Desenvolvimento profissional de professoras coordenadoras: a formação como uma experiência contínua

Professional development of coordinator teachers: education as an ongoing experience

Andrea Del Larovere (UFCAT)ⁱ

Renata H. P. Pucci (UNIMEP)ⁱⁱ

Resumo: Este estudo parte do pressuposto que somos sujeitos históricos e produzimos cultura e conhecimento na relação com o outro. Assim, compreendendo a escola como local que congrega os conhecimentos elaborados pela humanidade, é também nela que os professores atuam e se desenvolvem pessoal e profissionalmente. Nesse contexto, parte-se do seguinte questionamento: como decorre o desenvolvimento profissional das professoras que atuam como Professoras Coordenadoras em um município do interior de São Paulo? O objetivo central do estudo é conhecer a trajetória e as experiências de desenvolvimento profissional das professoras que atuam como Professoras Coordenadoras. A teoria que embasa a pesquisa se fundamenta no Desenvolvimento Profissional, compreendendo que este é perpassado pela subjetividade, pela particularidade e, assim, a perspectiva de formação contínua, forjada no interior da profissão, dialoga com as experiências formativas vivenciadas pelas profissionais que estão sempre em desenvolvimento. Foram realizadas entrevistas com 12 Professoras Coordenadoras que atuam há mais tempo na função na rede municipal de ensino estudada, coordenando as séries iniciais do ensino fundamental e a educação infantil do município. A análise dos dados mostra que o desenvolvimento profissional pautado nas experiências e na formação contínua congrega o movimento que entrelaça vida e profissão, sempre em desenvolvimento, evidenciando que foi e é condutor nas escolhas profissionais das Professoras Coordenadoras.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Professor Coordenador; Formação Contínua; Experiência.

Abstract: This study is based on the assumption that we are historical subjects and produce culture and knowledge in the

relationship with others. Thus, understanding the school as a place that brings together the knowledge elaborated by humanity, it is also there that teachers act and develop themselves personally and professionally. In this context, the following question arises: how does the professional development of teachers who act as Coordinator Teachers in a city of São Paulo State take place? The main objective of the study is to know the trajectory and professional development experiences of the teachers who work as Coordinators. The study is based on the theory of Professional Development, and comprehends that it is permeated by subjectivity, particularity and, thus, the perspective of ongoing education, forged within the profession, dialogues with the educational experiences lived by the professionals, who are always in development. Interviews were conducted with 12 Coordinator Teachers who have been working in the city educational network for a long time, coordinating the initial grades of elementary school and early childhood education. The analysis of the data shows that professional development based on experiences and ongoing education brings together the movement that interweaves life and profession, always in development, showing that it is a guidance of the Coordinator Teachers' professional choices.

Keywords: Professional Development; Coordinator Teachers; Ongoing Education; Experience.

Introdução

Este estudo é o recorte de uma pesquisa mais ampla que finca seus pressupostos teóricos na compreensão de que somos sujeitos históricos que nos constituímos na relação com o outro, e é nessa relação e através dela, que produzimos e nos apropriamos da cultura e do conhecimento elaborado nesse processo histórico (BRAGANÇA, 2011). Nesse sentido, a escola é o espaço que congrega o conhecimento construído pela humanidade, o que implica pensar que a formação de professores está imbricada em seu local de trabalho e que esse contexto também contribui para sua formação (CUNHA, 2013). Importa observar que a formação do professor não se esgota em sua formação inicial, pois é o próprio contexto de trabalho que vai fornecendo o material necessário para pautar a formação contínua desses profissionais, formação que, em geral, no contexto escolar, é atribuída ao Coordenador Pedagógico.

Assim, esse estudo compreende a relevância do Coordenador Pedagógico como um articulador do trabalho pedagógico na escola (CUNHA; PRADO, 2010) e destaca a

necessidade da formação continuada como potencializadora do desenvolvimento profissional desses docentes na atribuição ao suporte do trabalho pedagógico desenvolvido no contexto escolar.

É preciso observar que o desenvolvimento profissional compreende que a formação se dá numa perspectiva contínua, em espaços formais e não formais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). A formação continuada é compreendida como um espaço de reflexão crítica da própria prática, uma reflexão com base em uma formação inicial de bases sólidas, para que o professor tenha autonomia de escolher a formação continuada que contribua com suas necessidades formativas, desse modo, formação continuada e desenvolvimento profissional não são termos equivalentes.

Dito isso, importa investigar, a partir da perspectiva das Professoras Coordenadoras, suas trajetórias e experiências de desenvolvimento profissional, cotejando as questões pessoais e profissionais que participam de sua atuação como Professoras Coordenadoras, denominação dada à função no município estudado.

A pesquisa partiu do seguinte questionamento: como decorreu o desenvolvimento profissional das professoras que atuam como Professoras Coordenadoras em um município do interior de São Paulo? Destarte, o objetivo central do estudo foi conhecer a trajetória e as experiências de desenvolvimento profissional das professoras que atuam como Professoras Coordenadoras.

Nessa perspectiva, a pesquisa pretende contribuir com o campo das discussões do desenvolvimento profissional e da formação docente contínua, na expectativa de conhecer como decorreram as trajetórias e experiências que contribuíram para o desenvolvimento profissional das Professoras Coordenadoras, visto que o trabalho dessas profissionais está intimamente relacionado ao trabalho docente, à organização do trabalho pedagógico nas escolas e, por conseguinte, à aprendizagem do aluno, conforme destacam os estudos de Cunha (2006), André (2010), Davis et al. (2011), Castro e Amorim (2015).

O contexto da pesquisa foi a Rede Municipal de Educação de uma cidade do interior paulista. Referente aos aspectos metodológicos, foram realizadas 12 entrevistas¹ com as professoras que atuam na Coordenação Pedagógica do município há mais tempo. As entrevistas foram transcritas e retomadas reiteradamente, considerando o objetivo

¹ A pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição.

proposto e o referencial teórico adotado para compreender o desenvolvimento profissional perpassado pela subjetividade, pela particularidade, com autores como Canário (2001), Marcelo García (2009), Oliveira-Formosinho (2009), Gorzoni e Davis (2017), entre outros, em diálogo com as experiências formativas vivenciadas pelas profissionais (LARROSA, 2002) que estão sempre em desenvolvimento. No diálogo com a teoria foi possível reconhecer nas falas as evidências que permitiram discutir o desenvolvimento profissional das Professoras Coordenadoras.

Formação e Desenvolvimento Profissional

A formação é tratada neste estudo em sua amplitude, é vista como um processo humanizador, que propicia ao humano o pleno exercício de sua cidadania (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; BRAGANÇA, 2011; CUNHA, 2013). Esse exercício primeiro de cidadania é propiciado em grande parte pela escola (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; GATTI, 2016), contexto de atuação direta dos professores. É nesse sentido que é preciso pautar a discussão sobre a formação contínua desses profissionais a partir do contexto de seu trabalho, uma discussão que vai além da dicotomia entre formação inicial e continuada, e é amparada pelos estudos que compreendem a formação decorrente de um processo contínuo, interligando as experiências pessoais às profissionais. É nessa perspectiva que os estudos sobre o desenvolvimento profissional vêm ganhando força.

O desenvolvimento profissional é um campo de pesquisa em desenvolvimento que considera a história de vida dos professores, influenciando e sendo influenciada pela trajetória profissional, pelo reconhecimento social da profissão e pelos fatores que implicam nesse reconhecimento, como salário, condições de trabalho, entre outros. Esse conceito recupera a história de vida do sujeito, considera as experiências e o percurso do profissional ao longo de sua trajetória, ampliando a ideia da formação para além da ideia de formação escolarizada, conectando-a a experiências múltiplas que constituíram o sujeito ao longo da vida. Oliveira-Formosinho (2009, p. 226 – grifos da autora) define desenvolvimento profissional do seguinte modo:

Definimos, assim, *desenvolvimento profissional* como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou

num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional.

Esse conceito amplia a ideia de formação para além da escolaridade. Considera a formação inicial não apenas com as referências obtidas nesse período, ao contrário, reconhece que o professor é influenciado por um conjunto de experiências múltiplas ocorridas ao longo da sua trajetória de vida, e que são mobilizadas num repertório amplo que se reflete na sua constituição e no desenvolvimento do seu trabalho enquanto profissional.

Hoje, em vez de se afirmar que as pessoas aprendem uma profissão, será cada vez mais pertinente pensar na diversidade de atividades que cada pessoa desenvolve no quadro da sua trajetória profissional. Quer isso dizer que a atividade profissional de cada um só faz sentido se for encarada numa perspectiva diacrônica que abrange todo o período de vida profissional ativa. Ao longo desse ciclo as pessoas mudam as suas qualificações, constroem (em contexto) uma combinatória diversa de competências, mudam de ambiente de trabalho, realizam processos de reconversão e alteram as suas funções de natureza profissional. Em muitos casos, acabam por fazer coisas que pouco têm a ver com a sua formação profissional inicial. (CANÁRIO, 2001, p. 154)

Assim, os estudos que lidam com a perspectiva de 'percurso de formação' (CANÁRIO, 2001) rompem com a visão de formação estática, decorrida num tempo determinado, e passam a compreender a formação como um processo a ser desenvolvido continuamente, desse modo, o desenvolvimento profissional é marcado por um contínuo, que compreende a particularidade e os desnivelamentos das trajetórias de vida, sempre em desenvolvimento.

É nessa instância que o desenvolvimento profissional problematiza e analisa os métodos que orientam as práticas, tanto da formação inicial quanto da continuada, na tentativa de "[...] buscar mudanças nas condições de aprendizagem e nas relações em sala de aula, participação no desenvolvimento do currículo, envolvimento e interferência nas condições da escola e no contexto extraescolar." (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1401-1402).

A proposta do desenvolvimento profissional é problematizar coletivamente as práticas com o objetivo de que as intervenções em contexto promovam o refinamento dessas práticas, admitindo que um profissional aprenda com o outro, discutindo, refletindo, repensando, reavaliando, refinando, construindo e transformando suas práticas em benefício da educação.

O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto. Embora centrado no crescimento/desenvolvimento, não deve ser abordado simples ou predominantemente através de perspectivas psicológicas; as perspectivas curriculares e as perspectivas organizacionais e sociológicas têm dado grandes contributos ao estudo destas problemáticas. A complexidade do acto educativo, quer referindo-se a crianças, quer referindo-se a adultos, requer o conhecimento das fontes plurais que o fundamentam. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225-226)

A perspectiva do desenvolvimento profissional compreende a formação como um processo contínuo e atua de modo distinto da formação continuada. Compreende, é claro, que os professores necessitam de sólidas bases formativas, porém, não culpabiliza, nem tenta preencher as supostas lacunas da formação, mas encontram espaços e valorização para a formação constante, sempre em desenvolvimento, uma formação que vai além dos saberes instrumentais, mas que agrega os ciclos de vida, as subjetividades pelas quais esse profissional se constitui (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) e, assim, a experiência como particular e potente, que marca e toca (LARROSA, 2002) angaria um espaço relevante na discussão da formação pautada na singularidade da pessoa e nas experiências que a constitui. Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento profissional abarca os ciclos de vida profissional, o desenvolvimento pessoal, as experiências decorrentes da vida e da profissão que se entrelaçam e resultam na formação do ser, do profissional, único e particular.

O contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com 12 Professoras Coordenadoras que trabalham na rede municipal de uma cidade do interior paulista com mais de 200 mil habitantes, com escolarização da população de 6 a 14 anos chegando a 98,2 % (em 2010), conforme dados checados no IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A Secretaria da Educação

é responsável por 59 escolas, ofertando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, são cerca de 20 mil alunos atendidos por mais de 2 mil funcionários, segundo informações do município.

A cidade conta com um contexto educacional privilegiado, pois acolhe Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, entre várias outras instituições, o que a coloca num patamar de destaque frente a outros municípios que não possuem o mesmo privilégio.

Em relação ao Professor Coordenador, a legislação municipal através de O Estatuto do Magistério da cidade aprovado em 2007², incluído pelo artigo 1º de Lei Complementar 059, de 16 de dezembro de 2010, estabelece que é necessário que esse profissional seja um professor efetivo da rede municipal de ensino, que tenha formação superior e pós-graduação na área da Educação e, no mínimo, 3 anos de docência ou atuado em outras funções do magistério municipal.

O professor que quer se candidatar à função, inicialmente apresenta uma proposta à Secretaria Municipal de Educação, depois, se aprovada, apresenta a proposta para a escola onde almeja a vaga e então, ocorre a eleição em que é necessário obter 50% por cento mais 1 do total de votos do corpo docente e do Suporte Pedagógico da escola. Observando que a legislação municipal estabelece que a cada 2 anos o Professor Coordenador é avaliado, sendo submetido a todo processo novamente.

Assim, no município, o Professor Coordenador desempenha uma função, pois são profissionais que deixam seu cargo de origem pelo qual foram aprovados em concurso público e passam a ocupar uma função por período determinado (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016).

Dentre as atribuições do Professor Coordenador está o HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico coletivo e o HTPI – Hora de Trabalho Pedagógico Individual, regulamentados por Resolução Municipal. Na Resolução consta que os Professores Coordenadores devem resguardar horários semanais para as questões pedagógicas individuais (HTPIs) e coletivas (HTPCs). Esses horários de atividade pedagógica são atribuição do Professor Coordenador que deve planejar e organizar esses momentos com o objetivo de integrar os professores, ocasião planejada com o respaldo da equipe gestora.

² O Estatuto do Magistério dos Profissionais da Educação do Município de Rio Claro pode ser acessado em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/21/consolidacaodaleicomplementar2.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Embora os documentos oficiais do município não mencionem explicitamente que a formação continuada seja a principal atribuição do Professor Coordenador, esse tempo é reservado no contexto de trabalho e os profissionais se preocupam com essa formação e com a formação que recebem para que possam contribuir com a qualidade da educação, no entanto, fica perceptível que a função vem paulatinamente perdendo seu caráter progressista (FERNANDES, 2008) e se aproximando das atribuições burocráticas, administrativas, deixando que a dimensão articuladora e formadora fique em segundo plano (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012).

Nesse sentido, para que as Professoras Coordenadoras tenham respaldo para privilegiar a dimensão articuladora do trabalho pedagógico na escola, é indispensável pensar no desenvolvimento profissional dessas profissionais.

Metodologia

Para o levantamento de dados da pesquisa, foram realizadas 12 entrevistas com as profissionais com mais tempo na função com a perspectiva de que suas falas revelassem como decorreu o desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) atrelado à experiência (LARROSA, 2002). As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas.

As transcrições das entrevistas foram retomadas reiteradamente e no diálogo com a teoria foi possível reconhecer nas falas as evidências para a discussão do desenvolvimento profissional das Professoras Coordenadoras. Num primeiro momento, apresentamos os dados quantitativos referentes à formação e à experiência profissional que foram sistematizados. Num segundo momento, fomos colocando as entrevistas numa linha cronológica crescente, partindo da escolha da profissão até as professoras se depararem com a função de Professoras Coordenadoras. Assim, os excertos analisados foram organizados em 4 eixos: **a escolha profissional, a formação, a experiência profissional e o encontro com a coordenação pedagógica.**

Partindo da concepção de Oliveira-Formosinho (2009) de que o desenvolvimento profissional docente acontece de modo contínuo e particular, em situações formais e não formais de aprendizagem, influenciada pela interação de um grupo de professores preocupados com seu trabalho em benefício dos alunos, alinhavamos os excertos da

trajetória profissional e pessoal das Professoras Coordenadoras, de modo a compreender como essas profissionais foram fazendo escolhas dentro da profissão, como foram suas opções de formação entremeando a vida e as escolhas profissionais que foram essenciais na sua constituição profissional.

O material produzido sobre o desenvolvimento profissional das Professoras Coordenadoras, num olhar menos atento, dá uma impressão de linearidade, de objetividade, no entanto, as análises evidenciam que as trajetórias de formação se entrelaçam às subjetividades, ao movimento da vida, ao contexto que preconiza a questão do desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Essa reordenação das histórias particulares das Professoras Coordenadoras se pautam em Canário (2001), quando destaca que as histórias de vida auxiliam a compreender a relação entre a atividade profissional e a formação numa proposta de integração desses dois aspectos, assim, a formação decorre de ações de formação, e não apenas em momentos formais de formação, como num evento formativo organizado e destinado para esse fim, mas, em momentos informais, num encontro entre profissionais, numa conversa, em momentos em que a partilha entre as pessoas potencializa a capacidade humana de aprendizagem e labor.

O desenvolvimento profissional das Professoras Coordenadoras

As Professoras Coordenadoras que contaram sua trajetória profissional para este estudo rememoraram os desafios percorridos em sua constituição profissional, entre eles, as dificuldades enfrentadas para concluir a formação inicial, a intervenção da família na escolha da profissão e os desafios enfrentados enquanto Professoras Coordenadoras.

Em meio à trajetória das profissionais, nas entrevistas, fica evidente o entrelaçamento entre a formação e o trabalho, quando vão contando seu percurso formativo e concomitantemente, agregando sua trajetória profissional e, ao que parece, o desenvolvimento profissional é o motivador para que se tornem Professoras Coordenadoras, pois a amálgama: formação, trabalho e experiência parece que constitui um perfil profissional apto para desempenhar a função de Professora Coordenadora, como é possível observar adiante nos excertos que selecionamos.

Para compreender a relação entre formação e experiência profissional, o Quadro 1 apresenta os dados referentes a essas etapas. Os dados pontuam a formação inicial como aquela que decorre de processos institucionais (CUNHA, 2013), em cursos que licenciaram para o exercício de uma profissão, desse modo, a formação inicial das Professoras Coordenadoras teve início ainda no nível médio, no curso de Magistério, depois cursaram Pedagogia. A preocupação com a continuidade da formação pode ser verificada nos cursos de especialização realizados pelas profissionais.

Quadro 1 – Formação e experiência profissional das Professoras Coordenadoras

Professora Coordenadora ³	Formação Secundária	Formação Superior	Pós-Graduação <i>Lato sensu</i>	Pós-Graduação <i>Stricto sensu</i>	Tempo total de Magistério	Tempo como Professora Coordenadora
Ana Maria	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia, Gestão Ambiental e Gestão Educacional		18 anos	8 anos
Celeste		Pedagogia	Inclusão		32 anos	9 anos
Deise	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia		24 anos	10 anos
Elisete	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia		28 anos	9 anos
Fanny	Magistério	Pedagogia	Gestão Educacional		22 anos	11 anos
Guiomar	Magistério	Pedagogia	Supervisão Escolar, Deficiência Intelectual e Drogas		24 anos	10 anos
Isabel	Magistério	Pedagogia	Gestão Educacional	Mestrado em Educação	17 anos	9 anos
Leonice	Magistério	Pedagogia	Gestão Educacional		29 anos	12 anos
Nívea	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia e Gestão Educacional		21 anos	11 anos
Rita		Pedagogia	Educação Especial		16 anos	9 anos
Selma	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia		26 anos	10 anos
Tania	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia		32 anos	8 anos

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Das 12 Professoras Coordenadoras do estudo, 10 cursaram o Magistério no Ensino Médio e todas cursaram o Ensino Superior em Pedagogia, requisito legal para o exercício da profissão docente e para coordenar a Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir da LDB de 1996. Todas as Professoras Coordenadoras realizaram pós-graduação *lato sensu*, ou seja, em nível de especialização, e os cursos mais citados foram Psicopedagogia e Gestão

³ Os nomes das professoras foram alterados para a preservação de seus dados pessoais.

Educacional, estudados por 6 e 5 profissionais, respectivamente, e a Professora Coordenadora que mais especializações fez, realizou 3 cursos. Há também uma profissional com pós-graduação *stricto sensu*, tendo realizado o Mestrado em Educação.

Quanto à experiência profissional, as Professoras Coordenadoras entrevistadas possuem entre 16 e 32 anos de profissão e entre 8 e 12 anos como Professoras Coordenadoras. Algumas já estão aposentadas, outras em vias de se aposentar. É possível relacionar que os anos de experiência como professoras, atrelados à formação e à trajetória profissional, confluem de modo que essas profissionais construam um perfil pessoal e profissional, que somados, parecem apresentar o arcabouço necessário de experiências para que fossem designadas para a função, designação realizada na maioria das vezes pelos próprios colegas de trabalho, conforme observamos nas entrevistas. Nesse sentido, a trajetória profissional atrelada ao percurso formativo se desenvolve num processo de simbiose e continuidade e o “[...] conceito de *percurso de formação* de cada indivíduo, permite romper com uma visão estática que tem sido predominante no modo de conceber a relação entre a formação e o trabalho.” (CANÁRIO, 2001, p. 154 – grifos do autor).

Compreendendo que as experiências vivenciadas e a formação complementam o trabalho e vice-versa, tanto os dados dispostos no Quadro 1, como os excertos das entrevistas trazidas abaixo, evidenciam essas articulações.

Sobre a **escolha profissional**, observamos que muitas delas foram motivadas por colegas, pela família ou por experiências vividas. Rita foi uma das Professoras Coordenadoras que no início de sua vida profissional almejava outra carreira, mas que, por conta do seu relacionamento afetivo da época, foi direcionada a cursar Pedagogia, conforme seu relato:

Rita: [...] eu dava aula para as crianças na escola dominical, só e ponto. Só que eu queria fazer Psicologia, queria fazer uma outra coisa. Na época eu namorava um rapaz, estava noiva dele e a família toda dele é de educadores [...] daí ele falou para mim: “Por que você não faz a Pedagogia?”

Rita foi clara e transparente dizendo que sua escolha inicial não era a área da Educação e nota-se a influência das relações familiares no direcionamento da sua vida profissional, Elisete também foi influenciada pelas relações pessoais e conta que a opção pelo Magistério iniciou com seu grupo de amigas da adolescência:

Elisete: [...] *tinha um grupinho na 8ª. série: "Não, vamos fazer a prova do magistério? Vamos ver se a gente consegue? Ah, quer saber de uma coisa? Também vou!". Aí fomos. Passei e consegui.*

Elisete foi influenciada pelas amigas, já Tania conta que a opção pela profissão aconteceu por conta das experiências que teve com seus professores, sua fala traz as marcas que conferem ao vivido a potência da experiência (LARROSA, 2002) quando fez sua escolha profissional:

Tania: *Professores que eu passei aqui junto com eles, eles passaram pela minha vida e eu pela vida deles. Fiz essa opção.*

Nesse excerto fica evidente que a escolha profissional de Tania foi motivada pelos professores que "passaram" por sua vida estudantil, uma experiência em que a fala proferida foi carregada das marcas da experiência (LARROSA, 2002), que a tocou de modo profundo, a ponto de incidir sobre sua escolha profissional.

Nos excertos de Rita, Elisete e Tania fica patente a influência das relações pessoais nos rumos profissionais tomados pelas Professoras Coordenadoras e, assim, o que inicialmente fora sugerido de modo direto ou indireto nas relações, tornou-se uma escolha de vida.

Após a escolha profissional, as entrevistas revelam os percursos que cotejam a **formação**, a entrada na profissão e o movimento da vida. Elisete ilustra esse movimento quando conta que no início de sua trajetória profissional acordava cedo para se deslocar até outra cidade e estar no trabalho, engravidou, casou, descasou, ficou viúva e continuou seu percurso, conforme seu relato:

Elisete: [...] *quando eu me formei em 90, em 91 eu prestei um concurso em uma cidade vizinha, passei e já comecei a trabalhar lá. Fiquei lá 2 anos e meio, 3, porque eu engravidei da minha filha e falei: "não, eu vou ficar para cá" [...] Eu ia, o dia todo. Eu ia...[...] mas eu saía tão cedo de casa, umas 4 e 20 da manhã para chegar lá. Era uma creche, então tinha que começar lá às 7. Acordava muito cedo, mas eu fui. [...] Fui fazer Pedagogia, me formei em 2004. Aí foi um pouquinho mais tarde. Tive minha filha. Aí você casa e descasa, aí você casa de novo. Agora perdi meu marido recentemente, tem 6 meses e estou aqui, estou na luta, tem que trabalhar, tem que continuar.*

A entrevista de Elisete traz elementos do conceito de desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; GORZONI; DAVIS, 2017) em que a vida pessoal e profissional se entrelaça. Os momentos de formação são evidenciados para relembrar os

acontecimentos pessoais. Traz, ainda, a realidade da mulher que acorda cedo para trabalhar, têm filhos e concilia a formação, a profissão e a família. Há que se observar que as mulheres são 80% dos profissionais da educação, conforme dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (2019) e, em sua maioria, acumulam a jornada de trabalho profissional, além da jornada de trabalho doméstico, como analisado por Zibetti (2010).

Depois de romper as incertezas iniciais do percurso profissional inicial, as Professoras Coordenadoras foram ampliando a formação, que já se funde ao percurso profissional e às experiências. Selma teve as primeiras **experiências profissionais** no estágio, enquanto cursava o Magistério, e diz que a formação em Pedagogia também foi um curso que acrescentou aprendizagens ao outro, excerto que direciona ao conceito de experiência em Dewey (2007, p. 99), que afirma: “[...] a função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências”. Nesse sentido, as experiências vividas por Selma no curso de Magistério lhe renderam um conjunto de conhecimentos e experiências para que acrescentasse novos saberes advindos do curso de Pedagogia, uma experiência que conforme ela diz, foi muito rica.

Selma: Já fazia na própria escola o estágio. Depois eu fiz a Pedagogia Cidadã. [...] Foi muito rico também. Coisas que eu vi lá eu vi no Magistério e outras que vieram a acrescentar [...].

Nessa perspectiva pautada em Dewey (2007) de que as experiências dão suporte para novos conhecimentos, Selma acrescenta outra informação e conta que fez o curso de Pedagogia quando tinha uns 10 anos de experiência profissional e mais uma vez enfatiza que a realização do curso de Pedagogia agregou conhecimentos à sua prática.

Selma: Ah, foi em 2003, já tinha quase 10 anos. Comecei em 92. Eu já estava com uns 10 anos, então veio acrescentando, né? Tudo que a gente procura... Psicopedagogia, eu fiz...

Além da Pedagogia, as Professoras Coordenadoras verbalizam que realizaram outros cursos, outras formações com o intuito de encontrar alternativas que dessem respaldo ao seu dia a dia profissional, Guiomar fez 3 especializações com esse intuito e, assim como Selma, diz que foi buscando alternativas para respaldar a prática:

Selma: Fiz, a gente vai fazendo tudo que vem. A gente vai fazendo para suprir as necessidades do dia a dia, da sala de aula, da escola, na Coordenação. Você vai procurando alternativas, porque a gente sabe que a formação vem do nosso querer também e a gente tem que estar sempre se atualizando em todas as questões pedagógicas, todas. [...] quando você tem dúvida, você vai

procurando, pesquisando e indo atrás, troca uma ideia com a colega. Eu tenho algumas amigas que a gente troca muitas ideias [...].

O excerto da entrevista de Selma converge com a questão da formação numa perspectiva contínua (ANDRÉ, 2010) e indicia que o contexto profissional propicia e impulsiona a formação centrada na escola (CANÁRIO, 2001), numa perspectiva de interformação (PLACCO; SOUZA, 2018), em que os pares contribuem para o processo formativo decorrido no contexto de trabalho. Desse modo, o próprio contexto profissional vai se revelando formativo, as dificuldades vão fazendo com que aprimorem sua prática no próprio contexto de trabalho, experiências que propiciam o desenvolvimento profissional daqueles que compartilham os mesmos desafios profissionais.

Nessa perspectiva, a formação acontece de modo contínuo, no entanto, Isabel aponta que a formação vai além do modo institucional, formal, decorrida dos eventos formativos ou espaços organizados para esse fim, evidenciando que o processo formativo extrapola esses espaços, conforme exemplifica:

Isabel: É a vida, por exemplo, até uma exposição de artes que eu saio daqui e levo para São Paulo, tudo influencia no meu fazer. São Paulo eu tenho ido. Até os restaurantes, tudo é uma ideia de troca. A vida entrelaça muito com o trabalho. Para mim é uma extensão o trabalho da minha vida.

A experiência profissional é vista como o entrelaçamento da vida profissional e pessoal, na perspectiva de Isabel. Diferentes saberes se mesclam e se fundem. Ela traz exemplos de que experiências (LARROSA, 2002) cotidianas como a ida a um restaurante pode agregar conhecimento ao seu fazer profissional e, complementa:

Isabel: Uma vivência é entrelaçada na outra, algo que eu aprendo aqui eu posso ajudar lá fora, algo que eu vejo lá, eu posso conversar com alguém e são ideias...

A entrevista de Isabel vai ao encontro do que Larrosa (2002) preconiza sobre a experiência. Conforme o autor, “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26). Assim, Isabel evidencia que as experiências vivenciadas na vida pessoal e na vida profissional se entrelaçam e uma dá suporte à outra para que novas ideias, novos estudos, novas possibilidades aconteçam e, que, somadas, as experiências contribuem para o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação.

Pela trajetória profissional expressa pelas Professoras Coordenadoras, o modo como teceram seus percursos pessoais de desenvolvimento profissional ensejou o caminho que as direcionaram ao **encontro com a coordenação pedagógica**, como explicitado adiante.

Das 12 Professoras Coordenadoras entrevistadas, 10 disseram que não tinham por objetivo profissional exercer a função de Professora Coordenadora. Apenas 2 delas, Isabel e Nívea, disseram que objetivavam construir uma carreira docente perpassando pela sala de aula, Coordenação, Vice Direção, Direção e Supervisão, como é possível verificar no excerto da fala de Nívea:

Nívea: Não, na verdade eu pensava em carreira. Pensava: vou para a Coordenação, vou para a Vice Direção, para Direção, vou prestar concurso para Direção. Pensava no processo para Supervisão. Só que nesse tempo eu me apaixonei pela Coordenação, não penso em Direção, não penso em Vice Direção, não penso em Supervisão, não penso!

Nívea e Isabel ainda que tivessem por objetivo construir uma carreira docente ao assumir a função de Professora Coordenadora se identificaram com esse trabalho e deixaram de lado o objetivo de angariar outros cargos. As entrevistas indicam que a opção por permanecer na função se deve aos anseios profissionais requeridos por elas e atendidos no trabalho desempenhado como Professoras Coordenadoras.

As entrevistas vão ao encontro das evidências apontadas no estudo de Almeida, Souza e Placco (2016), compreendendo que as questões pessoais, o auxílio aos colegas e o reconhecimento social da função são pontos essenciais na escolha e permanência das profissionais na função.

Conforme as entrevistas, é possível verificar que o ensejo para concorrer à função advém da indicação dos pares, talvez numa certificação de que essas profissionais já colecionavam um conjunto de experiências suficientes que lhe dessem respaldo para encarar os desafios da função, direcionamento também obtido nos estudos de Almeida, Souza e Placco (2016) quando tentam compreender os sentidos que mobilizam as profissionais a trabalhar como Professoras Coordenadoras, destacando que o reconhecimento dos colegas atrelados aos anos de profissão confluem para que aceitem a jornada na nova função.

Nesse sentido, percebemos nos enunciados que as Professoras Coordenadoras chegaram à função, em sua maioria, sugestionadas, convidadas para exercerem o ofício. Quando perguntada se imaginava que seria Coordenadora Pedagógica, Ana Maria disse:

“Não, não, nunca!”. Mesma resposta de Deise: “Nem Coordenação, nem Vice Direção, não queria nada disso...”. E mais uma vez os acontecimentos pessoais se mesclam aos profissionais. Ana Maria contou que se tornou Professora Coordenadora devido aos acontecimentos pessoais, disse que foi convidada pela Diretora a participar do processo seletivo para assumir a função:

Ana Maria: *Quando tive meu primeiro filho, a Diretora, ligou para mim porque ela achou que ia ser mais fácil, porque tinha criança pequena e a Coordenadora tinha saído, daí ela me convidou, mas eu mesma nunca tinha pensado!*

Naquele período ela tinha filho pequeno, motivo, segundo o qual, a Diretora alegou que seria mais fácil para ela desempenhar a função de Professora Coordenadora atrelada à maternidade. Quando perguntamos se ela achou que foi mais fácil trabalhar nessa função por conta do filho e de todas as questões referentes ao cotidiano de uma mulher trabalhadora (ZIBETTI, 2010), ela respondeu pontualmente: “Não.” E explicitou os motivos:

Ana Maria: *Porque na sala de aula você leva problema só da sua sala de aula, não adianta falar que você não leva para casa, que você leva. Porque você leva só da sua sala. Agora aqui na Coordenação você leva [os problemas] de todo mundo, né?!*

Ana Maria, assim como as demais profissionais, pontua os acontecimentos particulares atrelados à profissão. A casa, o particular e o privado é invadido pelo que chama de “problemas” profissionais. Ela pontua ainda que os “problemas” voltados à função de Professora Coordenadora somam um maior número em relação à sala de aula porque o trabalho envolve toda a escola. Desse modo, outro ponto essencial a ser tratado nesse excerto, diz respeito ao trabalho da professora, que rompe os muros da escola e vai para a vida particular, para a casa da professora, o que fica claro na fala de Ana Maria, no entanto, ela destaca que a Professora Coordenadora amplia essa carga de responsabilidade. Se a professora leva para a casa as preocupações de sua sala de aula, a Professora Coordenadora leva os problemas de toda a escola porque ela lida com todos os professores, alunos, pais, Direção e Vice Direção. Essa constatação também foi feita no trabalho de Almeida, Souza e Placco (2016), quando pontuam que o trabalho do coordenador pedagógico é amplo e engloba o atendimento a professores, pais e alunos, demandas administrativas e burocráticas.

Fanny não pensava em ser Professora Coordenadora, mas foi incentivada por outra colega que já atuava na função, alegando que ela tinha perfil para assumir o trabalho.

Fanny: Então, eu nem pensava, aí uma Coordenadora que me indicou, falou: "Vai lá que a Coordenadora daqui não vai voltar". "Vai lá, Fanny, você tem o perfil bom para ser Coordenadora".

Fanny não descreve quais características ela possui que condizem com o perfil de Professora Coordenadora, já Celeste diz que gosta de falar, de fazer festa, de brincar, atributos que acredita que são potencializadores para o trabalho de Professora Coordenadora.

Celeste: Então, ahhh, primeiramente eu sempre assim, sou uma pessoa que gosta de falar bastante, sou uma pessoa que gosta de festa, de brincar, de fazer. Na época, as minhas colegas, a gente no grupo não tinha professor da casa que estava interessado em fazer, daí elas vieram conversar comigo, me incentivaram, daí eu entrei.

Para se candidatar à função de Professora Coordenadora, Celeste recebeu o apoio das colegas de trabalho e acredita que seu perfil dinâmico e extrovertido tenha sido um diferencial para que as colegas a incentivassem. Elisete diz que a Diretora e a Vice Diretora da escola onde hoje trabalha que a impulsionaram a realizar o processo seletivo para trabalhar como Professora Coordenadora.

Rita expressa os motivos que a levaram à Coordenação Pedagógica e assim como a maioria das profissionais, foi estimulada pelas colegas de trabalho. Rita, assim como Deise e Leonice, contou com o auxílio das colegas para direcionar o trabalho como Professora Coordenadora.

Rita: Olha, eu comecei na rede em 2004 e como professora, em 2002 eu comecei a trabalhar no Sesi, 2004 na rede municipal. E aí aconteceu no ano de 2009 nós perdemos nossa coordenadora, ela foi ser vice-diretora no outro lugar e surgiu o cargo [...]. Então entre o grupo mesmo, algumas pessoas falaram para mim: "Olha Rita, você tem perfil, seria legal ser alguém da casa." E entre as pessoas que tinha, algumas comentaram comigo e aí eu resolvi me inscrever [...].

Assim, como as demais colegas, a Professora Coordenadora Rita explana sua experiência profissional antes de surgir a oportunidade para ser Professora Coordenadora e conta que as colegas a incitaram a trabalhar na função. É possível compreender que ela considera que seu arcabouço formativo foi crucial para lidar com a função e compreende

que sua jornada profissional foi se desenvolvendo, foi se constituindo e está sempre em desenvolvimento dentro de sua profissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009):

Rita: Então, essa formação eu acho que começou quando eu fui para a escola, desde que eu era professora, e ela continua até hoje. Então, eu consigo ver momentos pontuais de preparação de formação, eu acredito que seja todo o processo, e hoje eu aprendo tanto quanto eu aprendi quando eu entrei, claro que é uma carga menor, porque algumas coisas, a gente já vai incorporando e sabendo fazer [...].

É possível compreender nos excertos que as Professoras Coordenadoras encontram respaldo nas experiências (LARROSA, 2002) vividas, e que a troca de experiências em contexto de trabalho, com os pares, são essenciais para o aprimoramento do trabalho pedagógico, assim como detectado nos trabalhos de Cunha (2006), André (2010), Davis et al. (2011) e Castro e Amorim (2015).

Desse modo, os fios selecionados para que as professoras aceitassem o desafio de serem Professoras Coordenadoras parecem se firmar nos pressupostos do desenvolvimento profissional, na parceria, na potência do trabalho compartilhado, destacado pelos estudos de Cunha e Prado (2010), nas experiências formativas partilhadas no contexto de trabalho e no respaldo dado pelos colegas de trabalho em suas atribuições cotidianas.

Considerações finais

Após a seleção dos excertos, o fio condutor dessa reordenação de histórias perpassou pela escolha da profissão, a formação e a experiência profissional até o encontro com a coordenação pedagógica. Recontando a história das profissionais, percebemos que, assim, estaríamos reescrevendo suas trajetórias de desenvolvimento profissional que “[...] constitui-se [...] na relação dialética entre o desenvolvimento individual e o do grupo profissional [...]” (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1403), acrescidos das questões subjetivas, políticas, sociais e culturais imbricadas no conceito e que são evidenciadas nas entrevistas.

Os enunciados demarcam que o desenvolvimento profissional (CANÁRIO, 2001, MARCELO GARCÍA, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; GORZONI; DAVIS, 2017) das Professoras Coordenadoras deste estudo uniu as experiências profissional/pessoal e a formação, elementos que foram fundantes na constituição de suas características profissionais a ponto de serem estimuladas pelas colegas de trabalho (ALMEIDA; SOUZA;

PLACCO, 2016) a enfrentar os desafios da coordenação pedagógica e a permanecerem nela.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3647>. Acesso em: 29 maio 2018.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 157-164, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84819058005.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: **Presidentes do Congresso**. 2001. Lisboa. p. 151-160. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>. Acesso em: 26 maio 2018.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa.; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037>. Acesso em: 14 mar. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.3, p.609-625, jul./set.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf> . Acesso em: 14 março 2018.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. Campinas, 2006. 272 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 101-111, jan./jun., 2010. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/79/68>. Acesso em: 26 maio 2018.

DAVIS, Claudia. et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 34 n. 2, p. 81-166, nov. 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/viewFile/2452/2407>.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

FERNANDES, Maria José da Silva. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. Araraquara, 2008. 282 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus Araraquara.

GATTI, Bernadette A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GORZONI, Sílvia de Paula.; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, p.1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 23 ago. 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27501903.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n.8, p.7-22, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>. Acesso em: 10 abr. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora: 2009. p.221-284.

PLACCO. Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA Laurinda Ramalho de; SOUZA. Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas, SP. **Anais [...]**. UNICAMP - Campinas – 2012, p. 1-13. Disponível em:

http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2436b.pdf. Acesso em: 11 set. 2018.

PLACCO. Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA. Vera Lúcia Trevisan. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, L. R; PLACCO. V. M. N. S. (org.) **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 9-16.

RIO CLARO. **Estatuto do Magistério dos Profissionais da Educação do Município de Rio Claro** - Lei Complementar nº 059/2010. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/21/consolidacaodaleicomplementar2.pdf>. Acesso em: 05 Jan. 2021.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educ. rev**, p. 259-276, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000500016&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 23 ago. 2020.

ⁱ Professora da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT); Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Bolsista CAPES. E-mail: andreadellarovere@yahoo.com.br

ⁱⁱ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). E-mail: renata_pucci@hotmail.com