite e Silva], acho que levar um documento, ou alguma outra coisa e a [Diretora] Vani me convidou, pois o Coordenador dali acabou de sair e ela estava precisando de um Coordenador. Eu já tinha trabalhado com ela e ela já tinha sido minha professora de Língua Portuguesa. [...] Fiz a proposta, levei e foi analisada e teve

					apresentação, mas de verdade, eu achei que a outra professora fosse ficar. Até por uma questão de a outra já ter sido Coordenadora, até por toda essa questão eu achei que jamais fosse escolhida pelo Conselho.
Gabriela	44	12	É escolhida pelos pares para atuar como Professora Coordenadora do Programa Escola de Tempo Integral.	Satisfação pela escolha dos pares para a atuação na Coordenação de um projeto da qual faz parte.	E, quando chegou 2007, teve uma Resolução que precisava de um Coordenador de ETI. E aí, a pessoa que eles indicavam, né... As pessoas passavam por uma votação... Pro Conselho você se apresentava... E, eu fui escolhida. Eu comecei minha jornada na Coordenação em 2007, sendo professora da ETI. Aí eu fui professora da ETI até 2007.
Beatriz	31	12	Participa de um processo seletivo e é escolhida como Professora Coordenadora da mesma Unidade Escolar onde lecionava.	Percebe o valor atribuído pela equipe quanto ao seu trabalho, especialmente por ter sido indicada pela Diretora e escolhida para atuar como Coordenadora Pedagógica.	Antes eu era professora daqui mesmo também... Aceitei a Coordenação daqui porque eu já trabalhava de uma forma diferenciada, eu trabalhei dois anos com oficinas de Arte, e aí eu fazia um trabalho diferenciado ali, e o pessoal sempre tava perguntando, faz isso, faz aquilo... até que a Diretora, como a gente ia na época precisar de uma professora coordenadora, ela sugeriu que eu exercesse essa função. Aí eu prestei uma prova na diretoria e fui selecionada, apresentei um projeto aqui na escola e aí o Conselho me elegeu. Sendo que todo ano esse conselho se reunia e avaliava meu trabalho e decidiam se eu deveria dar continuidade.
Fonte: elaborado pelo autor.					

ANEXO I – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS”

Orientador: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS”

Objetivo da pesquisa: compreender, nas trajetórias profissionais, os processos de construção do conhecimento profissional e as práticas dos Professores Coordenadores Pedagógicos que atuam na rede estadual de ensino por meio de suas narrativas-biográficas.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados entrevistas com a finalidade de produção de um relato autobiográfico, que serão realizadas junto a cinco Professores Coordenadores Pedagógicos que atuam em Unidades Escolares da rede estadual de um Município do Vale do Paraíba Paulista.

Destino dos dados coletados: o pesquisador será o responsável pelos dados originais coletados por meio de entrevistas, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a formação do Professor Coordenador Pedagógico. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o investigador é mestrando da Turma 2015 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Mirro Andreolo da Silva Costa de Moraes, residente no seguinte endereço: Av. Santa Luiza de Marillac, 1600, Jd. Ana Emília, Taubaté/SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 99116-6783. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá, a qual pode ser contatado pelo telefone

(12) 3625-4217. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre Formação Docente e Desenvolvimento Humano.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____


Mirro Andreolo da Silva Costa de Moraes
Pesquisador Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do pesquisador ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO II – APROVAÇÃO DA PESQUISA JUNTO AO COMITÊ DE ÉTICA

 CEP Professor Robison Baroni	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - UNITAU	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS		
Pesquisador: MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES		
Área Temática:		
Versão: 1		
CAAE: 51678215.4.0000.5501		
Instituição Proponente: Universidade de Taubaté		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 1.386.604		
Apresentação do Projeto:		
Pesquisa bem estruturada e pronta para ser iniciada.		
Objetivo da Pesquisa:		
Compreender, nas trajetórias profissionais, os processos de construção do conhecimento profissional e as práticas dos Professores Coordenadores Pedagógicos que atuam na rede estadual de ensino por meio de suas (auto)biografias.		
Avaliação dos Riscos e Benefícios:		
<p>Riscos: O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.</p> <p>Benefícios: O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a formação do Professor Coordenador Pedagógico. Cabe aqui ressaltar</p>		
<p>Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210 Bairro: Centro CEP: 12.020-040 UF: SP Município: TAUBATE Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br</p>		
Página 01 de 04		



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Continuação do Parecer: 1.366.604

também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com objetividade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora juntou os TCLE preenchendo os requisitos legais.

Recomendações:

Ao término da pesquisa inserir na Plataforma Brasil o relatório final, em atenção as normas operacionais da Resolução 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 11/12/2015, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_631522.pdf	04/12/2015 20:41:58		Aceito
Orçamento	orcamento_projeto_mirro.pdf	04/12/2015 20:40:28	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito
Cronograma	cronograma_projeto_mirro.pdf	04/12/2015 20:40:14	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	escola_9_ .pdf	04/12/2015 20:34:16	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Continuação do Parecer: 1.366.604

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	escola_8_.pdf	04/12/2015 20:34:00	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	escola_7_.pdf	04/12/2015 20:33:44	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	escola_6_.pdf	04/12/2015 20:33:24	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	escola_5_.pdf	04/12/2015 20:33:02	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	escola_4_.pdf	04/12/2015 20:32:11	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	escola_3_.pdf	04/12/2015 20:28:00	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	escola_2_.pdf	04/12/2015 20:25:09	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	escola_1_.pdf	04/12/2015 20:22:54	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	diretoria_oficio_e_termo.pdf	04/12/2015 20:22:27	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_mirro.pdf	04/12/2015 20:21:49	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_mirro.pdf	04/12/2015 20:21:31	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_mirro.pdf	04/12/2015 20:20:37	MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Continuação do Parecer: 1.366.604

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 14 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br

ANEXO III – MEMORIAL DO PESQUISADOR

O objetivo deste memorial é apresentar as atividades que podem demonstrar minha trajetória profissional, acadêmica e científica na área da Educação, considerando algumas reflexões sobre os incidentes críticos que revelam algumas das escolhas profissionais definidas ao longo de uma carreira ainda em construção, bem como visa atender a uma das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, da Universidade de Taubaté.

Inicialmente, cabe considerar, tal como brilhantemente definido por Bakhtin (1995), que o discurso adotado na presente exposição é resultante de muitas vozes oriundas de diferentes lugares sociais e por elas marcadas, configurando muitas das referidas escolhas que me apoiaram até o presente momento. Desta forma, almeja-se revelar algumas das representações, ou melhor, dos sentidos, que atribuí aos saberes apreendidos durante minha formação.

Para Chartier (1991), estas representações são resultantes de processos com os quais os indivíduos envolvem-se no decorrer de sua vida. Estes processos geram a inserção na sociedade pela interiorização, apropriação ou interpretação de acontecimentos significativos, que são significados continuamente, incidindo um sentido próprio para cada sujeito que pertence a uma determinada categoria, grupo ou classe social.

Desta forma, o presente Memorial justifica-se como um “aprendizado adequadamente organizado [que] resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”, ressaltando as contribuições de Vygotsky (2007, p. 103). Aliás, à luz de Libânio (2001), entende-se processo com sua origem no verbo proceder, que em latim significa avançar, ir adiante, com um sentido de continuidade, de desenvolvimento constante, de inacabamento, de não estar pronto, conforme as relações que se estabelecem com outros seres humanos e com o mundo.

Sendo assim, este trabalho constitui-se de uma breve síntese de vários movimentos que, sistematizados em algumas linhas, constitui-se de um aprendizado àquele que o constrói. Esta poderia ser entendida como uma visão dialética em que se considerará uma dimensão pessoal e subjetiva interpretada à luz de um levantamento bibliográfico, na tentativa de oferecer alguns sentidos ao que foi vivenciado no passado e que constitui atualmente o profissional que se encontra na Gestão Escolar.

Para a elaboração do trabalho foi ponderada a aplicação de uma metodologia qualitativa de pesquisa, em que se privilegia a análise das proposições destacadas nos momentos evidenciados na trajetória descrita, tal como preconizado por Martins (2004). Em outras palavras, o Memorial se constitui por uma reflexão sobre algumas das percepções da trajetória profissional e dos meios que garantem a própria formação enquanto Professor.

Muito antes da graduação em Geografia (2005-2008), na Universidade de Taubaté, percebia a atuação docente como sendo atrativa para meu futuro profissional, justamente por contar com alguns familiares que já atuavam em diferentes segmentos da educação escolar.

Minha avó apoiou/incentivou os estudos junto aos seus sete filhos, promovendo a importância da Escola como um espaço de integração e de formação. Esta grandeza foi acompanhada pela atuação como Diretora de uma escola que atendia a Educação Infantil no Município de Taubaté, e que por muitos anos foi uma referência para a comunidade como um espaço acolhedor e de relevância para a projeção futura das crianças que eram atendidas. Sem dúvidas, minha avó conseguia unir todos da família em favor das ações e atividades que eram planejadas frente ao trabalho realizado na Escola.

Aliás, Cerisara (2002) destaca alguns pontos que ajudam na compreensão de como a profissão docente tem se construídos culturalmente:

- uma profissão que contém o que socialmente tem se convencionado chamar de práticas domésticas femininas;
- uma profissão que inclui/supõe funções de maternagem (entendida aqui no sentido em que tem sido utilizada nos trabalhos de gênero, ou seja, processos sociais de cuidado e educação das crianças independente do sexo das pessoas que os desempenham, uma vez que é usado em oposição ao termo maternidade, esta sim relativa à dimensão biológica da gestação e do parto);
- uma profissão que requer uma sólida formação teórica no que diz respeito às concepções da instituição propriamente dita em que sua historicidade; concepção de homem, cultura e de conhecimento e, finalmente, da própria profissional que deve vir a ser;
- uma profissão que tem se constituído no feminino e que traz consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, portanto desiguais;
- uma profissão que tem um caráter de ambiguidade tanto pelo tipo de atividades que a constitui quanto por quem tem sido responsável por realizá-la, oscilando entre o domínio doméstico da educação (casa – mãe) e o domínio público da educação formal (escola – professora) (CERISARA, 2002).

Talvez, por esta razão, duas de suas filhas seguiram na carreira docente, sendo uma delas minha mãe que, logo de início, optou pela carreira docente pela oportunidade de cuidar

do filho e poder sustentar-se, ou seja, não precisando abandonar o lar em tempo integral para exercer sua profissão. Para Almeida, historicamente,

[...] apesar da profissão de professor ter assumido contorno de maternidade e esculpir-se nos moldes da formação de boas donas de casa e mães de família, esse foi o primeiro passo dado pelas mulheres [num passado] a fim de adquirir alguma instrução e conseguir o ingresso numa profissão (ALMEIDA, 1998, p. 23).

Aliás, convivi com a dinâmica do espaço escolar desde que nasci, pois minha mãe, até mesmo em seu período de licença-gestante apoiava os trabalhos da Secretaria escolar.

Lembro-me de ter como uma brincadeira em meu cotidiano infantil encontrar diversos alunos da escola dirigida por minha avó nos horários de intervalo, onde costumava ficar na biblioteca lendo algumas histórias. Acredito que fazia isto em reprodução a uma ação muito valorizada pelas Gestoras da escola, sendo ela benéfica aos alunos por se tratar da leitura como fator essencial para o processo educacional dos alunos e, também, por querer ser visto como um dos frequentadores daquele espaço de leitura.

Sendo assim, nunca me distanciei de brincadeiras que lembrassem algumas das atividades escolares, ainda mais quando ganhei de presente de aniversário uma lousa pequena, que por muitos anos guardei e fiz uso como instrumento de diversão ao me projetar como docente. Aliás, recordo de ajudar minha professora da 4ª série do Ensino Fundamental a elaborar questões para as atividades que seriam destinadas à minha turma, posto que a docente permitia que eu procedesse com as transcrições de suas anotações para as folhas que seriam utilizadas no mimeógrafo para reproduzir os exercícios. A professora elogiava minha caligrafia e tinha muito carinho em ajudá-la, pois sentia que ela manifestava um zelo brilhante para com seus alunos, fazendo-me recordar de Rubem Alves na passagem:

“O que é um olhar? O olhar não se encontra nos olhos. Observação de Sartre: ‘O olhar do Outro esconde seus olhos’. Observação de Cecília Meireles: ‘O sentido está guardado no rosto com que te miro’. Eu não te miro com os meus olhos. Eu te miro com o meu rosto. Os olhos são peãs anatômicas assustadoras em si mesmas. Olhos não tem sentido. Não miro com os olhos. Miro com o rosto. É o rosto que desvenda o mistério do olhar. O rosto da mãe revela à criança o segredo do seu olhar. Isso é verdade até para os animais: o olhar de um cão...” (ALVES, 2002, p. 36).

Já no Ensino Médio, contei com excepcionais professores, mas duas se destacavam por sua postura. Uma professora de História sempre se mostrou muito aberta ao diálogo com as

turmas para as quais lecionava, enquanto que a de Geografia apresentava-se como sendo muito rígida e que não aceitava nenhuma atividade que estivesse fora dos esquemas explicitados previamente. Aliás, a primeira se tornou a professora homenageada por minha turma na formatura da Terceira Série do Ensino Médio, já a segunda acabou sendo convidada a integrar a Direção da escola por parte da Mantenedora da instituição.

Em todos os instantes de minha ainda breve carreira senti-me inspirado por elas no trato com meus alunos, buscando integrar as formas acolhedora e ponderada que observei na prática de minhas professoras. Acredito ter sido, assim, a apreciação pela figura destas professoras, das marcas positivas deixadas por elas, que apoiei-me na escolha da profissão, juntamente com a influência da família. Segundo Anastasiou (2003, apud Stecanela, 2006, p. 138), “ensinar é deixar marcas e essas marcas deveriam ser de vida, de busca e de despertar para o conhecimento”.

E, por ter muita afinidade com os estudos da Geografia que brilhantemente eram apresentados pelas docentes com que tive a oportunidade de aprender ao longo da jornada escolar, assinalei no processo de inscrição do vestibular da Universidade de Taubaté, em 2004, como primeira e segunda opções o curso de licenciatura em Geografia, traduzindo minha vontade em atuar como docente e, mais especificamente, na ciência pela qual sempre obtive boas menções e que me atraía pela vastidão dos saberes que eram projetados por seu objeto de estudo.

Ainda no 2º ano da graduação fui convidado a substituir uma professora de Geografia, na Escola Estadual Monteiro Lobato, em Taubaté. Recordo de contar com uma experiência de ingresso à sala de aula como docente com muita satisfação, e das primeiras vivências que o gosto pela profissão se acentuou, onde recorro a Nóvoa, que afirma:

[...] O professor é a pessoa. [...] Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p. 25).

Desta forma, atuei como professor eventual (substituto) por dois anos na referida Unidade Escolar, tendo aprendido muito com a prática e vivência escolar. Este período foi interrompido apenas por alguns meses quando, a partir da aprovação em Processo Seletivo da Fundação Universitária de Saúde de Taubaté, fui admitido como servidor da autarquia para trabalhar no setor administrativo. Recordo-me que a opção foi válida por razões do salário atrativo naquela época, mas que logo desisti por comprovar que não se tratava daquilo que

gostava de fazer, bem como me mantinha muito distante da aplicação e estudo dos saberes docentes que tanto almejava açambarcar em minha carreira profissional.

Ao retornar à docência como professor substituto por mais alguns meses, sendo indicado pela Diretora da escola para assumir aulas de um projeto da sala de Informática da Escola de Tempo Integral (ETI), continuei a atuar como docente eventual na rede estadual de ensino até que, a partir de aprovação em concurso público enquanto aluno do último ano de Graduação, assumi o cargo de Professor de Educação Básica II (PEBII), na Escola Estadual Antonio Magalhães Bastos, também em Taubaté. Minha atuação foi marcada, como observado anteriormente, pela prática dos professores pelos quais tive a oportunidade de conhecer, o que se traduz pela historicidade elucidada por Tardif (2012) nas quais se expressa e se imprimem os saberes profissionais, onde os “saberes experienciais adquiridos no início da carreira que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização” (p. 107).

Percebida a necessidade de continuidade nos estudos, ingressei no curso de Pós-graduação em Gestão Escolar (2010), promovido pela Universidade de Taubaté, assim como aproveitei a parceria estabelecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), para cursar a Especialização para Docentes em Geografia, em 2012. Aliás, esta busca se deve ao entendimento de que a educação vem enfrentando grandes desafios na contemporaneidade, e cada vez mais percebia a necessidade de formação para tentar atender a esses desafios, em consonância como o que expõe Tardif:

[...] Exige-se cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino (TARDIF, 2002, p. 114).

No final de 2012, recebi a proposta de atuar como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino – Região de Taubaté, onde atuei como formador de professores da disciplina Geografia e que atuam especificamente na rede estadual de ensino. Com essa oportunidade, pude acompanhar e promover encontros de formação de Professores e de Professores Coordenadores das escolas dos sete Municípios que estão jurisdicionados à referida Diretoria (sendo eles: Taubaté, Caçapava, Lagoinha, São Luís do Paraitinga, Paraibuna, Redenção da Serra e Natividade da Serra). Neste período atuei também como Professor Tutor de cursos de EAD da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo,

especialmente os de formação inicial das equipes escolares que ingressavam no Programa Ensino Integral.

Estas atuações só fizeram potencializar a necessidade de buscar aprofundar e adquirir novos conhecimentos, necessários à atuação como formador e, também, para continuar meus estudos. A partir da oferta de atividades formativas que são ofertadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, realizei diferentes cursos, desde uma interação entre agentes da rede sobre a importância e os riscos da Internet na formação dos jovens, até uma Especialização no campo da docência em Geografia, confirmando que a formação continuada se configura pela formação permanente dos professores. Aliás, para Gatti (2008), a oferta pelas redes de ensino de vários tipos de formação não se dá por mero acaso. Segundo a autora,

[...] tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas (GATTI, 2008, p. 58).

Frente ao cotidiano de formação e a constante busca pelo conhecimento de práticas que agreguem significados positivos à prática docente, participei do processo seletivo e conquistei uma vaga junto ao Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, onde procurei aprofundar meus estudos e compreender melhor o processo de construção da identidade do profissional docente. Mesmo com muitos desafios em permanecer no Programa em função da jornada de trabalho, considero que os estudos oportunizados e a pesquisa realizada corroboraram com minha atuação, permitindo até ponderar sobre a propositura de novas formações para os grupos docentes com que trabalho, considerando as trajetórias e os saberes profissionais que tais grupos emanam ao formador.

Após dois anos de trabalho na Diretoria de Ensino, fui convidado a atuar como Vice-diretor da Unidade Escolar onde se encontra a sede do meu cargo na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, ou seja, a EE Antonio Magalhães Bastos. Percebi, ao longo do ano em que trabalhei nessa função, que muitos são os desafios, especialmente quando pensada uma cultura organizacional. Esta expressão, aliás, é definida por Sarmiento (1994, p. 88), como a tradução da necessidade de se “definir os territórios e de delimitar os conceitos” referentes ao que ocorre nos processos apreendidos e adaptados pela/na escola. Desta forma, observo que um dos desafios mais significativos, para além da necessidade de aprender a dinâmica administrativa da escola, se refere à ideia de que a transformação de uma cultura

escolar já existente implicaria identificar e atuar sobre os fatores que a geram, aceitando que existe uma organização dos tempos, dos espaços e das linguagens que a constituem.

Dentre as percepções que são abstraídas hoje, entendo que muitos saberes já foram resignificados por mim, tal como Tardif (2002, p. 11) postula ao tratar do saber docente, onde ele “é sempre o saber de alguém que trabalha algumas coisas no intuito de realizar um objetivo qualquer” e, desta forma,

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola *etc* (TARDIF, 2002, p. 11).

Com os anos de atuação docente percebi que a docência sempre esteve presente em minha história, bem como tenho buscado aproximar minhas práticas com os saberes abstraídos nas leituras e, também, nos desafios que tem sido evidenciados nos diferentes segmentos em que atuei junto a rede estadual paulista de ensino, condizendo com a definição de Mizukami (2002) de que há um “perfil do professor” que carece de formação constante, onde

[...] o conceito de formação é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (MIZUKAMI, 2002, p. 31).

Dessa forma, o presente Memorial refletiu uma pretensão de seu autor em revelar um processo de formação, constituído por uma historicidade e com incidentes que facultaram na apropriação de um saber profissional a partir de um fazer construído e gradativamente, baseado em significados sociais da profissão, mas especialmente da influência dos contextos familiares e escolares.