

TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

THE PROCESS OF PROFESSIONAL CONSTITUTION OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR

MIRRO ANDREOLO DA SILVA COSTA DE MORAES¹

mirro@professor.sp.gov.br

MARIA AUXILIADORA ÁVILA DOS SANTOS SÁ²

doradavilla@gmail.com

RESUMO

Como ocorre o processo de constituição profissional do Professor Coordenador Pedagógico? Foi nesse sentido que o presente artigo buscou, na análise das proposições das profissionais entrevistadas, o percurso que as levou a serem designadas como gestoras. A população da pesquisa foi composta por docentes designadas junto à rede pública estadual de Municípios do Interior Paulista, onde está implementado o *Programa Ensino Integral*, proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Por meio de um levantamento bibliográfico, da realização de entrevistas, da elaboração e da revisão de biogramas, foi possível refletir sobre as trajetórias profissionais e os incidentes críticos observados em meio às próprias trajetórias. Com o objetivo de compreender o processo de constituição profissional do Professor Coordenador Pedagógico que atua junto ao *Programa Ensino Integral*, a pesquisa permitiu observar, dentre diferentes elementos de inferência, que as narrativas biográficas permitiram uma discussão sobre a tomada da decisão de participar do processo de escolha do Coordenador Pedagógico nas escolas estaduais. Logo, segue-se confirmando, no contexto em que se realizou a pesquisa de natureza metodológica qualitativa, que os saberes docentes que mobilizam as práticas pedagógicas dos professores sofrem influências das histórias de vida e são por estas (re)significados, assim como 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

How is the process of professional constitution of the Pedagogical Coordinator? It was in this sense that the present article sought in the analysis of the proposals of professionals interviewed or path that led to being designated as managers. The research population was com-

1 Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU)

2 Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU)

posed of teachers assigned to the state public network of Municipalities of Interior Paulista, where the Integral Education Program, implemented by the State of São Paulo's Education Department, is implemented. Through a bibliographical survey, interviewing, elaboration and review of biographies, it was possible to reflect on the working days and the critical incidents observed among the organizations. With the objective of knowing about the process of professional constitution of the Pedagogical Coordinator that works together with the Integral Teaching Program, the research is presented, among different elements of inference, that as biographical narratives allowed a discussion about the decision making of Participation of the Process of choosing the Pedagogical Coordinator in the state schools. Therefore, there is in the context in which a qualitative methodological research is carried out, what are teachers' knowledge that mobilizes teachers' pedagogical practices, and is influenced by (re)meaning and how each teacher understands and acts in the profession and resulting from the emergence of their experiences.

KEY WORDS: Teacher Training • Pedagogical Coordinator • Biography Narrative.

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 dessa formação, ainda mais quando concebida na perspectiva de quem tem papel essencial na formação dessa equipe na escola: o Professor Coordenador Pedagógico (PCP).

Considerando-se que o trabalho de Coordenação Pedagógica revela complexidades próprias que, num contexto prático, posiciona o profissional perante a validação de registros de uma equipe docente, assim como reverbera no cotidiano escolar a importância de acompanhar o trabalho docente, emerge desse contexto uma questão que se refere à compreensão das trajetórias formativas do Professor Coordenador como eixo norteador de suas práticas. Dessa forma, o problema de pesquisa que orientou o presente artigo e que é resultado de uma pesquisa desenvolvida pelos autores junto a um Programa de Mestrado, foi o de buscar junto a biografias profissionais a forma com a 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 compreender o processo de constituição profissional do Professor Coordenador Pedagógico que atua junto ao *Programa Ensino Integral*, voltado à etapa do Ensino Médio. Contudo, é necessário ponderar que 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 desse 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 com o próprio servidor, especialmente no que se refere às possibilidades de formação e construção de sua profissionalidade.

Sendo assim, ao refletir sobre a pertinência da pesquisa, elucidamos o 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 perante a organização e implementação de sua formação.

O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 342), a Coordenação Pedagógica corresponde ao exercício da função docente, na qual 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).

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.

Aliás, o debate a respeito da formação dos Professores Coordenadores Pedagógicos, além de representar um dos eixos de intenção do presente artigo, 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, é preciso considerar o papel e a relevância que esse 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).

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).

Aliás, 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).

Nessas escolas a coordenação pedagógica foi formada pela Coordenação Geral (coordenação do diurno e coordenação do noturno) e coordenação de áreas ou matérias afins, as quais eram responsáveis pela articulação dos professores e pela efetiva implementação de propostas político-pedagógicas no interior das escolas. Num contexto determinado a partir das reformas

neoliberais, a função se alia ao papel do professor observado como objeto, a quem caberia a regulação pelas formas burocráticas de controle e de tarefas determinadas externamente.

Aliás, 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.

Contudo, a 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.

Dessa forma, já de acordo com Rogério (2013), a Coordenação Pedagógica “está presente em todas as escolas da rede estadual paulista que têm 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 essa razão, 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).

Num contexto mais contemporâneo e, de acordo com dados constantes no site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), a rede estadual de escolas públicas é composta atualmente 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 a 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 à 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 dos anseios dos jovens quanto ao estudo e/ou planejamento de uma carreira.

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 preparem 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, atuarão por 40 horas semanais, podendo, assim, atender às 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).

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. Aliás, 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. Nesse 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).

Considerando todo o exposto, o Professor Coordenador Pedagógico que atua na escola do Programa Ensino Integral, foco do presente artigo, 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 às demandas colocadas como, por exemplo, a transversalidade dos currículos que induzem esses 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 com 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 dessa 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 os princípios e premissas estipulados pelo Programa.

O MÉTODO 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. Essa 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 estudo realizado foi considerada 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), segundo a qual 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 em um tempo narrativo-biográfico.

A reflexão do entrevistado sobre sua narrativa permite a 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).

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 como afirmam Sá e Almeida (2004).

AS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: UMA BREVE DISCUSSÃO

O presente estudo parte da compreensão de que o ser professor está engajado a uma vida que é singular, mas composta por múltiplas experiências fundamentais para o 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 precisa ouvir os docentes e considerar “a vida dos professores” como de grande interesse quando esta nos ajuda a compreender seu trabalho.

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 denota 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 a 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. Dessa 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 *lato 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.

Aliás, emerge desse cenário a observação do momento do ingresso das Professoras Coordenadoras Pedagógicas pesquisadas na carreira docente, para a qual podemos considerar diferentes significados atribuídos por cada uma delas, 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.

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).

Dado que a escolha profissional envolve uma representação sobre a profissão, como resultado das relações que estabelecemos social e culturalmente, podemos relacioná-la diretamente com a maneira como percebemos a profissão. Nos relatos das professoras, em sua maioria, pudemos observar que a figura do professor deixava transparecer uma imagem profissional positiva, tendo em vista que a definição da carreira se deu, em sua maioria, de forma harmônica.

Compreendemos identidade no presente artigo na dimensão de processo, complexidade, dinamicidade e multiplicidade, uma vez que “[...] o eu tem para o homem do nosso tempo muitas províncias com limites imprevistos. É constituído de identidades diversas, cada uma relacionada com um aspecto, um território ou uma possessão da pessoa” (MOITA, 2007, p. 115). O caráter complexo da identidade se traduz na sua possibilidade de articular simultaneamente dimensões aparentemente contraditórias na constituição dos sujeitos. Ela é, dessa 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).

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. Aliás, um dos enfoques da identidade se encontra na relação conservação/mudança. Devido às suas dimensões histórica, social e cultural, a “[...] identidade é metamorfose” (CIAMPA, 1996, p. 141). Isso 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.

Essa realidade nos permite considerar a contribuição de Ciampa, acima citado, 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.

É necessário pontuar, também, que a importância de se projetar o trabalho de formação junto a um grupo de docentes pode ser caracterizada 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 às 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 nele 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 influenciam muito mais sua atuação enquanto Coordenadoras do que as formações oportunizadas nessa etapa de atuação. 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).

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.

Reafirmamos que a escolha das professoras entrevistadas para atuarem junto à Coordenação Pedagógica se deu após uma indicação da Direção e o consenso do coletivo de professores que, ao analisarem seu perfil para a função, sua proposta de trabalho e sua experiência, foram consideradas aptas à designação para o posto de trabalho. Assim, a escolha do PCP considera outros elementos para além do perfil do professor ou da apresentação de uma proposta de trabalho harmônico 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 deixam transparecer 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).

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 do cargo. Dessa 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, Pospel (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.

Por fim, 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 dependem 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. Aliás, os próprios saberes de experiências presentes nas histórias de vida das Professoras Coordenadoras são, em sua natureza, saberes de formação docente, de suas identidades como tal, que envolvem 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.

À GUIA DE CONCLUSÃO

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 na 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)significados. Compreendemos, assim, que os saberes dos professores 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, 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, nas 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.

Sendo assim, consideramos que a escolha da carreira e a constituição da profissionalidade docente da população envolvida no desenvolvimento da pesquisa se atrelam à constituição de suas próprias identidades, justamente por serem 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 confirmar que a construção destas, junto à 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 a pesquisa permitiu uma reflexão baseada na importância da formação de professores que, para atuarem junto à Coordenação Pedagógica, precisam 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 BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; **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.

ALTET, Marguerite; **PAQUAY**, Léopold; **PERRENOUD**, Philippe (*et al*). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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://bdttd.bcc.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/rquivo.php?codArquivo=5059>. Acesso em 18 jan 2017.

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.

BOGDAN, R.; **BIKLEN**, S. - Características da investigação qualitativa. *In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51

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.

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

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: EDUFRNS, 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.

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.

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.

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

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

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.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Heloísa Helena T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e Criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

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

NÓVOA, António. 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.

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.

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.

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.

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

_____. 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.

SOUZA, E. C.. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, v. 39, p. 39-50, 2014.

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

Recebido em 28/12/2016

Aprovado em 02/04/2017