

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

CRISTINA RAMOS DA SILVA

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS:
UM ESTUDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NO CONTEXTO
DE TRABALHO**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

CRISTINA RAMOS DA SILVA

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS:
UM ESTUDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NO CONTEXTO
DE TRABALHO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

CRISTINA RAMOS DA SILVA

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS:
UM ESTUDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NO CONTEXTO DE
TRABALHO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

São Paulo

2019

Banca Examinadora

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por fotocópia ou processo eletrônico, desde que citada a fonte.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, vivenciaram este momento único e singular, que afeta nossa alma e nos conduz, a cada dia, nos olharmos no espelho e ter a certeza que estamos construindo um futuro melhor para nossas crianças.

AGRADECIMENTOS

Passar pela experiência de escrever uma dissertação de mestrado é sem dúvida nenhuma, desafiador e difícil. Pensar que não é um trabalho solitário me conforta e retroalimenta. São muitas pessoas que fizeram parte desta caminhada, estando bem perto ou um pouco longe, mas que fizeram toda a diferença na construção dessa dissertação que aqui está.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, que já estão em outro plano, mas tenho certeza que estão muito felizes, pois sempre me incentivaram a estudar e a caminhar para o lado do bem. Sei que estão acompanhando esse momento.

Agradeço a minha orientadora, Professora Doutora Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches por toda a sua generosidade, carinho e afeto. Por me deixar caminhar por onde gostaria e ao mesmo tempo, me trazer para a reflexão e os pés no chão. Agradeço as intervenções e conselhos feitos com tanta sabedoria.

Agradeço a Professora Doutora Laurizete Ferragut Passos por me apresentar as histórias de vida e me convidar a fazer parte do Grupo de Pesquisa Narrativa. Muito carinho, respeito e conhecimento envolvidos nessa relação. Muito obrigada!

Agradeço a Professora Doutora Bárbara Cristina M. Sicardi Nakayama, por todos os seus encaminhamentos e apontamentos para deixar este texto mais rico e coerente com a proposta de pesquisa-formação. Muito obrigada!

Agradeço aos participantes desta pesquisa: Melina, Rosana, Rosangela, Ana Paula e Lucineide, meninas maravilhosas, que prontamente aceitaram o desafio da pesquisa e se colocaram com ternura e responsabilidade. Espero ajudá-las, cada vez mais, a partir dos pontos que vem à luz, nesta dissertação.

Agradeço à Cristina Rosa David, a Sandra Santella e a Simone P. Tahan por todos os momentos vividos dentro e fora da Universidade. Momentos esses que estão marcados em minha memória, que quero guardá-los com muito amor e carinho. Agradeço imensamente pela amizade de vocês.

Agradeço as minhas parceiras Cristiane Mancera, Silvana Lopes e Claudinéia Mendes, por todo apoio, por me deixarem voar como um passarinho e chegar à realização deste sonho. Obrigada por compreender minhas ausências, principalmente deste semestre.

Agradeço a todos do Grupo de Pesquisa Narrativa, por me aceitarem e por darem mais do que receberam naquele momento, pois assim, me proporcionaram conhecer a importância dessa formação e sua legitimidade. Foram terças-feiras maravilhosas!

Agradeço à Alcielle dos Santos, minha monitora, primeira pessoa que foi mostrando o caminho a se percorrer, os entraves do texto, a escrita acadêmica. Obrigada por fazer a diferença na minha vida e na escola.

Agradeço às Professoras Marli André, Laurinda Ramalho Almeida, Vera Placco e Clarilza Prado de Souza por me levarem a ser aluna novamente, a pensar, a escrever, a refletir. Foram momentos de crescimento!

No dia da minha qualificação, encontrei no corredor a Professora Marli André, a Jeanny Meiry Sombra Silva e o Humberto Silva que me acolheram ali mesmo no corredor e me levaram até a sala aonde iria me qualificar. Foi um momento sem igual, sentir-se acolhida e querida. Muito obrigada por essa delicadeza!

Agradeço, mais uma vez, ao Humberto Silva, pessoa única, que tem sempre um sorriso, uma palavra de conforto, uma resposta, uma indicação, uma solução, nos seus momentos de dúvidas e incertezas! Obrigada por todo apoio nessa minha trajetória.

Queria agradecer a Gislaine Cipriano, amiga, carinhosa, que compartilhou esse caminho comigo, dividindo sonhos e conquistas. Obrigada por sua atenção e delicadeza.

Por fim, não menos importante agradeço ao meu filho Paulinho, grande fonte inspiradora de amor, que transcende essa relação de mãe e filho, me leva a buscar novos horizontes e que me fez olhá-lo com outra lente – a do homem que pude ajudar a formar. E espero que minha caminhada o leve a estudar sempre.

E também gostaria de agradecer imensamente ao meu marido Paulo, por sua compreensão e paciência, entendendo a importância de concluir esse mestrado. Olhares que diziam tudo! Obrigada!

Para finalizar os agradecimentos, peço licença para colocar esta foto. Ela me acompanhou durante todos os meses e seu significado vai além de nomear as pessoas que ali estão. Esse momento representa o sonho de todos, foi nosso primeiro seminário (setembro/2017) terminado com êxito! Momento único, onde cada sorriso lembram medos, alegrias, amizades, dificuldades, satisfação e euforia. Está

colada em frente a minha mesa e me deu apoio para prosseguir e finalizar esta dissertação. Muito obrigada, meus amigos de caminhada!

Figura 1 — Foto de arquivo pessoal



Da esquerda para a direita, ao fundo: Marcos, Cris Ramos (eu), Sandra e Regina; à frente: Max, Simone, Dayane e Cris David.

Eu comecei a perguntar coisas que nunca havia me perguntado, por conta de meus alunos. Esse movimento não é unilateral, é sempre na relação. Acredito que o professor precisa ser um provocador de pensamento para buscar argumentos. Ninguém pensa criticamente se não tem realmente a reflexão e a provocação deste pensar. E convém frisar que não só o aluno deve pensar, o professor também precisa refletir sobre seu papel, o rumo de sua carreira, seu futuro. (SANCHES, 2019, p. 37)

SILVA, Cristina Ramos da. **Narrativas (auto)biográficas de coordenadoras pedagógicas: um estudo sobre as experiências formadoras no contexto de trabalho**. 128 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa em Educação: Formação de Formadores, PUC, SP. A pesquisa traz a aproximação de duas temáticas: as experiências formadoras pautadas em narrativas autobiográficas e o processo de constituição profissional de coordenadoras pedagógicas. A problemática que orienta o desenvolvimento desta pesquisa se traduz a partir da seguinte questão de estudo: Quais incidentes críticos do processo de constituição profissional de coordenadoras pedagógicas integram as narrativas por elas produzidas em um contexto de pesquisa-formação? Para responder tal questão o estudo estrutura-se dentro da perspectiva qualitativa e foram produzidas narrativas autobiográficas em contexto de seminários de pesquisa-formação com 05 coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa. Como referencial teórico e metodológico considera as contribuições de Nóvoa (2013, 2014), Josso (2004, 2007), Passegi (2015), Almeida (2003, 2009, 2015) e Placco (2003, 2008, 2015). Os resultados da pesquisa indicam que os incidentes críticos que constituem o processo de aprendizagem profissional das Coordenadoras Pedagógicas integram situações da infância e educação escolar, da escolha e inserção profissional, dos vínculos intergeracionais além de serem marcados pelo compromisso de atendimento às demandas dos pais e professores, pelo cuidado com o processo de adaptação, sobretudo pelo entendimento da criança enquanto prioridade na organização da rotina de trabalho e tomada de decisões na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais, indicando que os espaços para acolhimento e formação deste profissional devem promover reflexões sobre estas esferas de modo que seus conhecimentos possam ser pautados e redimensionados.

Palavras-chave: Formação; Coordenador Pedagógico; Experiência formadora; Pesquisa-Formação; Incidente Crítico.

SILVA, Cristina Ramos da. **(Self) biographical narratives of pedagogical coordinators: a study about the formative experiences in the work context.** 128 f. 2019. Dissertation (Master's Degree) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ABSTRACT

This paper presents a Master's research developed in the Master's Program in Education: Teacher Trainer, PUC, SP. The research brings the rapprochement of two issues: the formative experiences based on autobiographical narratives and the process of professional constitution of pedagogical coordinators. The problem that guides the development of this research is translated from the following study question: What critical incidents of the process of professional constitution of pedagogical coordinators integrate the narratives produced by them in a research-training context? To answer such question, the study is structured within the qualitative perspective and autobiographical narratives were produced in research-training seminars' context with five pedagogical coordinators participating in the research. As a theoretical and methodological references consider the contributions of Nóvoa (2013, 2014), Josso (2002, 2004, 2010), Passegi (2015), Almeida (2003, 2009, 2015) e Placco (2003, 2008, 2015). The research results indicate that the critical incidents that constitute the Pedagogical Coordinators' professional learning process integrate situations of childhood and school education, professional choice and insertion, intergenerational bonds and are marked by the commitment to meet the demands of parents and teachers, for the care with the adaptation process, especially for the understanding of the child as a priority in the organization of the work routine and decision making in the Preschool and Middle School, indicating that the spaces for reception and training of this professional should promote reflections on these spheres so that their knowledge can be guided and resized.

Keywords: Formation Pedagogic; Training Experience; Research-Training; Critical Incident.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Foto de arquivo pessoal	8
Figura 2 — Entrelaçamentos dos conceitos de momento charneira, momentos de ruptura e incidentes críticos.....	41
Figura 3 — Possibilidades da narrativa enquanto dispositivo.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Cronograma.....	49
Quadro 2 — Caracterização das Coordenadoras.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CPs	Coordenador(es) Pedagógico(s)
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FC	Formação Continuada
IC	Incidente Crítico
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESC	Serviço Social do Comércio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I — FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
1.1 Estudos correlatos sobre o coordenador pedagógico e a pesquisa (auto)biográfica	27
1.2 A formação de adultos e a experiência formadora no contexto de desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico.....	31
CAPÍTULO II — METODOLOGIA DA PESQUISA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	44
2.1 O processo de aprendizagem do adulto como objeto de pesquisa e as histórias de vida como dispositivo de pesquisa e formação.....	44
2.2 Os registros da pesquisadora e os seminários de pesquisa-formação enquanto contexto da pesquisa	47
2.3 O perfil biográfico e as narrativas de formação das coordenadoras pedagógicas	52
2.3.1 Narrativa de Clara	54
2.3.2 Narrativa de Susan.....	63
2.3.3 Narrativa de Helena.....	71
2.3.4 Narrativa de Maria.....	74
2.3.5 Narrativa de Luana	84
CAPÍTULO III — ANÁLISE E RESULTADOS	93
3.1 Sobre a metodologia de análise compreensiva-interpretativa e o encontro dos eixos temáticos	94
3.2 Infância e educação escolar	97
3.3 Escolha da profissão e a inserção profissional	99
3.4 Vínculos intergeracionais.....	102
3.5 O atendimento aos pais e professores, processos de adaptação e a criança enquanto centro da rotina do trabalho do coordenador pedagógico.....	105

3.6	Experiências singulares na relação com a aprendizagem profissional do coordenador pedagógico	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS		114
REFERÊNCIAS.....		117
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....		124
APÊNDICE B – CARTA E QUESTIONÁRIO PARA A CP.....		126

INTRODUÇÃO

São os passos que fazem os caminhos!
(MÁRIO QUINTANA, 2007)

Meus passos foram marcados dia após dia, ação após ação, sempre em busca de conhecimento, somado ao envolvimento e à paixão que tenho pela educação e que me trouxeram até esse novo caminho.

Todos esses anos, que somam mais de 30, trabalhando na formação escolar de crianças da primeira infância e anos iniciais – com professores afetivos, amigos e compromissados e coordenadores que teciam seus afazeres com as mais belas linhas, ora fortes, ora tão frágeis que se arrebentavam – busquei aprender e compreender os processos vividos.

Desde pequena pensava em ser professora. Em uma família de 12 irmãos, eu tive muitas crianças para brincar e me recordo que ser professora, foi o meu personagem favorito. Na época, reproduzia o que sabia sobre a escola: uma professora que ensinava na lousa e os alunos, sentados, ouviam, copiavam e aprendiam.

Ao terminar o Ensino Fundamental não tive dúvidas em cursar o Magistério. Durante o curso, a professora da disciplina de Didática fez toda a diferença em minha formação docente e transformação da minha postura, especialmente por perceber o quanto sua prática e seu discurso eram próximos. Esta sabia do potencial de cada aluna na classe e, dessa maneira, as aulas ficavam mais ricas e proveitosas. Esse foi, conforme Almeida (2015) o **incidente crítico** (IC) que provocou em mim mudanças profundas, levando-me a refletir e decidir por alterar o rumo de meu percurso profissional.

A prática dessa professora em sala de aula me levava a pensar sobre como atuava e na percepção que tinha sobre o outro, seja com os alunos ou nas outras relações estabelecidas na escola. Acredito que ela conseguiu desenvolver em nós, alunos, uma visão que coloca o ser humano em primeiro lugar, que se preocupa com as pessoas e que tem empatia, com o sentimento de que trabalhando juntos podemos fazer da nossa prática a melhor possível para todos.

Logo, eu já estava atuando como professora em uma escola particular de Educação Infantil. Juntamente com os professores e a coordenadora da Escola,

participávamos de reuniões semanais com leitura de textos que refletiam a nossa prática, buscando uma maneira diferente de intervir com as crianças pequenas, sem o uso de cartilha para alfabetização e com a preocupação de nos aproximarmos do contexto da criança e dos seus interesses. Essa vivência trouxe às práticas de sala de aula uma forma de observar e avaliar a criança, era uma proposta diferente de vê-la, e que ao proporcionar a possibilidade de avançar em caminhos novos e desafiadores, me fez conhecer sobre Piaget e Vygotsky, entre outros autores que estudam essa fase.

Meu trabalho como professora se destacou e logo recebi o convite para ser coordenadora nesta escola, pois ela observou em minha prática, o olhar com as crianças, a maneira como encadeava as atividades, o respeito ao processo de desenvolvimento da criança, e outras características que avaliou importantes para o cargo, como a responsabilidade com horários e datas, a relação com os pares na escola, a vontade de aprender e estudar. Assumi a coordenação e fiquei por seis anos. No início, fui uma coordenadora muito controladora, tinha necessidade de saber tudo, viver tudo o que se passava na escola e ter uma resposta pronta para qualquer situação. Aos poucos, fui percebendo que este não era o meu papel e isso foi influenciando a minha prática, o que gerou novas preocupações com a formação dos professores e a sala de aula, provocando mudanças como, por exemplo, a leitura sobre autores que traziam a criança como agente de sua aprendizagem, que discutiam sobre o lugar do professor, sobre trabalho colaborativo, como aprendizagem em participação e práticas inovadoras que conversavam com as nossas práticas. Os textos foram lidos com a equipe, junto à reflexão do trabalho que cada professor desenvolvia.

E assim, procurava identificar o que poderia ser mudado, o que poderia ser diferente, seja sobre questões relativas ao currículo, à avaliação, à rotina ou ao conhecimento sobre quem é o nosso público, ou seja, sobre como se dá o desenvolvimento de cada criança. Tive o apoio, por um ano, de uma supervisora que vinha semanalmente na escola para conversar sobre meu trabalho e a postura que uma coordenadora precisava ter e como eu poderia melhorar a minha atuação. Essa experiência como Coordenadora Pedagógica (CP) me fez rever posturas, atitudes e me dedicar mais aos estudos. Durante o tempo que estava como Coordenadora também participei do Grupo Movimento, coordenado por Maria Lucia Alcântara Machado, um grupo de coordenadores pedagógicos que, no ano de 1992, se

dedicava a estudar quais os instrumentos metodológicos que seriam importantes para o CP, como, por exemplo, a observação em sala de aula, o registro diário e o planejamento. Esse ano foi muito importante, especialmente refletir sobre minha prática, conhecer a proposta, a realidade de outras escolas e aprender com isso.

Voltando para a escola, procurei levar para as professoras um pouco dessa experiência, com um trabalho pautado na confiança, no diálogo e por leituras, discussões e reflexões, assim, em que cada professora aprendia um pouco, incorporando novas práticas e gerando motivação ao grupo para fazer um trabalho diferenciado. Mas não foi um processo fácil, visto que não ocorreu da mesma forma com todas as professoras. A minha vivência enquanto coordenadora, foi importante para o processo de construção da minha identidade, mesmo sendo muito duro e difícil, hoje entendo que foi necessário e atribuo esse momento, essa forma de trabalhar ao meu aprendizado. Na época sei como foi difícil constituir esse papel, de alguém que compartilha, divide as decisões e que leva o outro a pensar.

Em um momento mais adiante de minha trajetória profissional, pude assumir a direção dessa mesma escola. Logo a educação infantil (EI) foi ampliada com a abertura de mais uma unidade escolar. Estar na direção me fez sentir mais confortável para pensar e agir, pois tinha liberdade. Nessa função procurei escutar e observar mais do que falar e dar retornos pautados em nossas discussões, apoiar o professor e levá-lo a se sentir mais autônomo e responsável. Além disso, comecei a perceber a necessidade de registrar todas as reflexões que tínhamos em grupo.

Ao longo dos anos, trabalhamos com a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com a concepção de criança, com as possibilidades que cada projeto proporcionava a nós e às crianças. Melhoramos nossos registros e a maneira de organizar o currículo, de modo que a criança passou a ter um lugar de destaque no processo educativo.

Há dez anos, a escola foi ampliada com a oferta de Ensino Fundamental (EF) e Médio e com o desejo de trabalhar tão bem esses níveis quanto na Educação Infantil. Minha maior preocupação foi conhecer e aprender mais sobre o Ensino Fundamental: como os professores atuam e como os conteúdos se articulam, de maneira a garantir uma excelente aprendizagem para todos. Sendo responsável pela área da Coordenação Pedagógica, me preocupo com a formação de coordenadores e professores.

Sempre cuidei para que, na escola, gestores e professores tivessem práticas e atitudes diferenciadas em relação à proposta pedagógica e a maneira de ensinar, que a escola fosse transparente e aberta aos pais, princípios norteadores para tornar a escola mais participativa: fazer com que o dia a dia da escola seja cada vez melhor, não preocupada só com um conteúdo a ser ensinado, mas trabalhando com a formação humana desses alunos, ajudando a construir mudanças na sociedade, de maneira mais solidária e feliz; uma escola transparente, em que a confiança e o respeito devam prevalecer acima de qualquer coisa; e, não menos importante, aberta aos pais, pois a participação destes e da comunidade é fundamental. Contudo, devemos estar em construção contínua, assim como os alunos – sempre em desenvolvimento.

Ao longo desses anos, vejo que outras escolas foram se transformando, trazendo novas propostas e melhorando o ensino. A graduação em Pedagogia me apresentou um caminho longo e com muitos desafios para alcançar um compromisso social em oferecer uma escola que respeitasse a aprendizagem de cada criança, que se preocupasse com as maneiras de ensinar e aprender. E é esse caminho que me impulsiona a aprender, ler, pesquisar e inovar, não só preocupada com a minha prática, mas com a prática de todos os profissionais que fazem parte das escolas onde atualmente trabalho. Um trabalho e que é refletido, diretamente para a melhor aprendizagem das crianças.

Essas questões me inquietam, pois, estabelecer esses princípios e buscar a concordância de todos os envolvidos mostra-se uma tarefa de muito empenho e trabalho. Ao longo desses anos, a proposta pedagógica da escola foi sendo refinada e aprimorada, especialmente com a constituição de novas unidades. Atualmente são cinco escolas, sendo uma de Ensino Fundamental e Ensino Médio e quatro de Educação Infantil.

Como toda escola, as demandas são muitas e, às vezes, pela necessidade, se faz necessário priorizar algumas situações. Mesmo com o suporte de uma CP em cada unidade, sinto que não consigo atender e manter um processo de ação e reflexão como a escola e seus colaboradores merecem. Se ainda considerarmos a diversidade dos níveis de ensino que as unidades abrangem, há clareza da necessidade de formação para os coordenadores em relação às funções que ocupam.

Placco, Souza e Almeida (2009) descrevem três dimensões fundamentais para que o coordenador exerça sua função: pensar o coletivo da escola de maneira articulada; trabalhar na formação do professor; e transformar a escola num espaço de ação reflexiva. As coordenadoras são professoras com experiência em sala de aula, porém são coordenadoras iniciantes que buscam formação para atuar nessa função, e os poucos encontros realizados na escola contribuem um pouco para essa formação.

O início na profissão de docente é reconhecido como um período de socialização com os novos colegas, estudantes, comunidade, sistema educacional, rede de ensino, normativas e diretrizes que compreendem o espaço educacional. Acredita-se que a introdução na profissão, ou mesmo, em outra rede de ensino, seja privada ou pública, traz ao professor novos desafios, exigências profissionais, modos de fazer e pensar a docência, em virtude do novo contexto em que adentra.

De igual maneira, partimos do entendimento de que o coordenador ao ingressar no exercício de suas funções e/ou em uma nova cultura organizacional (de trabalho) tem muitos desafios, angústias, anseios, realizações e inseguranças, e nem sempre é recebido e acompanhado adequadamente para sanar suas dúvidas durante o processo inicial de trabalho. Nesta fase, segundo Vaillant apud Garcia (1999), o profissional em início de carreira (ou em uma nova função ou cultura organizacional) tem certa predisposição para imitar seus colegas professores, sem uma análise mais aprofundada sobre a forma de desenvolver suas atividades pedagógicas e isola-se dos demais colegas, tendo em vista as suas inseguranças e angústias diante da função que precisa desempenhar. Neste caso, tendo em mente que pode omitir suas possíveis fragilidades, não consegue efetivamente ensinar, no sentido de encontrar caminhos para articular os conhecimentos de sua área específica de formação com as formas de ensinar; e, por último, os principiantes tendem a ter uma concepção muito técnica do ensinar, ou seja, compreendem o ensino na sua dimensão do fazer, de seguir “passos instrumentais”, derivados de uma racionalidade, acreditando que isso possa resultar na aprendizagem dos estudantes (grifos do autor). Contudo, também há situações que podem afligir profissionais que ingressam em uma nova cultura institucional, como é o caso de professores que mesmo com alguns anos de experiência iniciam seu processo de trabalho em um contexto ou função nova. Essa concepção é corroborada por Lima (2006, p.13) quando diz que “é importante destacar, no entanto, que as

características do início da carreira não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a ‘novidade’ da situação de ensino enfrentada”.

Como bem apontam Papi e Martins (2010), em uma pesquisa relacionada ao estado da arte, sobre o tema professores iniciantes, há necessidade de investigações, no Brasil, que foquem nas reais necessidades destes docentes e, ao mesmo tempo, sirvam para subsidiar políticas públicas para o desenvolvimento profissional dos professores que ingressam no magistério e/ou redes de ensino. Do mesmo modo, pensar pesquisas que pautem as necessidades formativas dos coordenadores iniciantes é de extrema importância.

Dessa experiência com as coordenadoras, percebo a necessidade de oportunizar espaços para que estas profissionais se reconheçam enquanto agentes de formação e transformação na escola. O mestrado me permitiu problematizar melhor, refletir sobre minha atuação e o trabalho que faço, avaliando que preciso fomentar nas coordenadoras, momentos de reflexão sobre suas práticas com maior autonomia.

As coordenadoras demandam e participam de diversos cursos, mas parece que não está muito claro para elas que, cada uma carrega consigo muitos saberes e conhecimentos importantes para seu trabalho, e que poderiam pensar sobre esses pontos e fazer registros dessas reflexões e da própria observação – uma formação dentro do ambiente de trabalho. Talvez esta pouca clareza seja decorrente de um entendimento de que só é legítimo o que a universidade produz cientificamente.

Ao utilizar as narrativas (auto)biográficas como dispositivo dessa formação, busca-se legitimar o lugar da experiência formadora na constituição profissional dos coordenadores pedagógicos.

Nesta perspectiva nos revela Josso

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 413).

Segundo a autora, as narrativas de si tornam-se indispensáveis para uma formação continuada (FC), pois mais que uma estratégia de resgate da memória, é um dispositivo que traz à tona sentimentos, ações, pensamentos, reflexões e

coletividades. Compreender que a memória não reside apenas no campo subjetivo é entender que, embora as lembranças estejam na esfera singular, estão inseridas em um contexto histórico e cultural, reiterando o entendimento de que a prática social se estrutura num movimento cíclico e intermitente de integração entre singularidades e pluralidades.

Nesse sentido, delineiam-se a questão de estudo e seus objetivos:

Quais incidentes críticos do processo de constituição profissional de coordenadoras pedagógicas integram as narrativas por elas produzidas em um contexto de pesquisa-formação?

Objetivo geral:

Compreender o processo de aprendizagem profissional do Coordenador Pedagógico.

Objetivos específicos:

1. Investigar os espaços de aprendizagem do Coordenador Pedagógico na relação com as experiências formadoras e incidentes críticos que compõem sua trajetória profissional;
2. Compreender as dimensões dos conhecimentos que integram a função do Coordenador Pedagógico.

Diante do exposto, entendo que a formação continuada é fundamental para o coordenador porque é no dia a dia que ele vai se conhecendo, tomando consciência de sua prática, de sua formação, de seus limites, do conhecimento e da relação com cada professor e com essas relações que ele vai se constituindo.

A formação continuada em serviço pode-se dizer que são todas as atividades oferecidas pela escola, cujos profissionais vão ampliando e melhorando suas práticas. Placco afirma que formação em serviço é o

Processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como locus privilegiado para a formação. Parte-se do pressuposto do professor como sujeito capaz de criar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de

sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência (PLACCO, 2012, p. 58).

Nesse sentido, a formação das coordenadoras pensada a partir da realização de seminários de pesquisa-formação que oportunizem a produção de narrativas (auto)biográficas conforme nos indica Josso (2004) dá um significado à construção da aprendizagem de cada coordenadora. Esta estratégia promove um movimento de conhecimento de si, impulsionando o resgate da sua trajetória profissional até o atual momento, evidenciando as razões e incidentes que levou o sujeito a compor suas escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais num exercício de diálogo entre passado, presente e futuro.

O longo percurso de levantamento bibliográfico e a leitura de pesquisas correlatas à temática deste estudo permite repensar o trabalho realizado até hoje na escola junto às coordenadoras e refletir sobre uma proposta de formação pautada nas necessidades demandadas por elas a partir da produção de suas narrativas autobiográficas. Além disso, conhecer o universo teórico em que esta temática se insere permite-nos pensar na pesquisa-formação como um processo metodológico para o presente estudo, oportunizando condições para que as coordenadoras pedagógicas pautem seus processos de aprendizagem, resgatando suas memórias e histórias de vida e a partir delas entender e ressignificar seus saberes-fazeres. Essa linha de pesquisa se aproxima de uma proposta de educação pautada na transformação das pessoas e de seu contexto profissional. Nesta perspectiva, anuncia Josso

A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas (JOSSO, 2004, p. 215).

Este é o centro desta pesquisa – a realização de um estudo que possa levar as coordenadoras a pensarem sobre sua formação, enriquecida com uma proposta de formação compartilhada e construída a muitas mãos, que tenha reflexo no ambiente escolar e no processo de formação dos professores. A pesquisa pretende impulsionar as coordenadoras a serem transformadoras de si, à medida que reconheçam nas suas histórias possibilidades de ressignificação para o futuro.

O texto que segue está estruturado em três capítulos, considerações finais e apêndices.

No primeiro capítulo são apresentados os fundamentos teóricos do estudo. Seu conteúdo textual integra a apresentação dos estudos correlatos sobre o coordenador pedagógico e a pesquisa (auto)biográfica, um debate teórico sobre a constituição profissional do coordenador pedagógico e o papel da formação continuada culminando numa discussão sobre a formação de adultos e a experiência formadora no contexto do processo de constituição profissional.

O segundo capítulo tem o compromisso de pautar a metodologia do estudo e apresentar os dados que compõem o corpus de análise da pesquisa. Assim, partindo de uma reflexão sobre o sujeito como objeto de pesquisa e as histórias de vida como dispositivo de formação e produção de dados, são apresentados dados a partir dos registros da pesquisadora e dos seminários de pesquisa-formação enquanto contexto da pesquisa. O capítulo se encerra com a apresentação do perfil biográfico e as narrativas de formação das coordenadoras pedagógicas que participam do estudo.

No terceiro capítulo é onde se encontra a análise e resultados. São apresentados os aspectos que integram a metodologia de análise hermenêutica interpretativa e o encontro dos eixos temáticos e na sequência a análise cruzada de cada eixo identificado.

Como ultima etapa textual são apresentadas algumas considerações finais, as quais vislumbram constituir o desfecho do trabalho e a apresentação das conclusões elaboradas a partir dos objetivos e problemática propostos. É onde se evidenciam os achados da pesquisa em relação ao objeto de estudo.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo situar este trabalho no contexto das produções acadêmicas e teóricas que integram seu objeto de estudo. Seu conteúdo textual integra um diálogo com os estudos correlatos sobre o coordenador pedagógico e a pesquisa (auto)biográfica, um panorama teórico sobre a constituição profissional e a formação continuada do coordenador pedagógico na relação com a formação de adultos, a experiência formadora e os incidentes críticos no contexto do trabalho do coordenador pedagógico.

1.1 Estudos correlatos sobre o coordenador pedagógico e a pesquisa (auto)biográfica

Após a definição dos objetivos de pesquisa foi realizado o levantamento bibliográfico de trabalhos correlatos ao tema do estudo na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), procurando pesquisas dos últimos cinco anos. Foram utilizados para a busca o descritor “Formação de Coordenador Pedagógico”, resultando na indicação de 127 estudos. A partir da leitura dos resumos, pela proximidade da temática, foram selecionadas as dissertações de Giovani (2013) e de Schiessl (2017) para leitura na íntegra.

Giovani (2013) pesquisou as contribuições para a formação do coordenador pedagógico na rede pública, como essa formação ocorre nesse espaço e quais ações podem contribuir para sua formação. A autora coloca em discussão a formação dos professores e o quanto se discute sobre isso, não dando foco sobre as intervenções que podem, de fato, resolver os problemas da prática pedagógica. A partir da problematização da temática são questionadas as condições de formação oferecidas para ajudar na atuação do coordenador. É ressaltado que não somente com a participação em cursos, seminários e a sua vivência na educação, mas que a formação impulsiona o desenvolvimento profissional.

Giovani conclui que o coordenador pedagógico tem como função primordial trabalhar na formação dos professores, com reflexão e caminhos para contribuir com o desenvolvimento dos mesmos, e para isso é preciso que ele invista no seu próprio

processo profissional para que desenvolva bem sua função. Assim, a autora reafirma que a formação continuada é necessária para este profissional, “[...] já que oferece condições para que o coordenador pedagógico reflita sobre sua prática, resignificando-a constantemente” (p. 115). Para ela, os coordenadores devem formar os professores, porém eles também precisam de um acompanhamento de formação para auxiliá-los.

A pesquisa de Schiessl (2017) também foca na análise do desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico e chama a atenção por discutir a necessidade da formação continuada para todos os profissionais da escola. O estudo ocorreu na rede municipal de Brusque (Santa Catarina) e discute a necessidade da formação dos coordenadores junto à gestão escolar.

Schiessl aponta para a necessidade de bem definirmos o papel e as funções da coordenação pedagógica. Para a autora, a necessidade da formação do coordenador pedagógico está ligada à falta de clareza da sua função, o que gera dificuldades para pensar a sua prática na escola. Indica que o espaço onde o CP desenvolve seu trabalho é rico e contextualizado para a sua formação continuada e deve ser muito bem aproveitado.

Em sua pesquisa, Schiessl também expressa que essa formação não é para contemplar o que não foi aprendido na formação inicial, e sim, a partir de suas experiências, avançar em seu aprendizado de modo que se possam integrar as demandas e as funções do cargo com essa formação e de seus professores.

Nesta direção, a Formação Continuada não se trata da complementação a suprir possíveis lacunas da formação inicial, no entanto, atende às distintas demandas que a atuação profissional impõe, e contribui para o desenvolvimento da capacidade de o sujeito/educador/professor/ coordenador pedagógico aprender e se reinventar profissionalmente (SCHISSL, 2017, p. 41).

Schiessl (2009), traz em sua pesquisa, portanto a importância da FC dentro de seu espaço de trabalho e caso isso não ocorra torna-se difícil levar adiante a sua reflexão sobre a prática. Afirma que é fundamental que os processos de FC tomem como base as propostas de desenvolvimento profissional vendo o coordenador como um sujeito inteiro, complexo, aprendente, no seu momento social e histórico. Assim, não se pensa em formar no que pode estar faltando, mas de formar com toda a potencialidade que se tem à medida que o sujeito se compromete.

Partilho do entendimento da autora de que é preciso olhar para o coordenador em sua totalidade, como um ser histórico, social e pessoal, pois ele se forma de maneira singular no ambiente de trabalho. Nesse sentido, há uma demanda de formação da coordenação pedagógica que supere as limitações dos moldes tradicionais, muitas vezes pautadas em práticas de controle e supervisão, de modo que se

[...] conclama a necessidade de se pensar novas tendências na formação dos educadores, e o primeiro passo seria estabelecer oposição a toda forma de proposição que remeta a práticas de FC descontextualizadas. Nesse sentido, a defesa é por uma formação continuada que rompa com concepções de formações prescritivas, para privilegiar uma formação processual (IMBERNÓN, 2009, apud SCHIESSL, 2017, p. 42).

Ter uma compreensão global sobre a formação nos possibilita entender que o desenvolvimento profissional é o conjunto de vários fatores que estão relacionados às vivências e às experiências do professor e ou do coordenador, ou seja, de suas histórias de vida.

A esse respeito vemos em Nóvoa (1995) a aprendizagem contínua dentro da profissão em dois sentidos, como próprio professor/profissional e como agente da própria escola. Escola aqui entendida como um espaço de formação permanente, lugar onde aprendemos enquanto aluno, estagiário, professor iniciante, coordenador, diretor e também pesquisador - é o espaço permanente de pesquisa e formação.

Assim como Nóvoa (1995), ressalta a importância do formar-se além do formar, precisamos entender que ao formar o professor, o coordenador também está se formando. Essa formação perpassa cada pessoa, embora se diferencie a partir de seu grau de reflexão e de envolvimento com sua profissão. A escola é o espaço ideal para essa formação, pois é lá que se concentram os problemas reais, situações problemas das mais diversas e variadas possíveis.

Em outro estudo, Nóvoa (2013) sinaliza que muitas foram as pesquisas relacionadas à vida de professores e coordenadores, sobre suas carreiras e como caminharam profissionalmente. O autor, ao discutir sobre a formação do professor, apresenta os três AAA – A de Adesão – quando o professor se implica à adesão a princípios e valores; A de Ação – se refere à escolha da melhor maneira de agir; e A de Autoconsciência – quando o professor, após reflexão toma uma determinada

atitude. Ressalta, ainda, que a identidade é um espaço para construir maneiras de ser e estar na profissão, é um espaço de buscas e conflitos e não algo adquirido, como sendo propriedade ou produto. E essa construção necessita de tempo “[...] um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p. 16).

Pineau (1997, in JOSSO, 2002) ressalta que nesse processo de formação dos coordenadores pedagógicos, os próprios protagonistas vão se constituindo, com as trocas e as novas aprendizagens, com diversas possibilidades de interações, que é o percurso de formação do indivíduo. Para Josso, as histórias de vida também contribuem para a construção de sua identidade

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes (JOSSO, 2007, p. 413).

A escola sendo o principal lugar de formação traz para o CP o papel de articular o currículo e organizar o espaço para a produção de conhecimento. Enquanto formador é corresponsável por pensar em uma proposta de formação coletiva, onde todos contribuam e participam para o crescimento mútuo. É transformadora, porque na medida em que se aprende mais, muda-se a prática, ocorrendo a transformação do sujeito e do espaço. Esse trabalho nada vale se não houver a coletividade, o compromisso de cada um com o fazer e a participação efetiva das decisões, das ações da escola e das propostas. Nesse sentido, Placco e Souza apontam para o trabalho do coordenador

Este pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não-fragmentação de suas ações e práticas e, fundamentalmente, o compromisso com a formação do aluno. A ação coletiva implica o enfrentamento dos desafios presentes na escola, de modo que uma ação coesa e integrada dos gestores da escola – direção e coordenação pedagógico-educacional – e dos demais profissionais da educação, a partir de uma reflexão sobre o papel desses gestores na articulação e parceria entre os atores pedagógicos, reverta em um processo pedagógico que melhor atenda às necessidades dos alunos (PLACCO; SOUZA, 2008, p. 27).

Ressaltada a necessidade e a importância do trabalho coletivo, aponta-se para um processo dinâmico e crítico que todos os envolvidos devem fazer e contar com a ajuda do outro para que seja mais eficaz. As autoras apontam que pesquisadores e formadores – ou pesquisadores-formadores – ajudam mais para que esse processo se efetive de maneira satisfatória. Nesse sentido, a presente pesquisa vai ao encontro dessa premissa ao escolher caminhar por uma análise das experiências de vida e formação.

Por outro lado, há a necessidade de se contemplar o individual dentro do coletivo, de conhecer cada coordenador, suas necessidades, suas potencialidades, seus medos e seus anseios, fazendo com que o CP garanta espaço dentro do grupo para essas discussões, viabilizando para que cada um se sinta integrado e contemplado no PPP.

1.2 A formação de adultos e a experiência formadora no contexto de desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico

Placco e Souza (2006) se debruçaram na aprendizagem da pessoa adulta, mais especificamente na aprendizagem do adulto professor. Para as autoras aprender envolve atribuir significações das experiências, ou seja, é necessário que o adulto mobilize experiências para atingir a aprendizagem. As experiências podem constituir-se como saberes ao serem mobilizadas e significadas em um movimento contínuo permeado por afeto, desejo, expectativa e vontade.

Ao estabelecer como o adulto aprende, Placco e Souza (2006) defendem que a aprendizagem ocorre por meio da construção grupal, da mediação de um formador ou por metacognição. No grupo, esse processo se dá no encontro de pessoas movidas por necessidades comuns e com objetivos comuns. No entanto, não significa dizer que esse processo ocorra somente em posições favoráveis com todos os participantes, mas no movimento dialético, no confronto de ideias e posições, sendo que a base da aprendizagem é a linguagem. A negociação, a confrontação ou a aceitação de uma posição ao longo do processo formativo vai compondo novas aprendizagens no sujeito que se forma.

A partir das contribuições de Nóvoa (2014) podemos compreender que a formação dos adultos é composta por três momentos: o processo de formação

(reflexão com a tomada de consciência), de conhecimento (se empoderar dos sistemas existentes, normas, valores) e de aprendizagem (aprender como acontecem esses processos – técnicas). E é na integração dos três que a pessoa pode avançar em seu processo.

Assim, entendemos que por meio da mediação de um formador a aprendizagem é desencadeada por movimentos de metacognição. E é no processo de aprendizagem que o sujeito regula sua própria autoformação, ou seja, a tomada de consciência do seu pensar a partir de uma base afetivo-volitiva, que consistem em o sujeito pensar sobre seus próprios processos cognitivos – pensamentos, sentimentos e experiências relevantes. Os processos de metacognição também presentes na criança e nos adolescentes atingem maior profundidade, amplitude e complexidade no adulto devido às experiências decorrentes do tempo vivido. Por isso é destacado nos estudos de Placco e Souza (2006) como fator importante na aprendizagem do adulto professor e é vista como uma possibilidade de autoformação. Assim, os autores afirmam que

[...] metacognição é uma experiência consciente, cognitiva e afetiva, que ocorre no processo de realização da atividade quando nossos sentimentos, percepções e impressões conscientes podem aflorar, no pensar e sentir sobre o nosso próprio pensamento (PLACCO e SOUZA, 2006, p.60)

Outro fato explorado no estudo é o engendramento de relações. A princípio a aprendizagem da pessoa adulta se dá a partir da interação e aspectos internos e externos sobre esse processo. Placco e Souza (2006) apoiadas nas leituras de Dubar (1997) estabelecem como aspecto fundamental da aprendizagem do professor adulto a interação coletiva e a formação identitária. As autoras discorrem sobre a participação do outro na formação identitária e na formação dos saberes docentes, marcadas por elementos históricos, culturais, de emergência das ciências da educação, da instituição escolar e por fim, pela confiança dos grupos sociais nos saberes transmitidos pela escola.

Dubar (2005) faz uma distinção sobre os processos de socialização. Para ele a socialização primária constitui-se por processos operados pelos aparelhos de socialização coletiva (escola, família...) e a socialização secundária é operada pelos aparelhos de socialização relacionados aos ambientes de trabalho que integram a identidade profissional (empresa, profissões, sindicatos...), concluindo que a

construção da identidade especializada desemboca ou em uma desestruturação duradoura ou para uma conversão do mundo social. Dessa articulação entre os aparelhos de socialização corresponde a continuidade das identidades sociais.

Esses processos identitários nos estudos de Placco e Souza (2006) e Dubbar (1997) nos são válidos para entender como é percorrido o caminho da identidade social e profissional. Segundo Dubbar (2005) a relação que a criança constrói com a mãe e com a escola constitui a primeira identidade social e a saída do sistema escolar e o ingresso no mercado de trabalho é outro acontecimento importante na constituição da identidade. O ingresso no mercado de trabalho dependerá a construção da identidade profissional, a trajetória de emprego, a formação e a projeção para o futuro.

As questões apresentadas Placco e Souza (2006) avançam nas dimensões da formação, assim a formação e o percurso de desenvolvimento do professor envolvem saberes sobre a complexidade do ser humano, onde ele está inserido no momento e as relações que se estabelecem entre ele e o que está ao seu redor, nos esclarecendo que as dimensões de formação do educador integram aspectos técnico-científicos, formação continuada, trabalho coletivo e construção coletiva, saberes para viver em sociedade, dimensão avaliativa, estética e cultural, humano-interacionais, políticas e éticas. Partindo dessas premissas Placco e Souza (2006) ressaltam que tais dimensões atuam de forma recíproca e sincrônica em um processo uno e complexo que envolve o sujeito em formação.

Muitos são os aprofundamentos necessários para tratar da formação docente, mas um fator importante estudado por Placco e Souza (2006) e de suma importância é o tema “memória”. As autoras afirmam que a memória é a matéria-prima para a possibilidade de formação e transformação. Um processo formativo que possibilita um espaço em que os professores resgatem suas memórias abre espaço para a ressignificação de sua atuação profissional presente. Nesse sentido, podemos afirmar que afeto e aprendizagem são processos intrinsecamente relacionados.

No entanto, não estamos tratando de qualquer memória. A ação do formador ao trabalhar o resgate de memória deve ser intencional, no sentido de realizar retomadas e revisões de experiências. Placco e Souza (2006) definem esse processo como metamemória. São nesses processos de retomada que o compromisso com as ações é fortalecido, reafirmando assim, o processo de constituição identitária docente.

Nesse sentido, os estudos sobre a aprendizagem do adulto professor de Placco e Souza (2006) nos servem como base para a compreensão das dimensões crítico-reflexiva, técnico-científica, da formação continuada e da avaliação como forma de esclarecer as mudanças, a articulação de novos saberes, a necessidade de continuar pesquisando e a formação de um sujeito que tenha autonomia liberal e capacidade criativa e crítica. O papel do formador é fazer com que os estudantes retomem o interesse pelo aprendizado, de modo que sejam construtores de conhecimento, compreendendo a formação como ponto de partida e não como ponto de chegada.

Utilizar a memória para evocar experiências, trazê-las ao presente e com o olhar do presente, ressignificar tudo o que foi vivido, nos permite refletir sobre a nossa aprendizagem. Nela estão guardados tudo o que vivemos, aprendemos, gostamos ou não. Nossos registros são de grande importância para que continuemos no caminho da vida e do aprendizado.

Contudo, os apontamentos feitos por Placco e Souza (2006) afirmam que a memória é matéria-prima para a possibilidade de transformação. Quando se possibilita um espaço, em projetos de formação para que professores resgatem suas memórias enquanto alunos, crianças e filhos, abre-se espaço para a ressignificação de sua atuação profissional presente, reafirmando assim, que afeto e aprendizagem são processos intrinsecamente relacionados.

As histórias de vida estão se tornando cada vez mais significativas e recorrentes na formação de sujeitos da educação, pois faz o acompanha em todos os momentos da vida. Falar de fatos que aconteceram conosco, narrar histórias mais antigas, episódios no trabalho, em um passeio, na vizinhança ou com um amigo, nos remete às nossas memórias para trazer um pequeno recorte de uma história.

Diante disso, as narrações de histórias tornaram-se necessárias quando pensamos na formação continuada, pois elas trazem formas e fatos que podemos entender, ressignificar e transformar o espaço de trabalho e redefinir projetos de vida.

As narrativas de vida possibilitam a quem narra pensar e refletir sobre assuntos, práticas, preocupações que as pessoas possam ter em comum. O coletivo traz essa oportunidade. Dessa maneira as pessoas partilham saberes e possibilidades, se envolvem e podem resolver problemas, construir soluções

coletivas e estratégias antes não pensadas. “Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vidas escritas permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (JOSSO, 2007, p. 415).

Essa identidade que é permanentemente construída, então se mostra processual e evolutiva, segundo Josso (2007). Ela está em constante mudança e é definida a partir dos eventos sociais, políticos, culturais e históricos vividos pela pessoa.

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 419).

Podemos afirmar, ao abordar o conhecimento de si, que estamos propiciando momentos de transformações, de conhecimento de si próprio, um caminho para a construção ou reconstrução da sua identidade.

Em 1991, ao publicar sua tese “O sujeito em formação” – Caminhar para si, Josso revela o conceito de experiência como algo que vai se juntando e transformando o conhecimento no decurso da vida. Aqui no Brasil, em 2001, Warschauer publica sua tese Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela, estabelecendo relações de aprendizado e experiências profissionais a partir de relatos de suas memórias.

Delory-Momberger (2006) afirma que há um processo de construção da história de vida que não acontece simplesmente recontando a história do sujeito, não são apenas as palavras que dão o foco de experiência e sim as construções narrativas que o sujeito traz seja pela fala ou pela escrita, mas que reconfiguram a luz do momento que vive hoje. Outra característica deste processo é que o sujeito se constitui no tempo e no espaço de acordo com o que ele está vivendo, assim traz um determinado significado. Se o sujeito contar novamente, pode trazer outros significados

[...] ela se constitui no tempo e espaço de uma enunciação e de uma inter-relação singulares. Longe de ser fixada em uma forma única que lhe daria um passado objetiva e definitivamente fixo, a narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe

sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia [...]. Ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que se anuncia (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362).

Nesse sentido, não é o que foi contado que é mais importante, mas o sentimento aflorado, o sentido que se dá para essa memória, como é resignificada. É essa história que tomamos para nós e nos reconhecemos nela.

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história em nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY- MOMBERGER, 2006, p. 366).

Assim, o que evidencia as experiências vividas são as narrativas. Elas, por si só, não tem muito efeito, devem ser impulsionadas por um dispositivo de formação, para que o narrador se torne ator de sua história, para que seja possível pautar as experiências, momentos e incidentes que o constituem.

Todas as experiências e as vivências que são postas são importantes e devem ser focos de atenção e respeito. Essa reflexão poderá ser feita pelo próprio sujeito ou pelo outro. Escrever e pensar sobre as vivências, sejam profissionais, afetivas, familiares, de sucessos ou negativas, não é uma tarefa fácil, porém é enriquecedora.

O ato de escrever, mesmo que quase mecanicamente, implica geralmente em pensar sobre o que se escreve. Mas é a reflexão mais detida que imprime a autobiografia sobre a vida (diários, correspondências etc.), assim como as outras formas de registros, há a possibilidade de transformar o sujeito que escreve – que o leva a desconstruir a vida para reconstruí-la, atribuindo-lhe novos sentidos.

Para isso acontecer é necessário evidenciar a importância de comparar, do texto individual, da sua própria compreensão, para o coletivo e ter claro que toda história individual é também coletiva, pois a análise se dá num contexto histórico e social e, analisar a comparação com as outras histórias individuais, para que se possa ampliar a compreensão dessas histórias, valorizar essa experiência em grupo e conhecer mais de seus pares.

Olhar para as experiências de “outros” no passado pode levar-nos a refletir melhor sobre como lidamos hoje com as imposições teóricas

e políticas, com as famílias de nossos alunos, com nossos próprios saberes, com as propostas curriculares atuais (DEMARTINI, 2008, p. 57).

Precisamos evidenciar que quanto mais sabemos das experiências dos outros, mais evidenciamos nossa constituição a partir das diferentes vivências e saberes que são produzidos.

Josso (2004) nos fala que, para compreendermos como essa formação acontece, temos que aprender pela experiência, pelo que acontece conosco e observar, com alguns critérios, como elas foram formadoras. Aprender pela experiência é se propor a resolver os problemas, que acredita poder ter ou não soluções. E essa experiência formadora é uma aprendizagem que se junta ao saber-fazer, ao seu conhecimento, aos valores e ao teórico, tudo isso num espaço-tempo definido, “[...] o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” (JOSSO, 2004, p. 41).

Em sua pesquisa, Josso (2010) utiliza-se das narrativas de história de vida como dispositivo para formação, como um caminhar para si. Esse processo de reflexão, a partir do resgate de experiências permite a reelaboração do passado com o momento presente, refletindo no futuro na perspectiva de pautar o que mudou e o que foi aprendido. Nesse sentido as narrativas de história de vida podem ser consideradas como um disparador da formação docente, pois narrando, o sujeito se compreende a partir da memória de experiências o passado a refletir em ações futuras.

Dentre essas experiências há algumas situações dramáticas que são mais intensas, que afloram muito sentimento, são muito fortes, porque provocam mudanças profundas, levam a refletir e mudar o seu percurso de vida ou de atuação. Esses momentos que podem ser considerados o que Josso (2010) chama de charneira. O termo em francês refere-se a um tipo de dobradiça e seu movimento lembra o de abrir e fechar, ir e voltar. Pensando nessa analogia, a autora cria uma alusão entre a articulação e os momentos da vida, considerando que é nesse movimento de idas e vindas das experiências que a pessoa pode adquirir novas aprendizagens.

Ao buscarmos outras referências em autores que abordam as histórias de vida como processos formativos encontramos em Nóvoa (2014) os momentos de ruptura. Para Nóvoa, esses momentos de ruptura são fatos da vida, experiências

que são importantes para a sua formação. Momentos em que, ao narrar, o sujeito identifica aprendizado nele e há uma maior valorização. São responsáveis por modificar as estruturas de um ciclo para outro, de um espaço para outro, da relação com o saber para outra relação com o saber, de uma relação profissional para outra relação profissional. São os momentos formadores.

A partir desses momentos o sujeito pode estruturar sua narrativa, organizá-la em ciclos, modificando as relações com o saber e refletindo na sua profissão. Os momentos importantes são marcados por emoções e vivências que levam o sujeito a pensar no que fez, fazendo uso da metacognição, que é o pensar sobre como você agiu, o que aconteceu, o que poderia fazer diferente e trazer para o presente, projetando para suas futuras ações. Assim, as narrativas desses momentos de ruptura não se fazem de acordo com a cronologia dos fatos, mas sim de acordo com as relações que o sujeito estabelece a partir das articulações que ele faz entre esses momentos. Quando colocamos tudo isso em diálogo, percebemos que a formação é um contínuo e que existem singularidades neste contínuo que vão impulsionar de um eixo para outro, de um momento para outro, de um ciclo para outro.

Notamos nos dois autores a importância das experiências de vida e de suas narrativas como processo de desenvolvimento do sujeito e de sua formação. Tanto Josso (2010) como Nóvoa (2014) compreendem esse processo das narrativas de vida como algo cíclico, ou seja, que pode ir e vir dentro de determinado contexto em que é acionado. Portanto essa pesquisa, situada dentro da metodologia de pesquisa formação pode ser considerada um disparador de processos para os sujeitos de pesquisa e pesquisador.

Como estratégia formativa que valoriza as experiências de vida tomamos o incidente crítico, entendido como “episódios marcantes na vida de uma pessoa que não foram planejados e tornaram-se significativos por suas consequências para o desenvolvimento e mudanças nas trajetórias pessoal e/ou profissional” (ALMEIDA e BONAFÉ, 2018). As autoras identificam como incidente crítico as situações que desestabilizam a pessoa, de modo que essa pessoa possa refletir tendo uma tomada de consciência. Pode ser uma situação profissional, pessoal ou de seu grupo, mas que a fez parar e pensar, relembrar o seu passado, em função de seu presente, para objetivar o seu futuro.

Assim, ao narrar ela organiza suas memórias, trazendo o que foi significativo, o que lhe afetou. O que torna uma situação vivida um incidente crítico é o olhar que

a pessoa dá para essa situação, é o momento que toma consciência e faz o processo de metacognição, que é o pensar sobre a situação vivida (BOLIVAR e FERNÁNDEZ, 2001). Para os autores esse processo de metacognição compõe-se de quatro níveis pelos quais a pessoa passa: o primeiro, que é o nível elementar, é quando há a passagem da ação para a representação; o segundo nível acontece quando a pessoa reconstitui a sequência dessas ações realizadas desde o seu ponto de partida até seu ponto final; o terceiro nível acontece quando há a comparação das ações realizadas e representadas e o quarto nível se dá na reflexão sobre as reflexões anteriores, ocasião em que a pessoa se dá conta das conexões estabelecidas e até então apenas constatadas. É esse o momento da metacognição.

Os estudos de Almeida e Bonafé (2018) apontam ainda que os incidentes são “micronarrativas”, que podem ser utilizados como dispositivo de formação, enquanto estratégia para trabalhar com situações que podem ocorrer no espaço escolar e também como um recurso de metodologia de uma pesquisa, como a presente pesquisa.

Ao relatar fatos ou situações de sua vida, o sujeito rememora esses momentos envolvidos com afetividade, que de alguma forma marcaram as lembranças e trazem à tona sentimentos, reflexões e posições, ao mesmo tempo. Sempre que o sujeito narra, ele vai organizando melhor esses pensamentos e trazendo novas reflexões, pois vemos sempre com o olhar do presente. Para Almeida (2009)

Incidentes Críticos são, pois, acontecimentos-chave que determinam decisões ou rumos nas trajetórias profissionais ou pessoais, momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito aos acontecimentos por ele vivenciados. Portanto, os acontecimentos são considerados relevantes (incidentes críticos) somente quando os sujeitos os apontam como tal (p. 196).

Almeida (2009), relata dois tipos de incidente crítico. O incidente crítico na modalidade descritiva, quando o sujeito relata os fatos com uma descrição detalhada, pontuando a ordem dos acontecimentos e a sequência do que aconteceu depois. E o outro na modalidade crise, como um acontecimento que marcou, para o sujeito, que ao trazer ao presente, ele tem a possibilidade de ressignificar ou mudar rumos de sua trajetória profissional. E somente se torna um IC quando na relação

passado/presente, por que traz esses acontecimentos e reflete aqui no presente; e singular/plural, por que é único e só é relevante para o sujeito que narra. Ao socializar com o outro pode trazê-lo como uma estratégia de formação.

Para a autora, quando o sujeito fala sobre seus incidentes críticos traz representações, sentimentos, e assim projeta suas concepções e uma enorme produção de informações, atendendo o lado da pesquisa como uma coleta de dados. Por outro lado, ao trazer para o presente fatos do passado, o sujeito tem a oportunidade de ressignificá-los com o olhar do presente, assim, novos apontamentos surgem. Os outros incidentes considerados crises, que levam às reflexões e mudanças ou guinadas na vida exploram a sua trajetória, são considerados formativos, à medida que os sujeitos os identificam e trazem à tona.

Para a autora esses episódios afetam, tocam de verdade e alavancam para as mudanças. Essa afetividade é a mola propulsora de bons incidentes críticos ou marcantes.

Formadores e formandos necessitam de oportunidades para analisar o que ocorreu e ocorre com eles, pensar sobre suas concepções, convicções e seus sentimentos. Como aprendizes adultos, têm já desenvolvidas a capacidade de metacognição e a de autonomia, mas essas podem ser aprimoradas. (ALMEIDA, 2015, p. 27)

A metacognição é um exercício que envolve o processo do pensar sobre o pensar e também pode fazer parte do incidente crítico. O sujeito organiza seu próprio pensamento, toma consciência dos fatos e reflete a partir deles. A memória, bem utilizada, pode alavancar esse processo de compreensão das discontinuidades que fazem parte das trajetórias de cada um, num movimento cíclico de o passado resignificando o presente e o presente ressignificando o passado. Nada é estático.

O que torna um incidente crítico é o nosso olhar, o que o significou, implicando em sair do contexto imediato. Todo IC é (auto)biográfico. A escrita de incidentes (auto)biográficos potencializa o processo metacognitivo. O que marca a significação é a interpretação feita pelo sujeito perante a situação vivenciada. Assim ele estabelece relações, faz inferências, avalia, reformula ações.

Pelo que foi exposto, observamos que Josso (2010), Nóvoa (2014) e Almeida (2009) consideram as narrativas como processos potentes para a formação, visto que apresentam aspectos sobre os processos de memórias de vida do passado e do

presente e do futuro. Como também, trazem em seu cerne o momento significativo dentro de cada experiência vivida por uma pessoa.

Para Nóvoa (2014) momento de ruptura, para Josso (2010) momento charneira e para Almeida (2009) o incidente crítico. Sendo que, todos esses processos podem ser compreendidos como uma situação dramática da vida do sujeito, que lhe ocasiona uma marca, que o comove e o faz refletir e reestruturar as ações que virão a seguir com o objetivo de alcançar uma mudança, uma transformação, assim, todos têm um potencial metacognitivo. Sempre em um movimento de olhar para o passado com a lente do presente e prospectar o futuro.

A figura a seguir ilustra o entrelaçamento dos conceitos apresentados:

Figura 2 — Entrelaçamentos dos conceitos de momento charneira, momentos de ruptura e incidentes críticos.



Fonte: A autora.

Larrosa (2002) pontua que “o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (p. 21) nos define, por isso as atividades formativas que se dão por meio das trajetórias pessoais são capazes de dar sentido ao sujeito e ao que acontece a ele. No entanto, não se trata de qualquer coisa que se passa, pois para o autor a experiência é cada vez mais rara.

Larrosa (2011) explica que experiência é um acontecimento exterior ao sujeito, “mas o lugar da experiência sou eu” (p. 06). Aqui se justifica nosso interesse

pelos estudos desse filósofo da educação, pois ao estabelecer esse paradoxo explica que a experiência está no sujeito por meio de suas palavras, suas ideias, suas representações, seus sentimentos, seus projetos, suas intenções, seus saberes, seus poderes ou, ainda, suas vontades. E estabelece os seguintes conceitos: “princípio de subjetividade”, “princípio de reflexividade” ou princípio de transformação” (p. 06). Desse modo a experiência pressupõe um movimento exterior de ida onde se passa o acontecimento e de volta ao encontro do que afeta o sujeito.

A experiência é subjetiva porque é sempre algo que acontece ao sujeito, singular e próprio sendo necessário que o sujeito seja aberto. A experiência é transformativa quando o sujeito se utiliza da sua experiência para constituir algo novo, daí a ideia de formação tão importante no contexto desse trabalho.

No entanto, o autor chama a atenção que na contemporaneidade o excesso de informação, a exigência de que nos tornemos pessoas bem informadas nos leve buscar cada vez mais informações sobre muitas coisas, sem que nada nos toque. Depois da informação é necessário que se opine, mas o opinar que se reduz a praticamente estar a favor ou contra algo sem que se tenha uma relação subjetiva ou de aprendizagem com a informação e com a opinião não há resignificação.

Outro aspecto explorado pelo autor é a falta de tempo do sujeito moderno, pois a velocidade em que são dados os acontecimentos e a vontade da novidade impedem a memória e traz a fragmentação. Aliado a esse fenômeno do tempo está o excesso de trabalho. O sujeito moderno está informado, opina, está permanentemente agitado e trabalha, mas esse trabalho não pode ser confundido com experiência.

A experiência como possibilidade de algo que nos aconteça

Requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.19).

Nesse sentido, o sujeito da experiência proposto por Larrosa (2002) é o sujeito que tem como componente fundamental a capacidade de formação ou de

transformação. Então, após definir o sujeito de experiência tomamos outro conceito dado por Larrosa (2002) que é o saber da experiência.

Com o saber da experiência, Larrosa (2002) explica que se trata de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. Para ele o saber da experiência se dá entre o conhecimento e a vida humana, portanto trata-se de um saber ligado a existência e a elaboração de sentido para o que lhe aconteceu.

Diante do exposto, esta pesquisa pretende evidenciar, através das narrativas de suas histórias de vida, os caminhos que as coordenadoras pedagógicas passam, o aprender a ser, como se constituem e reconstituem suas experiências para esta formação.

A busca por entender o que é a formação e como ela acontece é por onde essa pesquisa vai caminhar. Esse processo de formação não ocorre só em momentos pedagógicos, em orientações, em cursos ou seminários, mas sim a partir da vivência de cada um, nas suas reflexões, de uma formação ao longo da vida.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O segundo capítulo tem o compromisso de pautar a metodologia do estudo e apresentar os dados que compõem o corpus de análise da pesquisa. Assim, partindo de uma reflexão sobre o processo de aprendizagem do adulto como objeto de pesquisa e as histórias de vida como dispositivo de pesquisa e formação, são apresentados dados a partir dos registros da pesquisadora e dos seminários de pesquisa-formação enquanto contexto da pesquisa. O capítulo se encerra com a apresentação do perfil biográfico e as narrativas de formação das coordenadoras pedagógicas que participam do estudo.

2.1 O processo de aprendizagem do adulto como objeto de pesquisa e as histórias de vida como dispositivo de pesquisa e formação.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, propõe-se um trabalho pautado na produção de narrativas autobiográficas a partir da realização de seminários de pesquisa-formação com as coordenadoras pedagógicas num processo colaborativo entre os participantes.

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método (auto)biográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação iniciada ou continuada de professores seja em pesquisas centradas nas memórias e (auto)biografias de professores. No entanto, se pode dizer, segundo Rodríguez G. e outros (1999) que as narrativas (auto)biográficas se configuram como uma opção metodológica que permite desvelar o que existe nos testemunhos subjetivos das pessoas, os quais estão carregados de acontecimentos que são valorizados e interpretados pelos mesmos quando narram e atribuem sentido às suas experiências vividas. (SICARDI, 2008, p. 59)

Nessa perspectiva, o estudo é de abordagem qualitativa, a mais indicada em relação aos objetivos da pesquisa, pois ao compreendermos as experiências, as vivências e as buscas destas coordenadoras, poderemos pensar estratégias que contribuam para suas aprendizagens.

Lüdke e André (2013, p. 12) explicam que a “pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o seu próprio instrumento”. Nessa perspectiva, buscou-se promover uma formação continuada para as CPs atuantes em uma rede privada de ensino em que a pesquisadora também atua, utilizando-se da escrita narrativa como dispositivo de reflexão e produção de dados e reconhecendo nas histórias de vida potencialidades efetivas para pautar aprendizagens, tal como nos sinaliza Nóvoa:

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém educa ninguém’ e que ‘formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida (NÓVOA, 2014, p. 153).

Nesse momento, dois focos de atenção à pesquisa são importantes: o primeiro se deve ao fato da pesquisadora estar bem próxima na esfera institucional com o objeto de pesquisa, que são as aprendizagens profissionais para o exercício da coordenação pedagógica, e enquanto pesquisadora ser a proponente responsável pela mediação da formação. O segundo é sobre a importância do método adotado, que irá contribuir de sobremaneira para a tomada de consciência das aprendizagens de todos que integram o processo de formação, inclusive da pesquisadora. Daí o potencial heurístico e criativo da proposta metodológica pautada no método autobiográfico, envolvendo esferas da autoformação, coformação e heteroformação.

As histórias de vida como um método de investigação-ação, que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva (NÓVOA, 2014, p. 154).

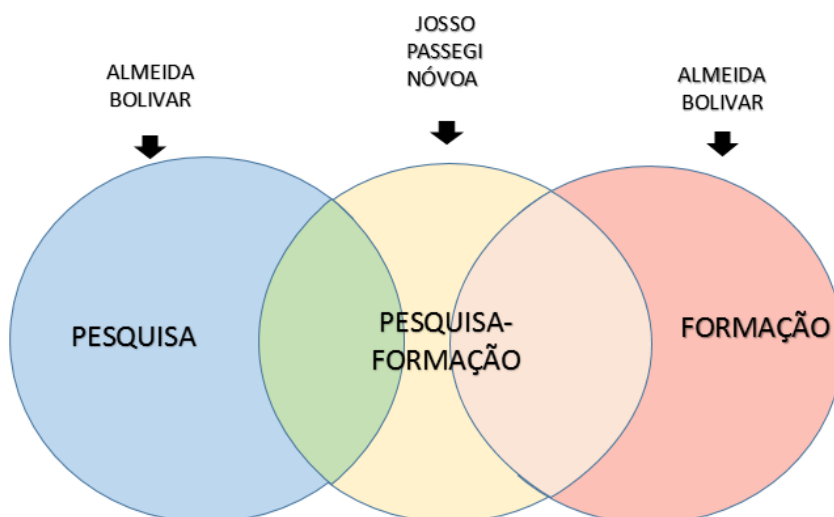
As histórias de vida, portanto reforçam o que Nóvoa (2014) diz quando declara que a própria pessoa forma e se forma à medida que faz uma análise, uma observação sobre o seu percurso. A pessoa se implica com o processo de formação e não há como se livrar dele, quando você se coloca, se expõe, se narra, necessariamente vem à tona o que é inevitável – essa identificação sobre a sua trajetória de vida. Assim, o sujeito permite que se torne o agente, o protagonista, o ator de sua própria história, tal como nos sinaliza Sicardi (2008, p.84): “A perspectiva

de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma.”

Nesse contexto, Josso (2004) e Delory- Momberger (2006) descrevem propostas de pesquisa-formação a partir da realização do que respectivamente intitulam de seminários de pesquisa-formação e ateliês biográficos, tendo a construção da experiência da pessoa e sua história de vida nas dimensões da temporalidade – passado, presente e futuro - como espaço de formação para si. Assim, o sujeito trabalha com as suas narrativas, que vêm do passado para o presente e são ressignificadas para o futuro, na elaboração de um projeto de e para si.

Diante disso, pensar um espaço de formação de coordenadores é abrir um leque de possibilidades e estratégias metodológicas para a realização da pesquisa. Assim, este trabalho acaba por assumir um caráter de pesquisa-formação, tal como ilustra a figura a seguir produzida a partir das contribuições dos autores que nos apoiamos para discutir o papel das narrativas enquanto dispositivo de formação e produção de dados.

Figura 3 — possibilidades da narrativa enquanto dispositivo



Fonte: A autora.

2.2 Os registros da pesquisadora e os seminários de pesquisa-formação enquanto contexto da pesquisa

Esta pesquisa propõe um trabalho com cinco coordenadoras pedagógicas que atuam em diferentes unidades de um mesmo grupo escolar, localizado na zona Oeste da cidade de São Paulo: são quatro escolas de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental.

As escolas ficam bem próximas, quatro num raio de dois quilômetros e uma de Educação Infantil que fica há cinco quilômetros de distância das demais. São escolas pequenas, acolhedoras, que buscam trazer o aluno para o centro de sua aprendizagem, com uma proposta onde se valoriza mais o processo, que busca ver o aluno em sua potência. As quatro escolas mais próximas ficam na região do Butantã (duas no Jardim Bonfiglioli, uma no Jardim Peri-peri e a de Ensino Fundamental no Jardim Rolinópolis) e a mais distante no Morumbi (Vila Progredior).

A primeira escola de EI está funcionando há 32 anos, sempre numa proposta mais interacionista, para a época já se diferenciava do mercado. Há nove anos nasceu a escola de EF e no mesmo ano foi criada a segunda unidade de EI. Em 2015, foi inaugurada a terceira unidade de EI (Jardim Peri-peri), desta vez bem próxima ao EF. No ano de 2018, foi inaugurada a quarta unidade de EI (Morumbi). Não identificaremos o nome e endereço das unidades para preservar a identidade das participantes da pesquisa.

Como procedimento metodológico de pesquisa optou-se pela realização de seminários de pesquisa-formação (JOSSO, 2004) que propõe a produção de narrativa de história de vida na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para quem nela estiver empenhado de modo que se possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer.

Josso (2004, p. 116) defende que está na “articulação entre processos de formação e processos de conhecimento”, o desenvolvimento da ideia “de que a noção de experiência parece ser a mais adequada para articular teorização e prática”. A autora destaca que, nesse processo, “adentramos numa pesquisa formadora para cada um e não apenas na elaboração de um corpus que seria interpretado por outrem”.

Em seu estudo, a autora descreve quatro fases que integram os seminários de pesquisa-formação envolvendo o desenvolvimento das narrativas, como instrumento de produção de dados. A primeira é a fase de introdução à construção da narrativa da história da formação, em que as reflexões propostas se pautam em duas questões essenciais para compreender e elaborar um sentido: “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho? [...] como as experiências da minha vida contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi? ” (JOSSO, p. 115).

A segunda fase desenvolvida pela autora evidencia o percurso da narrativa oral à escrita, em que uma ou mais temáticas possam reconstruir o percurso formativo. Josso (2004, p. 118) destaca que “a evolução de cada um na sua própria narrativa é o primeiro indício do movimento desta prática”.

A terceira fase corresponde à etapa de compreensão e interpretação das narrativas escritas e a quarta fase, que se refere ao processo da análise de suas narrativas e escrita do texto final, implica na leitura em grupo e socialização dos textos lapidados.

A partir dessa experiência de Josso (2004), foram realizados sete encontros de formação com um intervalo de pelo menos uma semana, de um para o outro, pois há a necessidade de prever um tempo de reflexão - elaboração pessoal do que foi vivido em cada reunião de trabalho.

O planejamento dos encontros foi direcionado pela intencionalidade de contemplar quatro momentos no movimento de pesquisa-formação.

O 1º momento caracterizou-se por uma conversa esclarecedora sobre o que são as histórias de vida e a sua utilidade como método de pesquisa e formação. Foram apresentados os aspectos teóricos do método na perspectiva de que as coordenadoras pedagógicas entrassem em contato com a proposta da pesquisa propriamente dita, foram esclarecidos os procedimentos do estudo, e acordado a ciência da participação espontânea de cada coordenadora.

O 2º momento integrou uma discussão sobre a biografia de cada participante, no que isto implica em termos formativos e de produção de dados e sua utilização na pesquisa. Houve o cuidado para demonstrar as participantes a importância delas se assumirem como protagonistas e suas aprendizagens serem tomadas como objetos da pesquisa, como Nóvoa (2014, p. 157) estabelece “como sujeitos e objeto de estudo”, na perspectiva que elas mesmas pudessem assumir uma postura

investigativa e de autoria. A fim de ajudar as CPs a estruturarem suas narrativas foi dada a seguinte comanda: Quais os momentos marcantes, ou os incidentes críticos que você identifica na sua vida profissional?

O 3º momento constituiu-se pela narração livre e escuta das participantes, de modo que cada uma, em seu momento de fala, pode apresentar as dimensões ou eixos que se referenciam para compor suas histórias individuais. Combinamos que os encontros seriam gravados e a que a narradora do dia não seria interrompida até que indicasse ter concluído sua história. Ao final, todas poderiam se manifestar, apresentando dúvidas, questionamentos e reflexões impulsionadas pela fala de quem narrou.

O 4º momento consistiu no movimento de escrita da narrativa pessoal e socialização das produções. Foram disponibilizadas a cada participante a cópia da gravação da narrativa oral como forma de apoio a escrita e após a socialização das narrativas textualizadas foi possível refletir coletivamente sobre os pontos de convergência, as singularidades e as aprendizagens que integram as histórias de vida do grupo.

Após o convite feito as cinco coordenadoras, foi o momento de marcar o primeiro encontro. A partir dele marcamos os demais. E assim ficou o nosso cronograma dos seminários da pesquisa-formação:

Quadro 1 — Cronograma

Momento	Data
1º e 2º	01/04/19
3º	08, 15, 22, 29/04 e 01/05/19
4º	20/05/19

Fonte: A autora

Nosso primeiro encontro foi na unidade 2 da Educação Infantil, espaço mais acessível para todas. Como aconteceu após o dia inteiro de trabalho, foi oferecido um lanche com pães, bolos e sucos, que já estava servido antes de chegarem o que fez com que elas ficassem felizes, porém se mostraram um pouco ansiosas com o que vinha pela frente. Após um pouco de conversa sobre as dificuldades do dia a dia, da nossa rotina cheia de tarefas, expliquei que nossos encontros seriam

gravados para que, futuramente, pudéssemos recuperar as informações com a riqueza de detalhes que as integra.

Iniciamos a gravação e comecei explicando a pesquisa, com o título, os objetivos e a metodologia. Deixei claro a elas que a participação era livre e espontânea e que poderiam desistir a qualquer momento. Falei que cada uma teria um dia para narrar em duas horas tudo o que achasse pertinente. Elas admiraram o tempo e já sinalizaram que não tinham tanto conteúdo para apresentar. Combinamos a ordem de quemalaria e as datas possíveis a todas, que resultou no Quadro 1.

Ao explicar sobre a metodologia, as coordenadoras ficaram um pouco apreensivas, mas animadas em participar. Neste momento elas responderam um pequeno questionário sobre sua escolaridade, se tinham filhos ou não, leituras que fizeram nos últimos meses. Também preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Conforme modelo disponibilizado no apêndice A e se atribuíram um nome fictício para se identificarem na pesquisa na perspectiva de suas identidades pessoais não serem reveladas.

O segundo encontro aconteceu uma semana depois. Novamente elas foram recebidas com um lanche, numa segunda-feira, após o dia de trabalho. O clima estava mais leve e conversamos sobre como foi nosso dia. Iniciamos com a narração da coordenadora Clara, que falou por uma hora e meia, aproximadamente. Todas ouviram atentas, sem interferir ou fazer maiores comentários conforme o combinado. Ao finalizar, as outras coordenadoras fizeram poucas intervenções ou comentários, pareciam um pouco tímidas e não muito à vontade com a gravação.

Nosso terceiro encontro aconteceu uma semana depois e elas foram novamente recebidas com um lanche. A narrativa foi da coordenadora Susan, que falou por um pouco mais que uma hora sobre sua história de vida que estava implicada em sua formação profissional. Em alguns momentos ficamos emocionadas com seu relato, mas não pontuamos nada no momento. A narrativa durou trinta e nove minutos. Após o término, houve dois comentários das outras coordenadoras sobre alguns momentos.

No nosso quarto encontro, as coordenadoras foram recebidas com um lanche e conversaram sobre algumas demandas do dia. Em seguida, a coordenadora Helena narrou sobre a sua história, que também durou trinta e nove minutos. Não

houve interrupções das demais. Ao final, algumas coordenadoras se manifestaram em relação aos momentos narrados.

No quinto encontro, as coordenadoras foram recebidas com uma mesa bem bonita com um lanchinho. A coordenadora Maria iniciou sua narrativa que durou uma hora e dez minutos. Ao término da narração as coordenadoras se manifestaram.

Nosso sexto encontro foi pela manhã. Gentilmente elas se dispuseram a participar em um dia que não era de trabalho e foram recebidas com um café da manhã. A coordenadora Luana foi quem narrou sua história de vida e os momentos que mais marcaram sua trajetória profissional. Todas ouviram atentamente e no final teceram alguns comentários. Neste dia agradei muito a participação de todas e convidei a fazerem uma reflexão por escrito a partir de sua narrativa e os comentários que foram feitos. Houve um período de 20 dias para esta produção.

Nosso sétimo encontro, foi um momento de muitas expectativas. Todas trouxeram os textos para socializar, um pouco envergonhadas pela escrita, mas animadas em partilhar. Algumas coordenadoras ao ler o texto já iam corrigindo uma ou outra frase, mas no final se mostraram satisfeitas com o resultado. Após leitura de cada narrativa, os comentários foram de identificação com o que foi narrado, como se todas partilhassem da mesma história.

Os sete encontros foram únicos, singulares. Momentos de partilha, de conhecer um pouco mais de cada coordenadora. Quando pensamos no formato dos sete encontros, com a metodologia explicitada, não tínhamos muita clareza de que poderíamos produzir essa enorme quantidade de dados. As informações produzidas passo a passo nos deram indícios para entender o que os coordenadores vivenciam desde o momento que aceitam essa função, passando por todos os dilemas que são pertinentes até se reconhecerem como bons profissionais. Caminho difícil, solitário e doloroso, mas em cada acerto, muita satisfação. Foi neste processo intenso e rico que as coordenadoras Clara, Susan Helena, Maria e Luana pautaram suas experiências e pontuaram marcas que as constituem num movimento impulsionado por uma busca coletiva de significados e aprendizagens.

2.3 O perfil biográfico e as narrativas de formação das coordenadoras pedagógicas

As participantes deste estudo assumiram a coordenação pedagógica e de um dia para o outro se tornaram Coordenadoras Pedagógicas (PEREIRA, 2017; BONAFÉ, 2015). Das cinco, quatro delas deixaram a sala de aula e aceitaram o desafio da mudança, das transformações que viriam pela frente, encarando as dificuldades que o trabalho cotidiano lhes apresenta. A quinta coordenadora já estava com a função de acompanhar o movimento da escola, atuando há algum tempo na organização administrativa do dia-a-dia.

É um grande salto nas atribuições das novas funções, deixar de olhar para a sua sala de aula e passar a olhar para todas as salas da escola, saber quem são as professoras que estão com as crianças e de que forma poderão contribuir com cada uma delas. Groppo e Almeida (2013) apontam que o coordenador, ao entrar nessa função, pode seguir diversos caminhos e ser influenciado por diversas pessoas. Muitos são convidados ou influenciados pela família ou por seus pares. As autoras ainda observam que não estão claras quais são as funções/atribuições da coordenação pedagógica, assim como há um caminho mais solitário nesta função, muitas vezes sem pares para dividir – o que se assemelha à realidade das coordenadoras pedagógicas que participam deste estudo.

A partir de um questionário (Apêndice B) foi realizado um levantamento para caracterizar as coordenadoras. A idade delas varia de 29 a 46 anos, seus pais estudaram até o Ensino Fundamental, com exceção de um que foi até o nível superior. Apenas uma delas não tem filhos. Todas fizeram Ensino Fundamental e Médio na rede pública e duas realizaram o Ensino Médio com Magistério. Todas cursaram Pedagogia em instituição privada e duas delas têm 2 ou mais faculdades. Uma tem pós-graduação.

Quatro delas apresentam mais de 4 anos de experiência em sala de aula e apenas uma não exerceu a docência, porém tem dez anos de atuação dentro da escola de Educação Infantil, na função de acompanhamento da rotina escolar. O que elas têm em comum é o tempo que estão como coordenadoras pedagógicas: todas menos de 2 anos.

No que diz respeito ao tempo de experiência e seguimento em que atua enquanto coordenadora, caracterizam-se conforme o quadro que segue:

Quadro 2 — Caracterização das Coordenadoras.

Nome	Tempo de experiência na escola	Tempo de experiência como CP	Segmento a que se dedica
Clara	5 anos	2 anos	EF
Susan	10 anos	1 ano e 5 mês	EI
Helena	10 anos	2 anos e 3 meses	EI
Maria	6 anos	2 anos	EI
Luana	10 anos	1 ano e 8 meses	EI

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora.

Com exceção de uma, ocupam seu tempo livre com filhos; também dedicam seu tempo livre para realizarem passeios culturais, cinema, show, leitura de livros de educação, algumas leituras de lazer e realizam cursos sempre que possível. Também participam de cursos que a escola pode oferecer, sendo sempre as primeiras a se inscreverem e motivar os professores a participarem.

Apreciam leituras que agregam conhecimento para seu desenvolvimento profissional, leituras que podem partilhar com seus professores e leituras de romances.

São poucas as vezes que se dedicam a atividades culturais, apesar de gostarem, sendo o custo e alto valor dos ingressos o fator mais impeditivo. Se utilizam muito do SESC (Serviço Social do Comércio) ¹ e dos eventos proporcionados pelo Estado ou Município.

Descrevem suas atribuições relacionadas ao cargo de CP como de mediação entre o currículo, professores, pais e alunos, de organização da rotina escolar e apoio ao trabalho pedagógico do professor, de atendimento a demandas administrativas, de mediação de conflitos e apoio afetivo às crianças, pais e professores.

No tocante ao convite para assumirem seus cargos, as coordenadoras revelam sentimentos de receio da não aceitação do grupo de professores, ansiedade para corresponder às expectativas e resolver a contento todas as

¹ O Serviço Social do Comércio (SESC) é uma instituição brasileira privada, mantida pelos empresários do comércio de bens, serviços e turismo, com atuação em todo âmbito nacional, voltada prioritariamente para o bem-estar social dos seus empregados e familiares, porém aberto à comunidade em geral.

demandas que lhes apresentam, reconhecimento de seu esforço e dedicação por parte da equipe gestora, alegria e entusiasmo para dar continuidade aos estudos e conseguir superar os novos desafios.

Foi importante conhecer um pouco mais sobre elas, para entender quem são, suas experiências profissionais e pessoais, suas referências e prioridades e assim traçar um perfil biográfico do grupo - tanto em termos individuais quanto coletivo. A organização deste mapa de características alicerça a possibilidade de realizar uma escuta sensível e atenta acerca do que narram, potencializando o encontro de significações e unidades de análise.

Na perspectiva de oportunizar a leitura das singularidades do exercício da escrita de si as narrativas textualizadas por Clara, Susan, Helena, Maria e Luana no contexto desta pesquisa-formação se apresentam a seguir.

2.3.1 Narrativa de Clara

Minha trajetória profissional tem início aos 14 anos, no momento em que decido escolher cursar o Magistério. Curso profissionalizante muito escolhido pelos jovens naquela época, pois saíam do Ensino Médio com uma profissão.

Quando fiz esta escolha, comuniquei minha mãe, que no mesmo instante se espantou, por achar que o curso e a profissão não se assemelhavam nada com minha personalidade e eu apenas disse a ela: “Se eu quero mudar o mundo, preciso começar por algum lugar, então escolhi começar pelas crianças”. Eu era uma adolescente como qualquer outra, mas com um ideal, o de mudar a sociedade em que eu vivia, por achar que muitas coisas estavam erradas. Naquela época pensei no Magistério, pois seria uma forma de eu influenciar positivamente a vida das crianças e ter a esperança de mudar o futuro da sociedade.

Durante o curso, percebi que tinham muitos outros campos onde eu poderia atuar, além da sala de aula. No magistério eu tive um professor de Educação Física que destacava a importância da atividade física na Educação Infantil, que não era apenas o brincar, mas de que forma o estímulo com exercícios de lateralidade corporal podiam interferir na escrita, como os jogos e brincadeiras atuavam no desenvolvimento cognitivo da criança, como colaboram para a aprendizagem matemática, com a criatividade etc. Dessa forma, com tudo o que eu estava

aprendendo no Magistério, nas aulas de Educação Física escolar, com um professor inspirador, fiquei entusiasmada e este foi um dos motivos pelo qual optei por cursar a faculdade de Educação Física. Vi no curso uma forma de atuação, onde eu colaboraria com um aprendizado mais global da criança, atuaria na alfabetização, com a colaboração de jogos corporais e de movimento para complementar o aprendizado.

Para completar a tomada de decisão pela Educação Física, desde os 10 anos de idade eu pratico Aikido, uma arte marcial japonesa, a qual eu sempre me dediquei muito, vi no curso também uma forma de eu poder ter a formação superior e ter meu próprio espaço para dar aulas de Aikido para adultos e crianças, dessa forma oficialmente regularizada para abrir meu dojo (academia).

Enquanto eu cursava a faculdade de Educação Física, comecei a ver outras possibilidades e conhecer de fato a área onde poderia atuar. Foi então que comecei a me desencantar com esta área da Educação Física escolar, mais especificamente com a Educação Física do Ensino Fundamental e Médio, pois não era algo tão encantador como na Educação Infantil. Durante o curso, eu já trabalhava como professora da EI e pude colocar em prática algumas atividades que aquele professor havia ensinado, como usar brincadeiras e jogos para otimizar o aprendizado das crianças em fase de alfabetização.

Ao concluir o curso, continuei atuando na Educação Infantil, atuei no Ensino Fundamental, tanto na rede pública, quanto na rede particular de ensino, onde fiquei por mais tempo com o Ensino Fundamental. Mas por um período de 2 ou 3 anos, após a conclusão desta graduação, atuei como professora de ginástica em academias e também dava aulas de Aikido, atividade que mantenho até hoje.

Fiquei um ano pensando em que curso eu poderia fazer para complementar minha formação, foi então que achei que eu também poderia atuar na área da saúde como acupunturista, pois tinha forte ligação com o Aikido. Dessa forma, eu teria a possibilidade de atuar em áreas diferentes, mas sempre ajudando no desenvolvimento ou saúde das pessoas. Foi um curso marcante, que me mostrou, após um ano, que eu não tinha a menor vocação para tal profissão, o que eu gostava mesmo era de dar aulas para crianças e ver o desenvolvimento de cada uma. Desisti do curso e continuei pensando o que eu poderia estudar para completar minha formação na área da educação.

Voltei ao início e retomei os meus ideais, o que me levou a lembrar os motivos pelos quais eu havia escolhido atuar na educação. Por diversas razões, fiquei um bom tempo sem estudar em um curso regular.

Para mim, o curso mais significativo foi o Magistério, onde me abriu um leque de possibilidades de atuação profissional, foi o norteador de todas as minhas escolhas profissionais subsequentes.

Foi então que, após 7 anos, decidi cursar a faculdade de Pedagogia, muito mais pensando na atuação na área administrativa, como coordenação pedagógica, pois para continuar na área da educação como eu estava planejando, seria necessário ser pedagoga.

Durante todo o período, enquanto eu cursava Pedagogia, atuava como professora na rede particular no Ensino Fundamental e foi então que fui convidada para ser auxiliar de coordenação, mas sem abrir mão da sala de aula. Mas isso não durou muito tempo e fui convidada a ser coordenadora pedagógica no colégio onde eu lecionava.

Quando recebi o convite para ser auxiliar de coordenação, fiquei feliz, pois sabia que era uma forma de reconhecimento do meu trabalho, tive alguns momentos de incertezas, e de reflexão, pois almejava outros cargos, mas quando chegou o momento, não sabia se estava no caminho certo. Mas ao receber o convite para ser apenas coordenadora, tive dúvida: será que sentiria falta da sala de aula? Hoje sinto falta de lecionar, mas vejo o quanto o trabalho de coordenadora é importante também para o dia a dia do colégio.

Dessa forma, terminado o curso de Pedagogia, fiz dois cursos de extensão na área de coordenação pedagógica, o que me possibilitou abrir meus horizontes em relação à parte administrativa, na qual eu já tinha minhas primeiras experiências.

O estudo sobre a atuação na coordenação pedagógica me possibilitou melhorar em muitos aspectos o meu dia a dia, mudei meu olhar em relação ao professor, descobri de que maneira podemos fazer uma intervenção pedagógica numa aula, como conversar com ele em relação a um conflito que precisou atuar ou não soube como resolver - seja ele de comportamento ou pedagógico e consegui ampliar meus conhecimentos técnicos, para tentar fazer a aplicação dentro da minha louca rotina.

Nos primeiros meses como CP, tive experiências como “bombeira”, “enfermeira”, voltei a ser professora, mas tudo isso dentro de uma correria, apenas

pensando em resolver o problema de imediato, não pensava em como seria a melhor forma de resolvê-lo. Fui aprendendo a lidar com muitas situações e direcionar para a resolução e não resolver sozinha os problemas. E nessa turbulência e estudando o que é ser coordenadora, vi que devemos sempre voltar o olhar para a criança, nossa maior interessada, quando se trata de educação.

Diante de tudo isso, após dois anos de atuação como coordenadora pedagógica, tentei levantar algumas situações que foram satisfatórias nesse cargo, coisas que ouvi de alguns professores mais recentemente e que me mostraram que agora, talvez, eu possa estar no caminho certo.

Estava conversando com um professor sobre a reunião de pais que estava se aproximando e ele estava um pouco atrasado em relação à entrega de alguns documentos, pois havia passado por um problema pessoal, o qual ocasionou esse atraso. Eu o ouvi, o orientei e foi quando ele me elogiou quanto à minha atuação, o quanto a minha escuta foi importante para ele naquele momento e a forma como direcionei a resolução de algo que estava sendo uma grande dificuldade, para que pudesse resolver de forma simples e rápida. Ao mesmo tempo, dei diretriz para sua atuação sobre os projetos pedagógicos que estavam em andamento. Ele ficou feliz e aliviado por ter sido escutado e ter recebido orientações sobre seu trabalho. Foi quando ele disse que eu era uma boa coordenadora e isso me fez refletir, tentando perceber se de fato eu reconhecia essas atitudes em minha atuação, mesmo achando que estou em falta com tantas tarefas do meu cargo. E este professor ressaltou o que, para ele, era uma boa atuação como CP, dizendo que minha organização ajudava na organização dele, a diretriz que eu dava sempre aos trabalhos o ajudava muito no dia a dia. Foi então que percebi que minha organização tomava uma dimensão muito maior, pois era sentida na atuação dos professores.

Eu achava que minha organização pessoal, dentro da minha sala, com horários e a devolutiva das atividades, era o que daria um norte ao meu trabalho, mas não, norteia também o trabalho de todos os professores, impactando no dia a dia deles. Eu não tinha noção do quanto essas ações eram, de fato, importantes ao professor.

Em outra situação, fui cobrar uma professora para que me entregasse o plano de ensino anual, pois eu tinha prazos, uma vez que a supervisora da Diretoria de Ensino iria até o Colégio para ver estes planos. Ela mandou prontamente no dia

seguinte, mas enviou planos de aula e não os planos de ensino. Falei novamente com ela, explicando o equívoco, que na hora ficou bem brava, dizendo que era muita burocracia. Eu a acalmei, dizendo prontamente que ela daria conta e expliquei como ela poderia fazer o documento, então no dia seguinte ela me mandou um dos planos anuais, de forma correta. Em poucos dias, ela enviou todos e eu a agradei e afirmei o quanto ela era capaz de terminar tudo. Ela retribuiu e agradeceu, ressaltando minha organização e minhas orientações, da mesma forma como o professor anterior.

E neste mesmo período, outra professora precisava de uma atividade, que havia mandado fazia uns dias e precisaria dela novamente, eu disse que eu tinha guardado a atividade e faria as impressões para ela. Ela também agradeceu por eu ser organizada, facilitando seu trabalho.

Concluí que esta característica pessoal está sendo positiva na atuação como coordenadora pedagógica, me fazendo pensar que estou no caminho certo no que diz respeito à escuta e à organização, contribuindo com o dia a dia dos professores. Essa minha atuação é sentida pelo professor passando mais confiança, sabendo que a diretriz, dica ou sugestão darão certo.

Quando faço reuniões individuais com os professores, para dar um retorno sobre alguma aula que pude assistir, consigo mostrar outras possibilidades de atividades ou metodologias para a mesma aula, momento em que fico satisfeita ao ouvir que minha sugestão não havia sido pensada pelo professor e que foi uma boa contribuição pedagógica.

Outra situação, onde acho que a minha atuação foi satisfatória, foi de um aluno recém-chegado ao colégio, que havia sido transferido do Rio de Janeiro, e estava com dificuldades de socialização com os meninos da turma. A mãe havia feito um pedido para mim, que eu o ajudasse nessa integração, mas como são adolescentes, parecia que não seria uma tarefa fácil. Conversei disfarçadamente com pequenos grupos de meninos da turma, pedindo que eles tivessem um olhar mais atento ao colega novo, que o chamassem para fazer parte do grupo, que no intervalo o chamassem para participar e se enturmar. Os meninos ficaram um pouco resistentes no início, mas me ouviram. Algumas semanas depois, a mãe do menino novo mandou uma mensagem agradecendo a ajuda, pois os colegas o chamaram para ir ao cinema. Foi uma situação de ganho tão bacana, que os aproximou, até em

sala de aula pôde ser sentida essa mudança, na hora de formar um grupo de trabalho, por exemplo.

Algumas outras situações satisfatórias do meu trabalho: quando o aluno pede para participar de olimpíadas ou competições e conseguimos proporcionar isso para eles, quando vemos as crianças satisfeitas, empolgadas e bem envolvidas, professores engajados no preparo dos alunos para as competições, percebo que estou no caminho de um bom trabalho.

Conforme a minha atuação vai ganhando forma, até a cobrança feita para o professor torna-se importante, pois parece que não havia a necessidade de ficar pegando no pé dos professores, mas alguns correspondem bem sem cobrança, outros precisam de monitoramento constante para trabalhar.

É claro que, as situações positivas não são as únicas que permeiam minha atuação como coordenadora pedagógica, muitas situações desconfortáveis serviram de aprendizado, para que eu pudesse melhorar as minhas ações.

Sou uma pessoa bem agitada, o que faz com que eu procure resolver tudo o quanto antes, para não ter problemas pendentes em minhas mãos. Mas aprendi que isso não pode acontecer, uma vez que os problemas não devem ser resolvidos de forma tão rápida a ponto de não ter tempo para refletir na melhor maneira de resolução. Então, muitas vezes eu acabava respondendo algo para alguém, que foi preciso rever a solução, pois não havia sido a melhor forma... Outras vezes em uma situação tensa, em que a resposta precisa ser imediata eu não sabia como resolver e algumas vezes tomava a atitude errada e virava um problema maior ainda! Agora consigo ter calma e paciência para dizer “Em breve te retorno”, “Posso te responder amanhã? ”, pois sei que, se não for uma situação emergencial, consigo pedir um tempo para resolver melhor.

Agora, quando penso no que é prioridade em minha formação, tenho algumas dúvidas, pois de certa forma nunca havia pensado em prioridade, sinto que fui “levada” a estudar alguns assuntos conforme a necessidade da atuação foi aparecendo. Por exemplo, o curso de coordenação pedagógica, fui atrás por entender que eu havia necessidade de aprender sobre a atuação do coordenador pedagógico, e não porque eu já pensava que isso seria uma prioridade. Nunca fui de me aprofundar em conhecimentos mais científicos, nem sou conhecedora de autores da educação, assim como preciso ter conhecimento mais profundo das teorias pedagógicas.

Quando atuei como professora, tive duas coordenadoras pedagógicas fantásticas, mas me basear pelo exemplo delas, não era suficiente para a minha atuação, por isso me inscrevi nos cursos de Coordenação Pedagógica, para conhecer e me aprofundar na nova área profissional. Nos cursos, estudei o que tinha de mais atual na atuação do coordenador pedagógico, e tive a oportunidade de trocar experiências, discutir situações reais do dia a dia do coordenador pedagógico, que foram facilitadores para meu aprendizado, colocando em prática diariamente.

Voltando para minhas experiências, o primeiro ano como coordenadora foi um ano bem agitado e confuso, pois eu não sabia exatamente onde e qual era minha área de atuação, onde eu poderia “pisar” e intervir, onde de fato eu atuaria e o que eu poderia fazer ou não na função que estava desempenhando, todas essas dúvidas surgiam, pois continuava e ainda continuo desenvolvendo outras tarefas além da gestão pedagógica.

Meu tempo no colégio se divide em atender professores, atender alunos e ajudar a organizar a rotina do colégio como um todo. Colaborar na organização de eventos, em consequência dos comunicados e como organizá-los.

Pensando em tudo isso, demorei em conseguir organizar todas essas tarefas no meu dia a dia e saber o que realmente era prioridade do meu cargo, pois de acordo com o que eu havia estudado, a maior parte do que eu estava fazendo não era atribuição do coordenador pedagógico, mas eram minhas tarefas no colégio e precisavam ser cumpridas, para que fluísse o dia a dia.

Outras dúvidas que surgiam sempre, como “será que posso ou não falar tal coisa ao professor? ”, “será que posso fazer a intervenção de tal forma? ”, tinha receio de tomar tais atitudes, pois as pessoas não me aceitavam no cargo onde eu estava.

Conforme o tempo passava, fui me encontrando, os professores me aceitavam (mas nem todos!), mas aos poucos fui me posicionando no cargo, e o que facilitou esse meu encontro, foram e são as formações ministradas pela assessora pedagógica que o colégio contratou. Estou sendo orientada, ela me passa segurança, me dá o tal empoderamento (que ela sempre fala) e facilita o meu entendimento de coordenadora, no colégio onde atuo.

Tínhamos muitos conflitos entre alunos, e nem sempre as resoluções estavam sendo conduzidas da melhor forma. Conforme as formações foram evoluindo, pude aprender outras formas de intervenções e como ajudar os

professores a fazerem o mesmo, assim teríamos um ambiente mais tranquilo, com mais facilitadores de resolução de conflitos.

Alguns problemas surgem diariamente, o mais recente foi quando a secretária me entregou um bloco de boletins, mas, menos da metade era de minha responsabilidade, porém de acordo com ela, eu saberia exatamente o que fazer e para onde direcionar. É aí que eu acabo assumindo mais tarefas que não são minhas, então, aos poucos vou direcionando e mostrando para as pessoas como se faz e quem deveria fazer. Dessa forma, começo a tentar focar no meu objetivo, que é me dedicar às questões pedagógicas.

Enfim, meu primeiro ano foi bem turbulento e corrido, porém reflexivo sobre as minhas atuações, com experiências bem marcantes, mas ao mesmo tempo com aprendizados significativos.

Tive diferentes experiências de como resolver os conflitos, sempre pensando em todos os envolvidos, seja a criança, a família, o professor, para que ninguém saísse lesado ou injustiçado. Tudo o que aconteceu no primeiro ano de atuação tem relação direta com um grande aprendizado.

Muitos erros foram cometidos, mas aprendi muito com eles. Grande aprendizagem certamente foi no que diz respeito às relações interpessoais. Saber lidar com as crianças é desafiador, porém menos complicado, por se tratar do público que temos mais habilidade de trabalhar. Já com o adulto, as relações são um pouco mais difíceis, demonstram mais resistência em mudanças, dificuldade em resolver problemas de forma empática e tranquila, precisando muitas vezes do auxílio do gestor para resolver conflitos, por exemplo.

Muitas vezes quando eu enfrentava problemas nas relações interpessoais, era preciso parar para refletir qual seria a melhor maneira de ajudar o adulto a resolver o problema, pois encontro muita resistência na escuta por parte dos adultos. Mas por outro lado, na função que estou, é preciso ouvir e olhar o adulto com mais empatia, assim, facilita bastante o trabalho no dia a dia, pois o foco é ajudá-lo, e não julgá-lo.

Hoje consigo perceber uma mudança em minha postura no que diz respeito às relações. Logo no início, quando estava atuando como auxiliar de coordenação, tive muita rejeição de muitas pessoas que trabalhavam no colégio há mais tempo do que eu.

Muitas pessoas não dirigiam a palavra a mim, simplesmente não falavam comigo e somente se dirigiam às mantenedoras. Algo que parecia ser natural, dirigir uma solicitação à auxiliar de coordenação ou coordenadora, simplesmente era ignorada essa etapa das relações, e isso me incomodava muito! Pois enquanto professora era natural eu procurar primeiro pela coordenação ao invés de me dirigir diretamente às mantenedoras.

Teve uma auxiliar de classe que chegou a tentar me intimidar dizendo que ela já era formada em Pedagogia, que ela já conhecia o funcionamento do colégio e que era para eu ficar esperta, pois não era para eu estar onde estava. Já tive momentos de “humilhação”, onde uma professora por não aceitar que eu tivesse chamado a sua atenção, foi gritar na porta da minha sala, dizendo que ela iria continuar fora de sala lançando as notas e faltas e não voltaria para a sala de aula, pois ainda tinha prazo para a entrega e tinha quem ficasse com a turma. O que não era verdade, nem o combinado, sua atitude atrapalhou a rotina das auxiliares e atividades de outras turmas. Estas foram situações em que tentei manter a calma, mas como estava muito nervosa, só consegui chorar e não tive ação nenhuma para tentar um diálogo tranquilo e resolver as situações.

Todos os dias eu pensava se estava no cargo certo, se estava fazendo algo de errado, mas pensava também em formas de me aproximar, pois se eu gostava de estar onde estava, as relações precisavam ser melhores. Eu ignorava as questões pessoais e tentava me aproximar de forma profissional, me mostrando disponível, mostrando que eu estava ali para ajudar e não competir.

Já tive que ouvir muitos insultos por parte de mães, principalmente ao telefone, onde eu relatava um conflito em que o filho havia se envolvido e a mãe não queria ouvir, nem ao menos entender como foi solucionado o problema e ela só ofendia a mãe do outro garoto envolvido e mandava eu manter os dois meninos afastados um do outro, pois ela não queria nenhuma relação do filho dela com o filho da outra... a situação era tão tensa, que eu só conseguia ouvir, não tive meios de interromper, nem de resolver. Meses depois, essa mesma mãe foi ao meu encontro numa reunião, me abraçou, se desculpou e agradeceu por tudo o que eu havia feito pelo filho dela. Momentos bem opostos, mas que exigiam muita maturidade para me manter na postura de coordenadora e esquecer minha personalidade pessoal.

Hoje acredito que tenho muito mais maturidade para encarar estas dificuldades de relações, mas por sorte, as situações citadas acima nunca mais

aconteceram. Talvez por amadurecimento das relações ou por eu ter descoberto a melhor forma de amenizar os desconfortos. Ou ainda, de alguma forma, ter sido aceita pelos demais funcionários ou pais.

Tive que aprender a conhecer cada um dos funcionários do colégio, cada uma das famílias, cada um dos estudantes e adaptar minha forma de atuação a cada um deles, pois somente com uma postura mais madura é que pude ter relações melhores com cada uma das pessoas que me relaciono no dia a dia. E em todos os momentos, lembrar cada uma dessas pessoas que nosso foco de trabalho, nosso maior interessado nisso tudo é o estudante. Dessa forma, até os adultos se colocam em posição de reflexão, para ajudar na melhor das relações.

Acredito que nesses dois anos de atuação como coordenadora pedagógica, tive grande evolução pessoal e profissional, aprendizados significativos, que permeiam meu dia a dia hoje.

2.3.2 Narrativa de Susan

Eu sou a Susan, tenho 47 anos e vou começar pela minha formação acadêmica - em 1997 eu me formei em Secretariado Executivo Bilíngue (Inglês/Português) pela Universidade Anhembi Morumbi. Após dois anos, fiz pós-graduação em administração pela Universidade Paulista de São Paulo. Após muitos anos, resolvi fazer Fisioterapia no Centro Universitário São Camilo – me formei em 2010. Em seguida fiz pós-graduação em dermatofuncional, área da fisioterapia que estuda pele e anexos. E agora mais recentemente, em 2017, me formei em Pedagogia pela Anhembi Morumbi. Este ano (2019) iniciei um curso de especialização em Psicologia e Saúde da criança, pelo Instituto Pensi/Hospital Sabará.

Falar da infância é algo inevitável, quando se fala de experiências dentro da escola. Tenho algumas vagas lembranças do pré-primário: lembro-me de passagens que ficaram marcadas na memória, como por exemplo, em estar na sala de aula sentada em tapetes separando figuras recortadas de revistas. Algo como separar alimentos e produtos de higiene – havia uma tia (não era a professora), mas ela é quem me orientava. Lembro-me dela virando a figura e mostrando o que tinha nos versos dos recortes. E ela virava a figurinha e do outro lado tinha outra coisa. Então

eu separava errado. Isso ficou marcado porque, depois me lembro de olhar dos dois lados, antes de separar, como era de imagens de revista recortada, um lado tinha uma coisa e do outro tinha outra coisa. Naquela época eu não sabia o que significava, mas pensava que era errado ter figuras diferentes dos dois lados e que isso me prejudicava ao separar – mas fui checar e conferir os recortes dos dois lados.

Eu estudei em escola pública e não tinha muita informação. Atualmente no mundo moderno, a maioria das pessoas tem acesso à internet e facilidade de buscar o que precisa. Recordo-me que no Fundamental II tinha mais facilidade com os trabalhos em grupo, conseguia explicar as coisas na frente da sala com tranquilidade, apesar de ser tímida. Sempre me senti acolhida pelos professores e isso fazia toda a diferença no meu dia a dia. Sempre tinha alguém me incentivando para alguma coisa. E isso era bom.

Na época de escolher qual carreira seguir, fiquei um pouco perdida para tomar essa decisão. Optei por Secretariado, por influência de amigas. Foi um curso bom, pois aprender a língua inglesa é importante. Fiz faculdade à noite e trabalhava durante o dia. Nesta época, trabalhava em um escritório de engenharia, e acho que a melhor lição que tive com essa experiência foi aprender a lidar com pessoas. Uma das funções desse cargo era muitas vezes ser o elo da comunicação entre profissionais de diferentes áreas. Características como organização e relacionamento interpessoal são de fundamental importância. Não deixar ser manipulada e manter um relacionamento estritamente profissional são imprescindíveis para a eficiência e eficácia do trabalho. Essas experiências me trouxeram amadurecimento – lidar com pessoas é extremamente importante para nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Somos o resultado do que vivemos.

Nos anos seguintes, prestei serviços em algumas empresas de grande porte, pelo menos durante 10 anos. Depois veio o casamento e a maternidade – e eu mudei, mudei para muito melhor. Parei de trabalhar para cuidar da minha filha. O tornar-se mãe é realmente algo fundamental na vida de qualquer pessoa. O fato de priorizarmos outro ser humano é sublime! E isso é amor incondicional. Eu vivenciei com minha filha algo muito novo: desde o nascimento, a amamentação, os primeiros balbucios, as aquisições do sentar, engatinhar e andar. Recordo-me de contar histórias e participar do universo da criança. Eu entrei no mundo da imaginação junto com ela!

Minha filha foi meu primeiro contato com uma criança. Eu já tinha quase 30 anos e, realmente me apaixonei em acompanhar o seu desenvolvimento, em ver o quanto ela era inteligente e esperta, e eu não tinha nenhum embasamento teórico, mas fui ler, estudar e aprender a ser mãe. E tudo isso me tornou uma pessoa muito melhor.

Ela foi para o jardim de infância, e eu comecei a ter contato com outras mães e com a visão que elas tinham da escola e do mundo. Na maioria das vezes, diferente da minha. Há algumas passagens que permitiram uma reflexão importante para a minha formação enquanto pedagoga, mas naquela época eu nem pensava nisso, eu era apenas secretária. Algumas vezes, amiguinhos da minha filha queriam conhecer a nossa casa. Nós morávamos em uma casa normal, porém simples se comparada com a casa onde eles moravam. E eu tinha receio de convidá-los. Mas, inevitavelmente, eu os levei para a casa e mostrei o jardim. As crianças ficaram brincando em apanhar folhinhas caídas por um bom tempo e eu explicava o porquê tinham caído e que iriam nascer folhas novas. Fiquei impressionada em ver como eles se divertiam e entendi que para as crianças não era necessário ter brinquedos caros ou videogames. Essa vivência também me trouxe aprendizados e valores tão importantes, que trago para o meu cotidiano atual - acolher a criança e deixá-la à vontade para criar, imaginar e vivenciar.

Após alguns anos, voltei à faculdade e me formei em fisioterapia. Mais madura, soube aproveitar todas as oportunidades que o curso me oferecia. Vivi muitas experiências maravilhosas com pessoas, que me mostraram o quanto palavras como respeito, educação, acolhimento, afetividade, resiliência, palavras novas até então, tiveram fundamental importância para a minha formação. E mais, amei tudo que aprendi: o quanto me enriqueci em conhecimento e, mais uma vez, o quanto eu mudei para melhor. Eu sempre me empenhei em dividir o conhecimento. O conhecimento é para ser compartilhado.

No final do curso de fisioterapia, tivemos estágios na pediatria e eu me reproximei do universo infantil – elaborar terapias lúdicas me fez voltar à infância da minha filha. Isso me fez escolher a área da pediatria para atuação como fisioterapeuta. Embora eu tenha me pós-graduado na área dermatofuncional, eu trabalho na área cardiorrespiratória da pediatria até hoje. O meu atendimento é humanizado, acolhendo a criança e a família. Nos meus atendimentos, eu priorizo o bebê aos pais. Sempre explico o que está acontecendo, o que vou fazer, qual o

resultado esperado – eu divido o conhecimento. Se o bebê está chorando, se é melhor parar a fisioterapia naquele momento – porque às vezes a mãe está com pressa, mas eu paro e espero o tempo da criança. Acho que isso faz toda a diferença. E eu aprendi também a lidar com os pais, nem sempre você fala o que o pai quer ouvir, embora na medida do possível a gente acabe fazendo isso para evitar conflitos. E trago essas vivências para os meus dias atuais, agora que eu sou coordenadora pedagógica. Nem sempre eu acerto, mas estou sempre em busca do melhor para a criança.

Em 2010, eu comecei a trabalhar em escola infantil, a princípio como fisioterapeuta. Passei anos observando as coisas que aconteciam e como as pessoas resolviam os dilemas e quais eram as estratégias utilizadas ou mesmo que eles não sabiam usar estratégia nenhuma. E isso, na verdade, foi me formando. Durante esse tempo, passei a exercer algumas tarefas na escola.

A minha prática pedagógica vem mais da observação e do olhar diferenciado para cada um: para a criança, para os pais e para os profissionais. Eu observo cada atitude, às vezes a pessoa nem precisa falar o que ela fez ou deixou de fazer e o que ela está pensando. Acredito que isso seja instintivo, pois tenho mais sensibilidade em perceber as coisas. É o famoso feeling. Às vezes eu erro, mas na maioria das vezes eu acerto.

Para ser uma boa coordenadora pedagógica é necessário também ter base administrativa. É necessário ter conhecimentos de informática, para elaborar controles, planilhas, listas e tabelas. Isso é muito importante para a organização da escola. Organizar os pensamentos, gerir pessoas, saber criar estratégias e priorizar as crianças. Nesse momento, eu já estava me inteirando da área pedagógica, pois já estava na escola há muitos anos. Eu resolvi fazer a faculdade de pedagogia e me formei há dois anos. A faculdade foi bem fácil, pois já vivenciava na prática e tinha uma boa bagagem. O que me chamou a atenção na faculdade foi que eu escrevo muito bem, mas na verdade são os outros que não sabem muito bem escrever.

Nesse tempo, aconteceram vários fatos que fizeram com que eu repensasse em minhas condutas, como por exemplo: um pai de aluno entrou na sala, extremamente nervoso com a professora, falando muito alto e usando palavras ofensivas. E eu consegui contornar essa situação de uma maneira que eu nem sei dizer como, mas aos poucos ele foi se acalmando e ficou tranquilo. Saiu dali satisfeito e feliz. E isso fez com que eu falasse para mim mesma: "eu posso e eu

consigo"... eu dou conta". E quando isso acontece tudo fica mais fácil. Você não tem mais medo de enfrentar as situações que podem aparecer no seu dia e você fala para si mesma: "eu posso enfrentar o problema".

Para mim, a coordenadora pedagógica precisa ter muito jogo de cintura. Porque é necessário garantir a saúde física e emocional da criança; você precisa garantir que o professor tenha meios para cumprir com o Projeto Político Pedagógico da Escola. E as perguntas vão aparecendo: Como você vai administrar o tempo e as pessoas? Quais são as estratégias que serão usadas? Quais são as intervenções que você precisa fazer? Essas perguntas não são fáceis de responder. Porque quando lidamos com crianças e com pessoas, tudo depende da situação vivida naquele momento. É necessário analisar cada situação e nem sempre temos tempo para isso – às vezes a tomada de decisão deve ser rápida e certa. Mas o que realmente sabemos é que precisamos conquistar as pessoas – é de suma importância que eu seja bem aceita por todos da equipe, como coordenadora pedagógica. Mas é através das minhas atitudes no dia a dia que a equipe vai perceber a pessoa que eu sou. Quando um pai vem se queixar de algo, eu vou conversar com o professor e utilizo estratégias diferentes para abordar cada um deles: Algumas vezes, eu já sei qual atitude tomar, mas eu não falo para o professor. Eu espero ele falar e argumento mostrando-lhe os caminhos. E o professor chega à mesma conclusão, então a decisão fica sendo mútua. Dessa forma é mais fácil. Tem pessoas que têm bom senso e conseguem perceber o que está acontecendo. Mas, tem pessoas que não têm e situações assim são mais difíceis. Então, falo: "nós vamos mudar de estratégia, porque essa não está funcionando por conta disso, então vamos fazer isso?". Eu gostaria que esse professor participasse e que contribuísse. A fim de essa pessoa poder crescer também. Eu aprendi isso com meus professores, principalmente no curso de fisioterapia. Tinha uma professora em particular, que me falou que gostava de me ensinar porque eu ficava feliz em aprender. E é verdade, quando eu aprendo alguma coisa nova eu realmente fico feliz, porque isso só vai me acrescentar. Por isso eu quero sempre dividir, mas tem pessoas que acham que não precisam aprender. Essas pessoas acham que já estão prontas e não conseguem entender e receber. É mais difícil com essas pessoas.

Eu não entendo acolhimento por passar a mão na cabeça do colaborador e aceitar o que está errado. As pessoas se justificam de maneira insatisfatória.

Quando eu chamo a atenção de alguém, sempre explico de forma clara e no final o funcionário entende e agradece pelo aprendizado.

Ser um coordenador pedagógico é muito desafiador, precisamos ser pessoas muito sabidas, em termos de conhecimentos científicos. Porque você lida com professores, que já são capacitados, você lida com outros profissionais da área da educação, com os pais que são graduados e alguns têm até PHD. É necessário estar com o conhecimento internalizado para conversar com propriedade, para aconselhar e decidir o que é melhor para o filho dele. Se você não tiver apta para isso, que credibilidade você terá? Ser o coordenador pedagógico é ter desafios diários. Todos os dias você se depara com acontecimentos que você não planejou. Você simplesmente chega ali e todos os casos já estão montados e todo mundo espera que você resolva tudo. Todos os dias somos desafiados e precisamos ter as respostas necessárias para atender a todos. Além disso, você precisa transmitir confiança e estar preparada para tudo – o segredo é sempre priorizar a criança.

Assim que eu assumi o cargo, atendi uma mãe que perguntou: “Qual é o momento certo para desfraldar o meu filho? Você acha que eu posso fazer isso a semana que vem? Você não acha que isso pode deixá-lo psicologicamente abalado? Porque eu tive uma amiga que desfraldou antes do tempo e até hoje tem problemas com relação a isso – a criança tem 4 anos e ainda usa fraldas”. E aí? Eu pergunto: O que é que você vai responder para todas essas perguntas? Se você não tem conhecimento, você não responde e conhecimento do senso comum, a mãe já tem. Não dá para pedir para esperar um pouquinho que eu vou ligar para alguém me ajudar. Você tem que responder na hora. E quando a resposta é na hora sempre é mais difícil. Porque quando a mãe envia um recado pelo *WhatsApp*, eu consigo pensar, eu posso procurar na literatura. Eu particularmente sou muito de dormir e acordar com todas as respostas. Mas quando é assim, na hora, eu não posso pedir para a mãe esperar que eu vou tirar uma soneca para responder. Pode ser que a mãe não fique satisfeita com a sua resposta e pode ser que fique. Isso pode e vai acontecer, e a gente precisa sempre melhorar. Eu acho que as experiências de vida que trazemos na bagagem, me ajudam muito. Nessas horas, eu sempre pego as referências que eu tenho, que eu observei na minha trajetória na escola, para poder responder uma pergunta dessa. Outra coisa importante é que por nunca ter ficado na sala de aula, eu não tenho essa experiência. Eu sei da observação que não pode falar toda hora para a criança: “Você fez xixi?” (repete 3x) ou “você fez xixi e molhou

toda a calça, e agora?" Então são coisas que eu sei que não pode falar. Você pergunta uma vez, pergunta a segunda, depois você pega na mão da criança, leva ao banheiro e põe para fazer xixi. É claro que a criança vai ficar perturbada se a cada cinco minutos, alguém pergunta se ela quer fazer xixi. Foi o que eu respondi para a mãe e eu tinha lido um texto sobre o desfralde. A mãe saiu feliz e satisfeita.

O coordenador pedagógico precisa saber também qual é o momento ideal para fazer uma intervenção. A gente observa alguma coisa, percebe que algo não está certo, mas naquele momento tem outras prioridades e a gente não consegue intervir... E no dia seguinte se vê a mesma coisa, no outro dia também.... A intervenção tem o momento certo para ser feita. Se fizermos antes, ou demorar a fazer, pode acarretar uma cascata de problemas. E depois fica tudo muito mais difícil de resolver.

No ano passado, eu tive uma experiência com uma aluna de 3 anos. Logo que eu assumi o cargo, ela entrou na minha sala, me chamou pelo meu nome, sentou na cadeira e me pediu para pegar uma bolinha de sabão. Ela me falou até onde estava e apontou para mostrar em qual gaveta estava. E eu nem sabia o nome dela! Eu me pergunto.... Que capacidade é essa? Ela sabia direitinho, quem eu era, como eu me chamava, e ela sabia até que eu não sabia onde estava a bolinha de sabão porque eu era nova ali. Isso nos faz pensar – Quais serão minhas *práxis* pedagógicas?

Atendo alunos de 0 a 3 anos na unidade. Toda vez que entra uma criança na minha sala, eu paro tudo que estou fazendo e priorizo a criança, porque elas sabem exatamente onde devem ir se algo estiver aborrecendo-as – na minha sala. Elas sabem que eu posso interferir, pois elas me observam. Isso é realmente maravilhoso. Poder passar o dia com crianças é muito prazeroso. Atuando com essa faixa etária é preciso ter conhecimentos de várias áreas, tanto da nutrição quanto da manipulação de medicamentos. As mães perguntam tudo, inclusive as coisas que elas já sabem. Elas te testam o tempo todo, pois você estará responsável pelo seu bem mais precioso – seu filho.

Eu aprendi na prática que ao atender uma mãe chateada ou nervosa pelo telefone é melhor deixá-la falar à vontade. Porque nada que eu fale a deixará satisfeita. Já aconteceu comigo e ela reclamou. Depois disso, mudei a estratégia e agora apenas ouço. Às vezes é só isso que ela precisa no momento. Várias coisas já aconteceram que me fizeram repensar e mudar estratégias. Fico triste quando

não consigo agradar a todos. Mas sei que aprendo mais com os erros e que eles me tornam uma profissional melhor. Outra coisa que preciso relatar é que eu vejo o professor cuidando da criança sob o aspecto da saúde: se ela se machucou, se caiu e bateu a cabeça. Mas não vejo preocupação com o psicológico da criança. O que essas crianças estão conversando ou como elas resolvem seus conflitos. Acho que falta certo apoio por parte dos professores em relação a isso. Ou mesmo quando a criança quer falar alguma coisa e ela não é ouvida, ou ela é cortada. Como as crianças são muito pequenas elas choram, e porque elas estão chorando? Elas são acalentadas, mas não são ouvidas. Ou quando um menino bate em uma menina e fica por isso mesmo. Acredito que é preciso mudar os paradigmas, pois somos uma sociedade machista e isso é cultural. Eu vejo que preciso atuar mais nessas questões, pois estamos formando a base que esse adulto será no futuro.

O coordenador tem poder na escola. Quando eu chego na minha unidade, eu sinto que o ambiente muda. E isso não é bom. Acredito que quanto mais eu me aproximar da minha equipe e mais eu alinhar as coisas, a tendência é isso diminuir. Um dos maiores desafios, sem sombra de dúvidas, é conseguir manter a minha equipe atuante, de forma que respeite o Projeto Político da escola e priorizando sempre o desenvolvimento da criança. Antigamente, eu achava que o mais difícil fosse lidar com os pais, mas hoje vejo que o grande desafio é lidar com a equipe. Eu preciso saber administrar, preciso saber ouvir, preciso saber acolher, mas preciso saber cobrar também.

Eu aprendi a tirar o melhor de cada um dos profissionais que compõe a minha equipe. Como já relatei, na minha vida tiveram muitas passagens, muitos altos e baixos e eu consegui contorná-los e tirar aprendizado a partir dos meus erros. E eu me ponho no lugar desses profissionais e tento atuar de forma positiva, sempre explicando a fim de colaborar para a melhora de cada um deles. Mas mesmo assim, já fui chamada pela gestão dizendo que eu era muito dura ou que tinha alguma dificuldade de comunicação com os professores e/ou auxiliares. Muitas pessoas não estão preparadas para pontuar as possíveis falhas. Tem pessoas que se acham perfeitas. Quando isso acontece, eu mudo de estratégia de abordagem. Aprendi que eu sozinha não vou chegar a lugar nenhum, eu preciso de todos os professores, auxiliares e dos funcionários de apoio para juntos alcançarmos a excelência. Se alguém se ofende com alguma coisa que eu digo ou faço, simplesmente me desculpo e abordo a pessoa da forma como ela deseja. Quando alguém sinaliza

algo que preciso melhorar, eu posso até não gostar na hora, mas eu sei que eu me tornarei uma profissional melhor.

2.3.3 Narrativa de Helena

Meu encantamento pela educação começou muito cedo, acredito que na Educação Infantil quando um dia uma professora nos deu um desenho para colorir e terminado o tempo da atividade pediu para guardarmos o desenho, pois iríamos para o parque. Lembro-me que comecei a chorar, pois ainda não havia terminado de colorir meu desenho. Quando a professora notou meu choro, pediu para que a auxiliar da sala conduzisse as crianças ao parque e se sentou ao meu lado perguntando por qual motivo eu estava chorando; quando eu falei, me lembro dela olhando nos meus olhos e dizendo que eu não precisava chorar, que ela ficaria ali comigo até que eu terminasse meu desenho. Essa cena me marcou muito, os anos se passaram, entrei no Ensino Fundamental, depois no Ensino Médio e sempre sonhei em fazer faculdade de pedagogia e trabalhar com crianças, sempre me imaginava no lugar daquela professora, que em um gesto tão simples, fez com que eu me sentisse tão importante.

Terminando o Ensino Médio, optei por me casar e ser mãe, deixando os planos de cursar uma faculdade para depois. Cinco anos se passaram e optei por colocar minha filha em uma escola de Educação Infantil. Ela amava ir para escola e tinha total admiração pela professora, chegava em casa feliz e contava tudo que era realizado na escola. Aquilo me encantava, pois ficava imaginando como era o dia a dia em um ambiente como aquele e como aquela rotina era importante para as crianças, pois minha filha se sentia segura, acolhida e feliz. Foi então que resolvi buscar um emprego nessa área, pois queria vivenciar dessa realidade para ter certeza que era algo que eu queria e assim poder iniciar o curso de pedagogia.

Comecei a trabalhar em 2010, em uma escola particular de Educação Infantil, auxiliando em uma turma de recreação com 18 alunos. Com o tempo fui ganhando a confiança e carinho das crianças e dos pais, fui criando um vínculo e amizade com os demais funcionários e fui me encantando e me envolvendo com a profissão e ambiente de trabalho.

A escola tinha uma secretária que auxiliava a coordenadora em algumas funções, quando ela se desligou fui convidada para ficar em seu lugar e assumir suas funções. Aceitei e um tempo depois resolvi dar início a minha faculdade.

Trabalhar na área e vivenciar uma rotina escolar foi algo que contribuiu de maneira muito significativa para a conclusão do meu curso, pois a teoria que era ensinada na faculdade eu vivenciava no meu dia a dia, fazendo com que eu concluísse meu curso sem dificuldades e tomasse cada vez mais gosto pela profissão.

No início, eu exercia funções rotineiras como: atender telefone, recortar e encaminhar bilhetes para as professoras, fazer entrada e saída dos alunos, o que fez com que eu conhecesse melhor os alunos e os pais. Com o tempo, comecei a auxiliar a coordenadora no planejamento e digitação das atividades, montar horários, rotinas e por várias vezes apresentar o ambiente físico da escola para os pais que chegavam para conhecê-la e em seguida os encaminhava para a coordenadora. Foi nesse período que, através da observação e vivência, adquiri muitos conhecimentos.

Um tempo depois, a coordenadora se desligou da escola e fiquei então na função de auxiliar de direção. Com o passar do tempo, sem perceber, fui exercendo a função de coordenadora. Ajudava na rotina, respondia bilhetes, orientava as professoras e os funcionários e quando chegava um pai ou mãe para atender, os mesmos eram direcionados para mim; no início, por insegurança, logo que recebia um pai para atender já tratava de agendar um horário com a diretora para que ela conversasse e resolvesse o problema. Aos poucos fui me sentindo mais segura e percebendo que algumas situações não tinham necessidade de serem encaminhadas direto para a direção e fui me colocando à disposição para ouvir o que os pais tinham a falar e logo já resolvíamos os problemas, de forma rápida e prática. A cada dia venho aprendendo que muitas vezes os pais só querem alguém que esteja pronto para ouvi-los e para esclarecer alguns fatos.

Isso é prazeroso! Antes atender pai e mãe era uma situação que eu temia só de imaginar, mas hoje já consigo resolver naturalmente. No início deste ano, por exemplo, uma mãe foi à escola para conversar, pois estava bastante brava e insegura com a troca de professora e com dúvidas em relação às atitudes da mesma, pontuando alguns bilhetes na agenda sobre comportamento e até cogitando em trocar o aluno de turma. Sentamos para conversar, ouvi tudo o que a mãe tinha para dizer e depois fui falando do trabalho da professora, do seu perfil profissional,

do seu potencial e carinho com as crianças, e sugeri que elas conversassem sobre esse desconforto e se conhecessem melhor, pois seria interessante para tirarmos essa má impressão e insegurança por parte da mãe. Após a conversa, a mãe saiu mais calma e dias depois, ao conversar com a professora, a mãe me procurou para agradecer e dizer que estava tranquila em relação a ela e se sentia segura por ter esse apoio.

Situações como essa me ensinam que não preciso “fugir do problema” e sim estar disposta para ouvir e resolver os conflitos do dia a dia, contribuindo assim para uma relação mais harmoniosa entre os pais e professores.

Logo que entrei na escola, me lembro que era muito comum, em semanas de reuniões ou eventos, trabalharmos até tarde para finalizar relatórios, atividades, montar portfólios, isso era algo que me incomodava, pois gosto de tudo organizado com antecedência. Aos poucos fui ajudando, orientando e cobrando das professoras para que finalizassem e entregassem tudo com antecedência. Hoje já conseguimos estar com tudo pronto na data certa, sem precisar ficar além do horário para finalizar algo. Percebo que foi uma mudança positiva e que contribuiu para que tudo fosse executado com mais capricho e dedicação.

Entre todas as funções de uma escola, para mim, sem dúvida, a mais difícil é lidar com os adultos, isso é algo que venho aprendendo diariamente. Para exercer essa função, precisamos aprender a lidar com várias personalidades, além de estar sempre disposta a ouvir o que as pessoas têm a dizer, por muitas vezes não adianta bater de frente, precisamos ouvir e encontrar a melhor maneira para abordar e orientar e assim obter o resultado que esperamos.

Outro ponto que venho aprendendo e melhorando a cada dia é em relação às adaptações de novos alunos. Antes era algo muito automático apresentar a escola, fechar matrícula e encaminhar o aluno para a professora realizar a adaptação. Hoje já me sinto mais à vontade para conversar com os pais durante a primeira visita à escola, de falar do nosso modo de trabalho, de evidenciar que nossa prioridade é o bem-estar da criança e que para isso contamos com a parceria deles. Fecho matrícula e faço questão de participar dessa adaptação, seja dando apoio para as professoras realizarem essa função com mais tranquilidade ou até mesmo dando um suporte emocional para os pais. Vejo resultado positivo disso quando as professoras me agradecem a parceria ou quando tenho um retorno positivo dos pais. Certa vez, uma mãe veio em dezembro conhecer a escola e enquanto eu falava ela me

interrompia dizendo: “Fala mais, estou amando tudo isso”, a mesma fechou a matrícula e a criança iniciou a adaptação em fevereiro, dias depois a mãe me procurou para agradecer e dizer que estava muito contente, pois a filha estava amando e sendo muito feliz na escola, que depois de ter visitado tantas escolas, ela tinha certeza de ter feito a escolha certa, pois ela nota diariamente que trabalhamos com amor. Isso é muito gratificante!

Também percebo que na função de coordenar, somos responsáveis pelo bom andamento da rotina escolar, tanto no pedagógico, como no social, estamos abertos para resolver todos os conflitos e situações do dia a dia. Diante de tantas experiências, procuro sempre refletir em como posso melhorar a minha atuação, sempre focando na criança em primeiro lugar.

Sei que ainda tenho muito que aprender em relação à coordenação pedagógica, mas o foco do meu trabalho é o bem-estar da criança e em sempre manter um ambiente harmonioso, onde cada pessoa compreenda a importância do seu trabalho, para que juntos possamos atingir a excelência no que fazemos.

2.3.4 Narrativa de Maria

Eu me formei no ano de 1995, no curso de magistério, no estado da Bahia. Desde pequena já tinha o sonho de me tornar a professorinha. Quando aconteceu a separação dos meus pais, fui morar com os meus avós na Bahia e para minha surpresa descobri que as minhas tias eram professoras de alfabetização de adultos.

Estava de prontidão para auxiliar no que fosse necessário em toda oportunidade que eu tinha, adorava distribuir as lições e cartilhas. Em alguns momentos, minhas tias me deixavam ajudá-las nas lições com o caderno de caligrafia. Eu continuei ajudando as minhas tias nas aulas de reforço, o que lá é chamado de “banca”. Quando minhas tias pararam, eu dei continuidade com algumas crianças e alguns adultos, foi nesse momento que me dei conta do caminho que estava seguindo, já estava indo em algumas casas para escrever cartas a pedido de algumas famílias que tinham seus filhos morando em São Paulo.

Foi muito gratificante contribuir para que suas histórias e notícias chegassem até eles, às vezes era apenas para falar que estavam com saudade. Essa situação

despertou neles o desejo de serem alfabetizados. Alguns até alfabetizaram seus familiares.

Um trabalho que a cada dia alimentava ainda mais o desejo de ser professora, não tinha fins lucrativos, pois eram pessoas bem humildes e, para retribuir, eles me presenteavam com raízes que plantavam: mandioca, batata doce, arroz, feijão etc.

Quando tive que dar início ao estágio, ficou muito corrido e não conseguia mais atender a todos, mesmo assim ainda escrevia as cartas e os visitava quando possível, quando estava de férias ou quando não tinha aula.

Foi uma experiência única, que, sem dúvida, contribuiu muito para a minha trajetória profissional.

Em meu estágio, quando tive que realizar a escolha, eu estava torcendo para conseguir vaga em uma escola da periferia, até porque esta experiência anterior me encorajava, e eu me achava a “professorinha”. Como foi sorteio, eu acabei ficando em uma escola particular, a única da cidade, mas consegui trocar a minha vaga com uma colega, que estava trabalhando em uma escola da periferia.

A experiência não começou como imaginei, a professora regente da sala estava grávida e, para minha surpresa, saiu de licença-maternidade logo no meu primeiro dia. Foi um início bem tumultuado, pois logo ao chegar na escola me deparei com a professora chorando e uma criança sendo levada pela diretora, porque tinha furado a barriga da professora com um lápis, a professora apenas me entregou o planejamento de atividades que teria que seguir e me desejou boa sorte.

Fiquei muito assustada, pois a sala tinha em média cinquenta crianças, era uma turma de 4ª ano, uma sala bem agitada. Naquele momento chegou a bater um arrependimento, mas como ainda eu tinha o sonho muito pulsante dentro de mim, logo veio a esperança de que tudo daria certo.

O primeiro dia foi um terror. O segundo foi pior ainda, o grupo era muito indisciplinado, tinha um casal de gêmeos que me marcou muito, eles cantavam músicas do Roberto Carlos o tempo todo, aquilo me deixava muito irritada, porque além de eu estar muito perdida, as crianças ficavam correndo pela sala, não se respeitavam, batiam uns nos outros, eram poucos os que permaneciam sentados e eu parecia ser invisível, nem conseguia realizar a chamada.

Meus retornos para casa eram frustrantes em meio às lágrimas e sensação de impotência, além de achar que eu tinha feito a escolha errada em relação à

escola e ao curso de magistério. Cheguei a pensar em desistir e que não tinha “dom” para se professora, muito menos a “professorinha”. Recorri a uma professora de motricidade, e, muito angustiada, contei para ela como estava sendo desastrosa a minha experiência, e ela, como sempre muito acolhedora, me aconselhou, me orientou em algumas atividades por meio de brincadeiras, para tentar reverter a situação caótica e despertar o interesse das crianças na participação das aulas. Na semana seguinte fui mais animada, e iniciei a aula realizando a brincadeira, passei as orientações para as crianças, mas, para minha surpresa, foi uma das piores experiências dentro da sala.

A brincadeira iniciava com uma música, que possibilitava muita interação e movimento: “Quero ver quem pega, quero ver quem pega, quero ver quem pega no cabelo do colega”... e assim discorria a música. A sala se transformou em um campo de guerra, eu fiquei desesperada, ria e ao mesmo tempo comecei a chorar, pois perdi totalmente o controle, e mesmo gritando para cessar a brincadeira, eles não me ouviam. Corri e pedi ajuda para a inspetora, e, logo ao abrir a porta da sala, até ela ficou assustada, aos berros ela conseguiu com que eles parassem.

Depois, no final da tarde, ela me chamou para entender o que tinha acontecido. Expliquei para ela que eu não estava conseguindo aplicar as atividades do planejamento devido ao comportamento do grupo - muito indisciplinado. Naquela semana, mudei a minha postura, adotei um estilo “general”, cheguei na sala muito rígida, já falando que eu queria silêncio e quem quisesse falar algo era para levantar a mão, e quando eu ouvia algum sussurro eu imediatamente já pedia para parar de falar. Até pedi para as minhas tias algumas sugestões de atividades, o que deu muito certo.

O meu desejo era que aquele casal de gêmeos não comparecesse à aula, pois os dois já chegavam cantando sem parar. O dia que eles faltavam era um alívio, mas às vezes eles chegavam atrasados...rs.

A partir desta mudança de me reportar a eles, as coisas começaram a fluir de forma mais tranquila, até as crianças foram ficando mais calmas, eu consegui cativá-las, aplicar as atividades e fizemos um combinado com os gêmeos: que eles poderiam cantar ao final das aulas. Até as crianças foram ficando mais participativas, organizadas, aquela criança que batia muito (que machucou a professora) já não batia mais. Fui construindo um relacionamento com os pais de amizade e confiança, e por fim compreendi o comportamento de algumas crianças,

muitas sofriam abusos em casa, maus tratos, eram órfãs, as famílias eram desestruturadas, muito humildes, em algumas casas faltava o alimento, outras famílias sobreviviam do que plantavam.

O dia dos professores me marcou muito. Ao abrir a porta da minha casa, me deparei com algumas crianças enfileiradas, com muitas raízes e alimentos, pois não tinham condições financeiras de comprar presentes. Foi sem dúvida o momento que me despertou o desejo de continuar, senti que estava no caminho certo. Naquele dia, renasceu o sonho da “professorinha”.

Concluí meu curso de magistério com resultados muito significativos tanto para as crianças quanto para minha formação pessoal e profissional, foram momentos de muitas emoções, tensões, inseguranças, frustrações, mas um final de muitas conquistas e alegrias. E a certeza de que era a área da educação que eu queria seguir!

Daí por diante, eu decidi vir aqui para São Paulo, pois o meu pai, que já morava por aqui, tinha a promessa de uma vaga de professora substituta em uma escola. Quando cheguei, queria logo cursar pedagogia, e essa vaga estava demorando muito para aparecer, então surgiu uma outra vaga, em uma sorveteria italiana, no shopping, e eu aceitei. Minha vida tomou outros rumos, fui atuar na área comercial. Devido ao horário de trabalho, eu não conseguia estudar, e nesta época eu engravidei. O tempo foi passando, 15 anos se passaram, e ainda não tinha realizado o desejo de me tornar uma professora.

Sentia uma angustia muito grande, mesmo desenvolvendo minhas funções com muita dedicação e comprometimento, ainda não era aquilo que queria para minha vida. E ainda, para completar esta angustia, em todos os meus cargos, os meus patrões sempre me elogiavam, falando que eu tinha um dom para ser professora, e me conduziam para realizar treinamentos. Um deles dizia que eu era “a professora que pulou o muro da escola”. Essa frase me marcou muito. Sentia tristeza e frustração, mas também sentia despertar uma esperança de que ainda era possível a minha formação como professora.

Em alguns trabalhos, cheguei a participar das reuniões redigindo os conteúdos textuais, já que a minha letra era legível. Em outras oportunidades, fui convidada para dar aula de caligrafia e alfabetização. Aquilo me trazia lembranças das vivências na Bahia, o que enchia o meu coração de alegria.

Já no meu último emprego, em um espaço cultural, decidi que só sairia dali se fosse para trabalhar como professora. Comecei a estudar pedagogia e no primeiro ano já consegui uma vaga de professora, mesmo sem a formação, pois para essa vaga a diretora exigia apenas o magistério. Na entrevista, contei um pouco da minha história e ela não hesitou em me contratar e ainda falou:

- *Mesmo que você não tenha a prática, você é a professora que eu quero ter em minha escola. A vaga é sua e meu coração também.*

Foi um momento de muita emoção para ambas. E eu assumi um grupo não tão diferente daquele do magistério...rs.

O grupo tinha dezenove crianças bem ativas e algumas muito agitadas. Tinha uma criança, de 5 anos, com uma deficiência múltipla, ela estava neste grupo porque a professora do grupo do pré se recusou a aceitá-la, alegando não ter capacitação e nem auxiliar para dar suporte.

Ao longo do ano, foram sendo inseridas ao grupo algumas crianças. Duas delas foram desafiadoras. Uma mordida muito - inclusive era afilhada da diretora e já tinha saído da escola por solicitação dos pais devido ao histórico de mordidas, e também já tinha passado por todos os grupos. A outra, logo ao chegar na escola, o pai pediu para dar uma atenção especial porque a criança arrancava os fios de cabelo e comia. Depois da experiência do magistério, pensei que ia tirar de letra e superaria esses desafios. E claro, estava equivocada, nenhuma experiência pode ser comparada com outra.

Não tinha apoio da coordenação, surgiam problemas atrás de problemas. Além de a parte pedagógica ser muito enfadonha, devido ao material ser apostilado para um grupo de três anos, eu achava um absurdo ter que alfabetizar as crianças em um espaço tão propício para brincar, havia muitas árvores frutíferas, mas a minha meta seria entregar o grupo sabendo escrever o primeiro nome, e pelo menos um nome de algum membro da família. Sem contar que, logo nas primeiras atividades, observei que aquelas crianças não tinham a menor noção de espaço na folha, nem coordenação motora, algum mal sabiam segurar o lápis.

Conversei com a coordenadora, pedi para ela ir até a sala observar as atividades anteriores e me dar algumas orientações de como deveria conduzir o meu trabalho. Este momento nunca chegou, e eu seguia de acordo com o que era possível. Como o tempo já estava curto, utilizei todas as estratégias possíveis para

alfabetizar aquelas crianças, não era o que me agradava, muito menos era o meu perfil de professora, mas não tinha outra opção.

Além da parte pedagógica que estava me sufocando, ainda tinha que lidar com as questões das demandas do grupo de cuidados e atenção. A criança que tinha deficiências múltiplas, demandava parte do meu tempo, pois precisava administrar medicamentos controlados e isso lhe causava uma disfunção no intestino - as trocas de fraldas realizadas durante o dia aumentavam e ainda tinha que dar vários banhos nela, já que na maioria das vezes a berçarista se recusava a realizar essa atividade. Também tinha que dar conta de outras crianças.

Em um belo dia, a "criança das mordidas" conseguiu morder uma criança "onze" vezes no mesmo braço e eu não vi, só percebi quando chamei as duas para lanche. A criança mordida estava imóvel na carteira, percebi que a criança que mordida estava muito desconfiada. Naquele momento pensei que ia ser linchada pela mãe. No final da tarde, algumas marcas das mordidas sumiram, dando assim uma aliviada em minha tensão, já que não sabia como explicar o episódio para a mãe. Hoje imagino que se eu tivesse um apoio da coordenadora, muitas situações poderiam ser evitadas.

Percebo o quanto a parceria da coordenadora com a equipe de professores é fundamental, tanto para orientá-los, quanto para nortear as questões pedagógicas, organizacionais e pessoais, construindo assim um relacionamento de confiança. Também percebo o quanto é importante para o professor saber que tem alguém para tirar dúvidas ou apenas desabafar. Infelizmente naquela escola a coordenadora não tinha envolvimento com a equipe e nem com as crianças, apenas delegava tarefas a serem cumpridas, não orientava sua equipe e não proporcionava a troca de diálogo e de experiências.

Houve um momento em que pensei em desistir, pois estava ficando saturada daquela rotina sugadora, mas um fato, que ocorreu com a criança que tinha a deficiência múltipla, me fez repensar e me fortaleceu para seguir até o final do ano. Tinha receio de deixar aquela criança sem atenção e os devidos cuidados que necessitava.

A situação que me fez pensar em não desistir aconteceu em um momento de lanche, quando a coordenadora estava realizando os pagamentos mensais. Enquanto eu fui pegar uma criança que subia em uma das árvores, aquela que tinha a deficiência derrubou o vaso de lixo, entrou nele e começou a comer alguns

resíduos. Outras professoras acompanharam a situação, mas não fizeram nada. A coordenadora estava na secretaria, como sempre com seus sapatos de salto alto, nada contra a quem é vaidosa, mas acredito que a coordenadora pedagógica de Educação Infantil precisa se envolver e conhecer as crianças, não imagino uma pessoa fazendo uma roda ou entrando na sala para observar as crianças, bebês ou realizar uma troca de fraldas vestida dessa maneira. O âmbito da Educação Infantil necessita de envolvimento, de olhar para cada criança e isso só é possível na prática do dia a dia. Enfim é uma visão particular minha. Ainda enxergo o coordenador como parte de um professor.

Ainda retomando a situação, a coordenadora ao invés de tomar partido e ajudar ou chamar a atenção das professoras insensíveis, apareceu para me dar o pagamento, aquilo me deixou transtornada, a ponto de rasgar o cheque e dizer para ela que eu me recusava a receber aquele pagamento, e que o que eu precisava naquele momento era de apoio, disse também que eu realmente não tinha a mesma prática daquelas professoras, mas eu tinha algo muito melhor que era amor no coração e sentimento de respeito pelo outro.

Aquela situação me deixou muito abalada. Quando cheguei à sala, aquela criança que mordida me viu chorando, ela puxou minha camiseta e começou a acariciar meu rosto, foi muito comovente. Não sei se ela também se comoveu com tudo isso, mas parou de morder e passou a ser minha ajudante, até vestia um uniforme parecido com o meu. Foi uma grande conquista e, claro, um alívio.

Já não era o mesmo que ocorria com a criança que tinha a deficiência, ela a cada dia regredia. Devido a sua saúde, os medicamentos eram cada vez mais fortes, apresentava febre constante. Cheguei a conversar com os pais dela, falei que durante um tempo apresentou alguns resultados significativos, mas oscilavam muito. Os pais me relataram que eles não se preocupavam com a parte pedagógica, mas sim com a parte motora, e com os movimentos de andar com mais firmeza e ter mais equilíbrio. Questionei o que tinha acontecido ao citar que a criança tinha perdido os movimentos, e o pai me contou que não sabia. Investigando com os funcionários da escola, eu descobri que ela teve uma hipotermia e foi levada ao banho e em seguida teve um pico de febre muito alta e convulsionou, depois disso perdeu os movimentos e ocorreu este quadro de deficiência múltipla.

Depois disso, me senti responsável por essa criança, busquei informações para melhor atendê-la e programei para ela algumas atividades mais significativas.

Tive essa atitude porque não tinha nenhum suporte da coordenadora e cheguei a conclusão que não ia ter e que tinha que caminhar sozinha.

A situação dessa criança oscilava muito, principalmente quando tinha troca de medicamentos. Um dia ela estava com muita diarreia e acabou sujando a sala, e, como eu ficava sozinha, o ambiente virou um pandemônio. A minha sorte foi que uma nova professora se comoveu e me auxiliou com o grupo para que eu pudesse sair e cuidar da higienização da criança.

Daí em diante ela percebeu que eu não tinha auxílio e ficou inconformada com o descaso da gestão. Para ela, a impressão que dava era que a criança era vista apenas como um número, e então começou a me ajudar.

Foi chegando o final do ano, e neste meio tempo a escola foi vendida e eu suportei apenas um mês. A minha colega, que tinha me ajudado até então, tinha saído da escola e me falou que surgiu uma vaga onde estava trabalhando. Fui chamada para fazer uma entrevista e gostei muito da escola e da sua proposta - muito próxima da vivência que eu tive no magistério. Passei no teste e trabalho lá atualmente.

No momento da entrevista, a gestora me falou algo que fiquei encantada, além da proposta da escola, ela me falou que somente demitia alguma professora por maus-tratos. Ela demonstrou ser uma pessoa muito acolhedora e percebi sua paixão pela educação, foi aí que comecei a resgatar toda a vivência do magistério. Então, pensei: "acho que aqui vai dar certo, e aqui quero ficar!"

Eu assumi um grupo de crianças na faixa de um a dois anos. Aos poucos eu fui me integrando ao grupo, me adaptando à proposta da escola e construindo vínculos, mas até então não tinha uma coordenadora que realmente era envolvida e orientava a equipe, ainda deixava muito a desejar. Já a diretora era muito parceira e estava sempre dando apoio e conversando com a equipe sobre questões pedagógicas ou questões interpessoais, ou seja, ela acabava fazendo o papel da coordenadora.

Permaneci nesta unidade por seis anos, lá passei por vários grupos de diferentes faixas etárias e construí vínculos de amizade com muitos pais. Hoje consigo perceber que a facilidade que tenho em lidar com as questões familiares foi algo que eu adquiri nas experiências do magistério e também das famílias que eu alfabetizei. Alguns pais chegaram a levar o seu segundo filho para ser inserido no grupo em que eu estava atuando.

Foram experiências muito ricas e significativas! Realizei alguns cursos voltados para a Educação Infantil proporcionados pela escola, com o objetivo de oferecer cada vez mais ofertas para as crianças, uma qualidade melhor nas questões do cuidar e educar, atividades pedagógicas e capacitação profissional.

Já estava com mais ou menos cinco anos e algumas situações estavam ficando insuportáveis. Eram questões pontuais relacionadas com a coordenadora, nossas ideias não se alinhavam. Muitas vezes discutíamos sobre questões pedagógicas, talvez esses conflitos ocorriam pelo fato de ela não se capacitar e não ter uma formação continuada, possuía um conteúdo muito atrasado para a função, a própria proposta da escola e a rotina exigiam muito mais dos profissionais que lá atuavam. Além disso, fui levada a auxiliar outros grupos por falta de orientação da coordenadora. Situações como essas estavam me deixando entristecida e interferindo na minha prática.

Tudo isso me fazia pensar que não podia deixar que ferissem minha conduta profissional e meu caráter. Foi então que decidi conversar com a diretora e solicitar meu desligamento, deixando claro que a minha decisão não estava relacionada com a escola e sim com a minha relação desgastada com a coordenadora, que estava interferindo em meu desenvolvimento naquele momento.

A diretora sugeriu que eu repensasse, mas eu já estava determinada, não achava correto continuar entristecida e insatisfeita. Sabia que não podia mudar a postura da coordenadora e também não queria me moldar aos seus conceitos.

Fiquei alguns meses afastada e logo recebi o convite da diretora desta mesma escola para assumir a função de coordenadora. No começo relutei um pouco, mas, depois de algumas conversas, decidi aceitar o desafio.

Inicialmente foi muito tenso, pois a função que me foi designada ainda estava muito confusa. As demandas das atividades não eram condizentes com as funções de uma coordenadora, estavam mais voltadas para as funções de uma secretária - o que foi difícil, já que nunca tinha tido vivência nessa área. As funções de coordenadora eram mais familiares devido às experiências que tive como professora, no atendimento aos pais, e sem contar que às vezes dava apoio para as minhas colegas com conselhos, propondo atividades, realizando planejamentos, elaborando relatórios, conduzindo reuniões de pais etc.

O primeiro ano foi um grande desafio, até porque já estava acostumada com o perfil da diretora geral das unidades, sua forma de agir diante das situações a

serem resolvidas, sua forma de pensar as atividades, de acordo com a proposta pedagógica, o que era bem diferente da sua parceira que, mesmo tendo uma formação em letras e em pedagogia, possuía uma linha de pensamento mais voltada para a área administrativa. Lidar com duas formas de pensar e agir não é nada fácil.

Aos pouquinhos fui conhecendo e construindo vínculos de amizade com a nova diretora, expondo minhas ideias e tentando ocupar o espaço da parte pedagógica, que foi deixada de lado. Ainda tinha que conquistar a confiança da equipe, que me enxergava como alguém que chegou apenas para dar ordens e não como parceira. Eu estava ali para somar, orientar, auxiliar nas dificuldades e estava disposta a tentar ser aquela coordenadora que eu nunca tive nas escolas que eu trabalhei, alguém que fizesse parte da equipe, que coordenasse uma equipe formadora de opiniões, pesquisadora e que tivesse a identidade da escola.

Não é tão simples assim! Colocar em prática exige muito mais do que imaginamos. É preciso ter o pensamento voltado para a formação da equipe, incorporado à proposta da escola e ser levado a sério, tem que ser planejado, pois o professor necessita de uma segurança, fica tranquilo em saber que tem alguém com quem contar nos momentos de conflitos. O coordenador precisa planejar, pesquisar uma atividade, colocar em prática um projeto, realizar a formação de uma equipe, enfim, ele lida com uma série de fatores que demandam tempo. Além da resistência por parte de alguns professores que pensam que apenas ter o diploma já basta para atuar como professor e se fecham para aceitar sugestões e orientações, não respeitam o coordenador.

A função do coordenador no geral ainda não tem uma identidade formada, é muito confundida e sofre desvios na rotina, ora ele está em atendimento administrativo, ora em atendimento para apresentar a escola e realizar matrículas, atendimento de telefones, apagando incêndios nas salas, resolvendo questões de falta de professores, mas quase nunca em orientação da equipe ou observando os grupos.

Neste segundo ano, pude conquistar um pequeno espaço mais direcionado às questões pedagógicas e assim ter um relacionamento mais estreitado com cada uma das professoras, garantindo assim tempo, ainda que muito curto, para discutirmos sobre a proposta das atividades e realizar alguns cursos de capacitação para a área da Educação Infantil.

As questões dos relacionamentos interpessoais ainda demandam muita atenção, pois na maioria das vezes a equipe apenas precisa ser ouvida e acolhida, afinal de contas o coordenador é referência para ela, tem que passar segurança, estar ali no papel de formador, orientador e não como alguém controlador.

Enfim acredito que a formação de uma equipe só acontece em parceria com a coordenadora e com a gestão da escola, e esta formação se dá quando a coordenadora pedagógica de fato se estabelece na escola, promovendo a troca com a equipe. A partir do momento que você ensina, automaticamente você aprende.

2.3.5 Narrativa de Luana

Meu nome é Luana. Falarei um pouco sobre a minha trajetória e acontecimentos que foram marcantes na minha vida: minha infância, minha formação e prática pedagógica. A minha infância foi muito feliz. Não fui uma criança mimada, não tinha tudo o que queria, mas o pouco que tinha era suficiente para ser feliz. Brincar na rua, subir nas árvores e jogar bola bastavam para que eu ficasse alegre.

Não frequentei uma escola de Educação Infantil, já ingressei direto no Ensino Fundamental. Confesso que não ir para a Educação Infantil me fez muita falta, principalmente na parte motora. Quando comecei a frequentar a escola, sentia que algo me faltava, até mesmo um entrosamento com as outras crianças. O meu primeiro dia de aula foi muito marcante, consigo lembrar cada detalhe daquele dia. A escola estava cheia, com muito movimento, com a presença de muitos pais e algumas crianças choravam porque não queriam ficar. Com tudo isso, sentia um frio na barriga e segurava o choro o tempo inteiro, mas a minha mãe me acalmava falando que tudo daria certo. O sinal bateu e eu, tímida e insegura, fui tristemente para uma fila aguardar, minha professora. De longe observava a minha mãe, acenando e se distanciando de mim. O meu coração acelerava, porém, as palavras dela não saíam da minha mente: “calma, vai dar tudo certo! ”. Essas palavras me encorajaram a seguir em frente.

Como já dito, estava insegura no meu primeiro dia de aula, e ao perceber esse sentimento, a minha (primeira) professora (Nanci), olhou-me, compreendendo

o que estava acontecendo, e me falou: “fique tranquila, estarei aqui para ajudá-la!”. Nesse momento me senti acolhida e motivada.

A atitude dessa professora me faz refletir que o ser humano, principalmente a criança, precisa ser olhado de forma única. Assim como Wallon defende “que a afetividade é a fonte de conhecimento”, senti o carinho e atenção da professora, chorei apenas no primeiro dia de aula, nos demais fui para a escola com prazer.

Esse gesto de afeto foi tão forte que ficava com medo de quem seria a próxima professora, desejava que fosse parecida com a professora Nanci, com quem fiquei por 2 anos.

Quando passei para o 3º ano, do Ensino Fundamental, eu imaginei que seria maravilhoso, afinal passei de ano e teria novas experiências, mas infelizmente não foi nada fácil. Conheci uma professora bem diferente da Nanci, que não conversava com seus alunos, que entrava na sala sem dizer bom dia, somente escrevia na lousa e pedia para que copiássemos, sem questionamentos.

Um dia não compreendi o que estava escrito na lousa, então questionei, mas ela não permitiu que eu terminasse de falar, pediu para eu me sentar no meu lugar e prestar atenção. Não esqueço da sua fala: “volte para o seu lugar e pense antes de perguntar”. Essa situação era muito constrangedora! Toda a segurança que conquistei quando cheguei à escola, perdeu-se com as atitudes da tal professora. Tornei-me uma criança fechada, calei-me e as dificuldades começaram a aparecer: não acompanhava a turma e não conseguia compreender o que a professora escrevia. Quando tinha dúvida, não perguntava, pois sentia medo da sua reação.

Com essa situação, não tinha vontade de ir à escola e meu rendimento caiu bastante. A minha mãe, que trabalhava muito, notou que mudei até em casa. Ela foi conversar com a diretora que sugeriu que eu repetisse o ano para melhorar o meu rendimento. A minha mãe aceitou sem questionar nada, pois acreditava que seria a melhor solução, afinal era a diretora da escola quem estava falando.

Diante dessas circunstâncias, percebo o quanto um educador pode fazer diferença na vida de uma criança, tanto para melhor quanto para pior. Posso dizer que tive as duas experiências.

Refazer o 3º ano me deixou muito triste, principalmente por não estar na sala dos meus amigos. Tive medo de ter a mesma professora, mas isso felizmente não aconteceu.

Foi um ano muito produtivo, tive uma ótima professora e consegui ter um bom rendimento, superando os medos e a timidez. Segui assim nos demais anos, e o meu ciclo escolar no Ensino Fundamental foi finalizado com muita alegria e satisfação.

Após o Ensino Fundamental, iniciei o Ensino Médio em outra escola, onde encontrei profissionais maravilhosos e outros não tão bons assim, mas procurava sempre pensar que havia algo de bom neles, afinal lecionavam para turmas com mais de 30 alunos.

Comecei a estudar à noite porque pretendia procurar um estágio durante o dia, fiz inscrição em um programa do governo para trabalhar como jovem aprendiz e assim consegui o meu primeiro emprego - na empresa Brastemp autorizada - exercendo a função de assistente administrativo. Naquela época não tinha ideia do que queria fazer, eu só queria trabalhar. Trabalhava 4 horas por dia, fazia alguns cursos e depois ia direto para a escola. Quando cheguei no último ano do Ensino Médio, comecei a me preocupar, pois o meu contrato de estágio acabaria assim que eu terminasse a escola, então comecei a procurar outras coisas, até já pensava no curso que desejava fazer, queria fazer geografia, amava as aulas, só que não tinha dinheiro para pagar uma faculdade, afinal eu não tinha nem emprego fixo. Terminei a escola com 17 anos e não tinha estágio. Fiz o meu currículo e comecei a entregar nas empresas, um desses currículos foi entregue para minha cunhada, que trabalhava em uma escola de Educação Infantil, mas fui chamada para trabalhar em uma loja de roupas, dentro de um shopping, não era o que eu desejava, mas não tinha muita escolha.

Recebi uma ligação para fazer um teste em uma escola de Educação Infantil, no começo não desejava trabalhar com crianças, mas pensava que poderia trabalhar nessa área por um tempo, e depois faria a graduação de geografia.

Fiz um teste no berçário, com crianças entre 4 meses e 1 ano. Recebi orientações da professora sobre a rotina e os cuidados com os pequenos. Naquele momento tudo parecia ser impossível, mas não era, acabei me apaixonando pela função e a partir daquela experiência, procurei dar o meu melhor como profissional, afinal eu queria passar no teste e ser contratada. Fui para casa esperando uma ligação.

Dias depois, em um domingo, recebi a ligação da escola. A gestora falou que eu tinha passado no teste e que já poderia iniciar na segunda-feira. Fiquei muito feliz!

Com o tempo fui aprendendo muitas coisas, a cada dia dominava mais a rotina. Comecei a sentir vontade de fazer mais pelas crianças, comecei a me interessar pelos cursos que a escola oferecia, e queria sempre somar conhecimento. Participava de tudo com muito prazer!

Durante a minha trajetória pelo berçário, aprendi muito: como fazer adaptação e resolver conflitos com os pais. Muitas vezes chorei tentando acertar e no final acabava entendendo que foi o melhor naquele momento.

Lembro-me de acontecimentos que marcaram a minha vida e que me fizeram pensar até em desistir.

Certa vez, um bebê de 4 meses quebrou o fêmur, uma criança de 1 ano e 3 meses caiu em cima da perninha dele, no momento não tinha noção da proporção do acidente, assim que notei a criança caindo em cima da perna do bebê, corri e peguei a criança, acalmando-a no meu colo, sem saber o que de fato tinha acontecido. Notei que a criança gemia, comuniquei a direção da escola que rapidamente entrou em contato com a família. A mãe achava que era apenas uma cólica e levou o bebê para casa, então eu fiquei aliviada e tranquila. No outro dia, ao chegar à escola, fui chamada pela direção, quando entrei na sala, a gestora me informou que o aluno tinha quebrado o fêmur, fiquei apavorada, tentando entender como aquilo tinha ocorrido, chorei muito sem saber como reagir. Eu me senti mal, tive vontade de desistir, mas precisava enfrentar, tive apoio da gestora da escola que ajudou a resolver a situação.

Naquele momento, me senti acolhida e busquei enxergar o lado positivo, aprendendo algo com aquele fato.

Certamente aprendi que a minha atenção tinha que dobrar, passei a me cobrar mais, anotava tudo, marcava cada detalhe e também cobrava das minhas companheiras de trabalho. Mudei a minha visão, aumentando o cuidado com os pequenos, eu também me sentia mais confiante diante do que ocorreu, resolvia pequenas situações com segurança e autonomia. Observei que as minhas companheiras de trabalho notavam a minha tranquilidade diante dos problemas e me procuravam pedindo sugestão para lidar com pequenos conflitos.

Amadureci profissionalmente e sei que o apoio da direção foi essencial nessa caminhada. Com tudo isso, eu sentia vontade de trazer coisas novas para o berçário, sabia que dava para fazer muito mais pelos pequenos, mas precisava de conteúdos para colocar em prática.

A direção oferecia cursos para os educadores, eu sempre buscava participar para aumentar o meu repertório, assim conseguia colocar em prática o que aprendia, trazendo mais estímulos para os bebês. Com esse aprendizado, a minha vontade de passar por outros grupos aumentava, eu sabia que nem tudo daria para fazer no berçário. Quando surgiu uma oportunidade, pedi para auxiliar outro grupo (G2), pois tinha necessidade de buscar novos estímulos, desafios e mais criatividade.

A minha companheira de trabalho era pedagoga, mas não tinha vivências e experiências como eu, ela me pedia para ajudar a montar planejamentos, organizar atividades, então eu fazia relatórios e até as reuniões de pais. Com essas funções, fui assumindo uma posição que não era minha. Diante desse crescimento profissional, a direção foi notando a maneira que a turma era conduzida, as crianças estavam sempre bem cuidadas e os pais felizes com aquele trabalho. Passamos para outro grupo (G3), unidas, uma tinha pedagogia e a outra a prática, então formamos uma ótima dupla que fazia muitas coisas boas e divertidas para os pequenos.

Diante de tantas coisas acontecendo, eu sabia que precisava me formar para ser uma educadora completa e garantir um trabalho mais eficaz.

Comecei a estudar Pedagogia. Um curso que me fez compreender muitas coisas. Na faculdade, pude conhecer mais sobre o mundo da educação, adquirir mais conhecimento com professores capacitados, que fizeram com que eu refletisse sobre minha prática pedagógica, aprendia também com os meus colegas de sala, eles compartilhavam suas experiências e vivências. Foi uma fase muito significativa!

Já no último ano da faculdade, com experiências em outras salas, recebi a proposta de assumir outro grupo (G4), no período da manhã, sozinha, e à tarde o grupo 3, com a minha companheira de sala. Eu sabia que aquele desafio seria tranquilo, mas mesmo assim senti medo, afinal era a minha sala, meu grupo, um desafio diferente. Mesmo assim busquei outras experiências com alunos maiores e eu consegui realizar o meu objetivo.

No final do ano, a gestora me chamou para conversar e me pediu para ficar naquele ano no berçário, o espaço precisava de uma nova cara, afinal era lá que tudo começava. Confesso que não fiquei muito confortável em voltar, mas pensei: "é o último ano na faculdade, eu preciso de mais tempo livre para fazer o meu TCC". Nessa condição, eu não precisava me preocupar com planejamentos semanais e preparação de atividades, no berçário seria mais tranquilo para planejar atividades, pois costumava ser mais flexível.

Busquei fazer a diferença no berçário, colocando os bebês em momentos de vivências diferentes, tinha o dia literário no berçário, brincadeiras com tecidos, caixas, fitas e muitas outras coisas. Sentia falta de um apoio pedagógico. A coordenadora não tinha muito suporte para propor coisas novas. Isso me causava certo incômodo, mas eu buscava contornar a situação e seguir em frente. Sempre gostei de fazer adaptação, o acolhimento da criança e das famílias, ganhar mais uma família me fazia muito feliz, porém adaptação não acontece apenas no berçário e sim na escola toda, afinal o bebê cresce e vai para outros ambientes com outras pessoas, por isso as famílias observam tudo e todos. Comecei a notar certa desorganização na escola e a falta da presença da gestão, por várias vezes apresentava a escola porque não tinha ninguém da direção. Começou a me dar um certo desânimo, porém nada que afetasse o meu desempenho no trabalho. Eu já não andava bem comigo mesma, sentia falta do olhar de um gestor. Então resolvi que deixaria a escola, mas esperaria o ano acabar para não os deixar de mãos atadas.

Comentei com a gestora que não estava mais feliz e que tinha a sensação de que já havia aprendido tudo naquele ambiente. Ela me falou que eu ainda tinha muito o que aprender e que a escola tinha muito a me ensinar. Depois de muita conversa, ela propôs que eu fosse trabalhar na nova unidade da escola como coordenadora. Confesso que fiquei sem ação na hora, pois não acreditava que aquilo estava acontecendo, me faltava experiência como coordenadora, mas decidi encarar o desafio. Fiquei feliz com a proposta e com a sensação de que tudo que fiz até aquele momento não tinha sido só para o meu crescimento profissional, mas também para o crescimento da escola.

Antes de começar como coordenadora, fui conhecer o novo espaço e também conheci a outra gestora. Não conversamos muito, apenas o básico por conta da correria.

Adorei o espaço e imaginava tudo que poderia ser realizado com as crianças, criei expectativas acreditando que tudo seria perfeito, assim como o planejamento de rotina que organizei para colocar em prática.

Enfim chegou o grande dia, comecei na escola nova, equipe nova, gestão nova, era tudo novo e tudo diferente. Minha outra e nova gestora não tinha experiência na área da educação, veio de uma grande empresa multinacional, sem vivência na escola, só tinha a experiência como mãe. No começo, senti dor de barriga, muitas emoções, medo misturado com prazer de estar ali e com vontade de fazer a diferença também. Conversei com a nova gestora, desconfiada, sem saber se poderia confiar no meu trabalho, ela questionava muitas coisas, eu, calma, respondia com confiança.

Eu acreditava que tudo deveria ser igual, da forma como ocorria nas outras unidades, sem mudar uma vírgula. Às vezes a gestora me perguntava: "será que podemos fazer assim"; e a minha resposta era sempre a mesma: "acho melhor não, porque nas outras unidades não acontece assim". Isso me incomodava, eu não tinha a visão de que algumas coisas poderiam ser renovadas de forma positiva.

Quando notei a minha postura, busquei mudanças, aprendendo a escutar mais e a respeitar as opiniões e sugestões. Confesso que não foi fácil, mas consegui mudar.

Comecei uma nova fase na escola com a gestora, escutando suas sugestões e aprimorando o que era possível, argumentava sem descartar suas opiniões.

Durante o dia, eu tentava fazer tudo, mas só conseguia resolver apenas a metade das coisas. Às vezes não me reconhecia, não sabia quem eu era, parecia que eu vivia um conflito de identidade.

A escola tinha uma proposta diferenciada das outras unidades, contava com professoras bilíngues, além das professoras de Educação Infantil, ou seja, as crianças passaram a ter duas professoras, cada uma com uma auxiliar, totalizando quatro profissionais por turma a partir dos 2 anos de idade.

O planejamento era dividido em duas partes: uma de inglês e outra de português. Cada professora ficava aproximadamente 2 horas e 30 minutos com a turma, garantindo atividades relacionadas ao projeto implantado. Fui me adaptando à nova proposta e tentando levá-la da melhor forma possível. Um dos meus maiores desafios foi fazer com que as professoras dividissem o planejamento da maneira adequada, ligando uma atividade com a outra, por exemplo: a professora de

português iniciava a aula com uma história e a professora de inglês fazia o registro dessa história, assim as crianças não se sentiam perdidas com o conteúdo apresentado. Era muito difícil reuni-las para falar sobre o assunto, tentava conversar com cada uma nas aulas complementares. Com muita insistência, consegui trabalhar com as meninas, buscando com elas o olhar de cooperação e a praticidade de ter um planejamento compartilhado. Minha maior conquista foi conseguir uma boa interação entre as profissionais. Hoje consigo conversar com as professoras uma vez na semana, reunindo todas para falar sobre planejamento, sugestões de atividades, textos e rotina com as crianças. Percebi a importância de escutá-las e fui percebendo também o meu papel, sem mais colocar em dúvida a minha identidade profissional.

Ao iniciar as aulas, recebemos muitas crianças que passariam pelo processo de adaptação. No meu ponto de vista, o acolhimento sempre foi muito tranquilo de ser feito, mas para as professoras e para a gestora se tornou algo quase impossível. Algumas educadoras acreditavam que a adaptação era somente a criança entrar na sala, sentar e participar do que era proposto, sem chorar, sem ficar no colo, só que não é bem assim. A criança chora, pede colo, muitas vezes não aceita ficar naquele espaço. Resolvi então assumir a responsabilidade de fazer as adaptações do grupo 2, senti que as professoras não faziam questão de cumprir essa função ou fazer com que a criança se acalmasse.

Diante do cenário que estava vivendo ali, busquei ensinar as educadoras na prática, orientando que a adaptação poderia sim ser prazerosa para a criança, família e escola, apenas precisávamos ter paciência para entender o que cada criança necessitava naquele momento.

Com a gestora, trabalhei através das conversas, acalmando-a, informando que aquele momento se fazia necessário e que tudo daria certo, busquei envolvê-la mais com o momento de adaptação para que ela pudesse entender que o choro duraria por alguns minutos e logo a criança iria interagir. Diante dos desafios, eu buscava colocar em prática a minha experiência e também buscava as teorias da faculdade. Não conheço muito sobre teóricos para coordenadores, mas tenho buscado estar sempre a par dos assuntos relacionados à gestão. Como coordenadora tenho buscado melhorias para trabalhar a formação continuada junto aos docentes, estimulando ações como: trocas de experiências; leitura de textos; dinâmicas de grupo e estratégias de ensino, buscando sempre por valorizar os

saberes docentes, promovendo a socialização e a interação do grupo de professores que atuam na escola. O fazer cotidiano como coordenadora pedagógica perpassa a articulação da relação educador-educando-conhecimento.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E RESULTADOS

[...]. Não é a quantidade nem a totalidade das lembranças rememoradas pelos coordenadores, mas, sim, o processo de conhecimento e de formação que foi-se construindo à medida que as narrativas foram ganhando vida e forma, e as escutas de si e do outro foram potencializadas. (TAHAN, 2019, p. 83)

Narrativas (auto)biográficas configuram-se como corpus de pesquisa, visto que são produzidas de forma oral e/ou escritas pois, como afirma Poirier et al.(apud SOUZA, 2014), corpus pode ser entendido como “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]” (1999, p. 108).

Desta forma, narrativas (auto)biográficas construídas em processo de pesquisa e/ou em práticas de investigação-formação, configuram-se como corpus de análise, por considerar a subjetividade das fontes, seu valor heurístico e a análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1996) implicada nas trajetórias de vida, bem como pela implicação e importância que tem a narrativa em contexto de pesquisas, a partir da fenomenologia das experiências. Narrativas (auto)biográficas, construídas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, entre seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas.

Assim, a análise que se apresenta a seguir esta organizada a partir de três eixos, os quais representam possíveis respostas para as perguntas: Como as coordenadoras pedagógicas se narram? O que narram sobre si? O que aprenderam com o processo de produção das narrativas?

3.1 Sobre a metodologia de análise compreensiva-interpretativa e o encontro dos eixos temáticos

É chegada a hora da análise das produções biográficas. Tomando como inspiração a proposta de análise pelas categorias apresentadas por Delory-Momberger (2012) e a proposta de análise compreensiva-interpretativa e política de sentidos detalhada por Souza (2014) foi realizada inicialmente uma leitura sensível e atenta das narrativas textualizadas pelas coordenadoras pedagógicas.

Num primeiro movimento para compor a análise a leitura foi orientada pelas seguintes categorias: a) identificação das formas do discurso/modos de organização discursiva e as relações que se estabelecem entre eles; b) identificação dos esquemas de ação que as narradoras utilizam, isto é, da atitude que adotam de forma recorrente diante das situações, acontecimentos e na forma como agem e reagem; c) identificação de motivos recorrentes que tematizam e organizam a ação do relato.

As formas do discurso se referem a utilização, por parte das participantes de diversos modos de organização discursiva (narrativo, descritivo, explicativo, avaliativo) e as relações que se estabelecem entre eles. Cada uma dessas formas é suscetível, por sua vez, de ser categorizada.

Uma observação de conjunto se impõe quanto à natureza e alcance das produções: elas se apresentam como fragmentos ou minirrelatos justapostos, mas que revelam, de uma sessão a outra, uma preocupação quanto à articulação, aliás mais temática que propriamente narrativa. Na verdade, as participantes usam o presente nos seus relatos, as histórias que contam sobre si mesmas são histórias em curso, histórias que se procuram. Então, nas palavras de Delory-Momberger (2012) elas

Não somente contam como também *agem* seu relato de maneira *performativa*, usam-no para *agir biograficamente* sobre si mesmas, investindo o relato como o lugar de um debate consigo mesmas, de um exame do que elas *querem* e do que elas *podem*, de um cálculo negociado entre suas aspirações, os seus projetos e os recursos internos ou externos de que dispõem. (2012, p.533)

Assim, a partir de uma primeira leitura do conjunto de narrativas foi possível identificar que a narrativa de Helena se caracteriza por um discurso descritivo (no

tocante às funções do coordenador) e avaliativo (na dimensão dos incidentes críticos que a constituem); Clara e Maria apresentam, a partir de um discurso narrativo, campos de atuação de um coordenador; Susan compõe um texto narrativo e avaliativo e Luana, a partir de um discurso narrativo descreve as funções do coordenador.

Entre os esquemas de ação que revelam as atitudes das participantes diante das circunstâncias narradas, ainda a partir das contribuições de Delory-Momberger (2012) podemos distinguir:

- Um *agir estratégico* que se caracteriza por uma atitude de planificação e de negociação ligada a representações e a posições profissionais relativamente asseguradas;
- Um *agir progressivo* caracterizado por uma atitude de exploração das situações e de construção progressiva;
- Um *agir arriscado* em que o indivíduo busca conciliar opções de trabalho e interesses ou talentos pessoais;
- Um *agir na expectativa* em que o indivíduo se coloca na posição de “ver o que vai acontecer” e se entrega às circunstâncias. (p. 534)

Essa categorização é observável no nível da organização do relato, bem como do léxico relacionado com a ação (no emprego dos verbos, em particular). Os trechos deliberativos constituem igualmente um lugar de escrita e de observação desses esquemas de ação. Suas buscas para se constituírem profissionais na área da Educação obedecem também a um princípio de progressividade: fazem tentativas sucessivas no decorrer das quais experimentam diversos aspectos do trabalho pedagógico.

Delory-Momberger (2012) afirma que, como vimos, há um processo de construção da história de vida; não acontece simplesmente recontando a história do sujeito, não são palavras simples que dão o foco de experiência e sim as construções narrativas que o sujeito traz seja pela fala ou pela escrita, mas que reconfiguram a luz do momento que vive hoje.

As relações estabelecidas entre o projeto epistemológico da pesquisa biográfica e a antropologia social, conforme teorizadas por Delory-Momberger (2012), inscrevem-se na constituição dos indivíduos e suas implicações socioculturais, linguísticas, históricas, econômicas e políticas, ao explicitar marcas como os indivíduos representam-se a si mesmos e aos outros numa perspectiva temporal de sua existencialidade e das experiências construídas ao longo da vida.

Assim, a pesquisa (auto)biográfica nasce do indivíduo, em sua inserção social, mediante modos próprios de biografização e de seus domínios social e singular. Da mesma forma, a temporalidade biográfica configura-se como outra vertente estruturante da experiência humana e das narrativas num tempo biográfico, ao explicitar territórios da vida individual e social, através das experiências vividas e narradas pelos sujeitos, implicando-se com princípios hermenêuticos e fenomenológicos que caracterizam a vida, o humano e suas diferentes formas de expressão e manifestação.

A leitura cruzada ou pré-análise, em processo de pesquisa, de formação ou de investigação-formação remete ao pesquisador para uma escuta sensível e atenta, bem como para a leitura sucessiva das fontes, 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.

De modo que, a análise temática visibiliza a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas, exigindo um olhar e uma leitura atentos do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam - se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito. A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas.

Em função do exposto ressalta-se a ideia de que a análise interpretativa - compreensiva exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. Do movimento de análise interpretativa-compreensiva trilhado na busca de respostas para a problemática. ***Quais incidentes críticos do processo de constituição profissional de coordenadoras pedagógicas integram as narrativas por elas produzidas em um contexto de pesquisa-formação?*** Revelam-se cinco temas, a saber: Infância e

educação escolar; Escolha da profissão e inserção profissional; Vínculos intergeracionais; O atendimento aos pais, processos de adaptação e a criança enquanto centro da rotina do trabalho do coordenador e; Experiências singulares.

As unidades temáticas serão apresentadas a seguir separadamente apenas para dar maior visibilidade a cada uma delas, sendo elas intrinsecamente relacionadas. Destaca-se ainda que embora sejam apresentadas em uma ordem, as categorias não se sucedem, nem há uma hierarquia entre elas; entrelaçam-se a todo o momento e são explicitadas dessa forma, no ato de narrar.

3.2 Infância e educação escolar

Cada coordenador pedagógico, sem nenhuma comanda específica, pauta em sua narrativa experiências da infância ou sobre a relação com a infância que elencou como sendo marcante na constituição do profissional que se apresenta hoje. Josso (2010, p. 35) denomina esse movimento como recordações-referências e as conceitua como:

[...] recordações simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. [...] significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos ou valores.

Desde situações relacionadas ao início da escolarização assim como vivenciadas já no contexto de trabalho enquanto profissional da Educação em exercício, a infância pauta o olhar reflexivo. Trazer a infância para o contexto da narrativa parece aqui indicar a “escuta sensível” para esta faixa etária, condição imprescindível para a realização do trabalho de coordenador de uma escola que trabalha exatamente com este segmento educacional. Seguem alguns excertos das narrativas que ajudam a compor esta leitura:

Meu encantamento pela educação começou muito cedo, acredito que na educação infantil quando um dia uma professora nos deu um desenho para colorir e terminado o tempo da atividade avisou a sala para guardarmos o desenho, pois iríamos para o parque. Lembro-me que comecei a chorar, pois ainda não havia terminado de colorir meu desenho. Quando a professora notou meu choro, pediu para que a auxiliar da sala conduzisse as crianças ao parque e se sentou ao

meu lado perguntando o porquê eu estava chorando; quando eu falei, me lembro dela olhando nos meus olhos e dizendo que eu não precisava chorar que ela ficaria ali comigo até que eu terminasse meu desenho. Essa cena me marcou muito, os anos se passaram, entrei no ensino fundamental, depois o médio e sempre sonhei em fazer faculdade de pedagogia e trabalhar com crianças, sempre me imaginava no lugar daquela professora, que em um gesto tão simples, fez com que eu me sentisse tão importante. (Helena)

Diante da narrativa apresentada partilhamos do entendimento de Delory-Momberger (2012) que indica que as circunstâncias narradas constituem representações de si mesmo e das experiências ao longo da vida. Assim, o relato de Helena anuncia que a história de sua infância está relacionada ao profissional que é hoje.

Nessa busca de entender os processos narrativos vemos nos relatos das CPs Maria e Luana o mesmo percurso de memória da infância que constitui sua profissionalidade:

Eu me formei no ano de 1995, no curso de magistério no estado da Bahia. Desde pequena já tinha o sonho de me tronar a professorinha, quando aconteceu a separação dos meus pais, fui morar com os meus avós na Bahia e para minha surpresa minhas tias eram professoras do programa de alfabetização de adultos. Toda oportunidade que eu tinha logo estava de prontidão para auxiliar no que fosse necessário, adorava distribuir as lições e cartilhas. Em alguns momentos minhas tias me deixava ajudá-los nas lições com o caderno de caligrafia. Não demorou muito tempo e acabou o programa de alfabetização de adultos, mesmo assim eu continuei ajudando as minhas tias a dar aulas de reforço. (Maria)

Diante do olhar dessa professora me fez refletir que qualquer ser humano principalmente criança precisa ser olhada de forma única. Assim como Wallon defende “Que afetividade é a fonte de conhecimento”. Senti o carinho e atenção da professora, chorei apenas no primeiro dia, nos demais ia com prazer. (Luana)

Luana quando fala, em seu relato, de sua professora em seu primeiro dia de aula, logo cita Wallon sobre a afetividade. Estabelecer um vínculo com o outro é o caminho para a aprendizagem. Os sentimentos e as emoções estão intrinsecamente ligados com o cognitivo.

Por meio das narrativas de Maria e Luana dialogamos com Placco e Souza (2006) no que diz respeito à constituição identitária do profissional da educação. As autoras ao estudar as questões do adulto professor mergulham nos estudos sobre

identidade do pesquisador Dubar (1997) para detalhar as questões sobre desenvolvimento profissional e a formação do educador. Assim, que a socialização primária constitui-se por processos operados pelos aparelhos de socialização coletiva – a infância é então um fator de constituição identitária primária. Nesta direção, as autoras dizem:

É um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. (PLACCO E SOUZA, 2006, p. 21)

A partir das análises realizadas nesta unidade temática - infância e educação escolar - as marcas reveladas relacionam-se ao acolhimento; à importância do espaço do brincar como integrante do currículo, sobretudo ao papel da afetividade no processo de aprendizagem.

Reconhecer as marcas da infância na constituição do desenvolvimento do CP e da sua profissionalidade implicam valorizar as experiências de vida e os processos formativos. Desse modo, as narrativas possibilitam a construção de novos sentidos às marcas de vida.

3.3 Escolha da profissão e a inserção profissional

Os motivos do ingresso e permanência na profissão são pautados pelas coordenadoras de maneira a já apresentarem indícios das marcas que as situações relacionadas ao trabalho com a infância imprimem em suas trajetórias. O prazer desencadeado pelos vínculos de afeto com as crianças é um primeiro aspecto que se destaca neste eixo temático, conforme revelam os excertos:

Fiz um teste no berçário, com crianças entre 4 meses e 1 ano, recebi orientações da professora sobre a rotina o cuidado com os pequenos, de cada detalhe, cada movimento [...] Naquele momento tudo parecia ser impossível, mas, não era [...] Me apaixonei por tudo e naquele dia procurei dar o meu melhor afinal eu queria ficar, o pior ainda não tinha passado, eu precisava ter certeza que passei no teste [...] Fui pra casa esperando uma ligação. No domingo recebo a ligação, a gestora falou que tinha passado no teste e que poderia iniciar na segunda, fiquei muito feliz [...] (Luana)

Comecei a trabalhar em 2010, em uma escola particular de educação infantil, auxiliando em uma turma de recreação com 18 alunos. Com o tempo fui ganhando a confiança e carinho das crianças, dos pais, fui criando um vínculo e amizade com os demais funcionários e fui me encantando e me envolvendo com a profissão e ambiente de trabalho. (Helena)

Esse momento narrado pelas CPs Luana e Helena revelam a importância da afetividade na escolha da profissão. Nesse sentido, não é o que foi contado que é mais importante, mas o sentimento aflorado, o sentido que se dá para essa memória, como é ressignificada. Dentre essas experiências há algumas situações intensas, que afloram sentimentos e são fortes, porque provocam mudanças, conforme Josso coloca, faz refletir e mudar o percurso de vida ou de atuação (JOSSO, 2010). Assim, podemos considerar essas mudanças, nos relatos de Luana e Helena, como impulsionadores para a escolha da profissão, considerando que é nesse movimento de idas e vindas das experiências que a pessoa pode se apropriar de novas aprendizagens e construir um movimento novo. Uma nova história.

O processo de aprendizagem profissional também foi pautado quando do relato reflexivo sobre a escolha da profissão e inserção na área. A influência de outras pessoas no processo de aprendizagem profissional assim como as ações que são tomadas como referência para o trabalho integram este eixo e podem ser ilustradas a partir do excerto narrativo de Susan:

Em 2010 eu comecei a trabalhar em escola infantil, a princípio como fisioterapeuta. Passei anos observando nas coisas que aconteciam e como as pessoas resolviam os dilemas e quais eram as estratégias utilizadas ou mesmo que eles não sabiam usar estratégias nenhuma. E isso foi me formando na verdade. Durante esse tempo, passei a exercer algumas tarefas na escola. (...) A minha prática pedagógica vem mais da observação e do olhar diferenciado para cada um: para a criança, para os pais e para os profissionais. Eu observo cada atitude, às vezes a pessoa nem precisa falar o que ela fez ou deixou de fazer e o que ela está pensando. (Susan)

Susan traz em sua narrativa os processos que utilizou no início de sua escolha profissional e observamos aqui fazendo uso da metacognição, que é o pensar sobre como você agiu, o que aconteceu, o que poderia fazer diferente e trazer para o presente, projetando para suas futuras ações. Nóvoa (2014) ressalta que esse é o processo de aprendizagem que o sujeito regula sua própria autoformação, ou seja, a tomada de consciência do seu pensar a partir de uma base

afetivo-volitiva, que consistem em o sujeito pensar sobre seus próprios processos cognitivos – pensamentos, sentimentos, experiências relevantes.

Outro ponto a ser destacado nesse relato são as tensões e dificuldades que marcam o início de carreira. O excerto narrativo de Susan nos ajudou a refletir sobre como estes sentimentos são novamente vividos quando se inicia uma nova função, coincidindo com o que anuncia o repertório teórico sobre o início de carreira.

No ingresso da carreira docente, segundo Vaillant apud Garcia (1999), o profissional tem certa predisposição para imitar seus colegas professores, sem uma análise mais aprofundada sobre a forma de desenvolver suas atividades pedagógicas; isola-se dos demais colegas, tendo em vista as suas inseguranças e angústias diante da função que precisa desempenhar, neste caso, tendo em mente que pode omitir suas possíveis fragilidades.

Nesse sentido, Maria narra algo muito próximo:

Conclui meu curso de magistério com resultados muito significativos tanto para as crianças quanto para minha formação pessoal e profissional, foram momentos de muitas emoções, tensões, inseguranças, frustrações, mas um final de muitas conquistas e alegrias. E a certeza de que era para a área da educação que eu queria seguir! (Maria)

Os momentos dramáticos relatados por Maria também constituem parte de sua escolha profissional. Retomando o aporte teórico dessa pesquisa vemos que as experiências narradas por Maria são para Nóvoa (2014) momentos de ruptura, para Josso (2010) momento charneira e para Almeida (2009) o incidente crítico, sendo que todos esses processos podem ser compreendidos como uma situação dramática da vida do sujeito, que lhe ocasiona uma marca, que o comove e o faz refletir e reestruturar as ações que virão a seguir. Sempre num movimento de olhar para o passado com a lente do presente e prospectar o futuro.

Os excertos aqui apresentados nos ajudam a partilhar do entendimento de que o professor ao ingressar na docência e/ou em uma nova cultura organizacional (de trabalho) tem muitos desafios. Contudo, também há situações que podem afligir professores que ingressam em uma nova cultura institucional, como é o caso de professores que mesmo com alguns anos de experiência iniciam seu processo de trabalho em um contexto novo. Essa concepção é corroborada por Lima (2006, p.13) quando diz que “é importante destacar, no entanto, que as características do início

da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a ‘novidade’ da situação de ensino enfrentada”.

Estas questões nos trazem indícios para ponderarmos que discutir o início da carreira e práticas de inserção profissional perpassa pela reflexão de um campo maior: a formação de profissionais da educação. Sem uma formação que dialogue com as necessidades e suas trajetórias de vida, os coordenadores pedagógicos terão maior dificuldade para desenvolver seu trabalho.

3.4 Vínculos intergeracionais

Os vínculos intergeracionais ou mapa das relações compõem as narrativas das coordenadoras de maneira bastante marcante. Barbosa, Passeggi e Câmara (2008) definem dois tipos de transmissão intergeracional na construção das representações de si: a transmissão intergeracional por ascendência - transmissão que se refere a conhecimentos e aprendizagens mais tradicionais, transmitidos por pessoas que antecederam aos narradores e que eles consideram importantes na sua vida profissional - e transmissão intergeracional por descendência - referências e aprendizagens mediadas pelos mais jovens, seus alunos, ou colegas de sua geração.

A análise com ênfase neste eixo temático nos permite identificar as pessoas que influenciam a trajetória de vida, que desempenham um papel importante no itinerário intelectual ou na concepção da vida profissional das coordenadoras. Estas pessoas por vezes acompanham todo o percurso de vida, outrora intervêm apenas num dado momento. Nem sempre são outros profissionais e podem ser protagonistas de situações que colocam em cheque os saberes iniciais; que contribuem para o engajamento, para a busca de respostas, que oferecem referências, que impulsionam o processo formativo na prática de trabalho cotidiana.

Clara narra uma situação que revela a influência de um professor de uma área específica na composição de seu repertório teórico sobre o trabalho com a infância. Na mesma perspectiva Maria revela a contribuição de suas tias, também professoras, para o encaminhamento de situações da prática pedagógica:

No magistério eu tive um professor de Educação Física que destacava a importância da atividade física na educação infantil, que

não era apenas o brincar, mas de que forma, o estímulo com exercícios de lateralidade corporal podiam interferir na escrita, como os jogos e brincadeiras atuavam no desenvolvimento cognitivo da criança, como colaboram para a aprendizagem matemática, da criatividade, etc. (Clara)

Cheguei a pedir as minhas tias algumas sugestões de atividades, o que deu muito certo. (Maria)

Os processos de interação na formação profissional estão presentes nos relatos de Clara e Maria e nos remetem aos estudos de Placco e Souza (2006). As autoras discorrem sobre a participação do outro na formação identitária e na formação dos saberes docentes e recorrem a Dubar (2005) para apresentarem o conceito de socialização secundária, que diz respeito a interação do sujeito com o mundo e com o outro. Dessa articulação entre os processos de socialização corresponde a continuidade das identidades sociais e profissionais.

Os vínculos de amizade, a conquista da confiança, respeito e o envolvimento interpessoal também são pautados como efetivos no processo de aprendizagem profissional. Nesta direção Helena diz:

Comecei a trabalhar em 2010, em uma escola particular de educação infantil, auxiliando em uma turma de recreação com 18 alunos. Com o tempo fui ganhando a confiança e carinho das crianças, dos pais, fui criando um vínculo e amizade com os demais funcionários e fui me encantando e me envolvendo com a profissão e ambiente de trabalho. (Helena)

Seu relato é consoante com o que nos indica Almeida (2001, p. 78): “Tenho também clareza que uma política de relações interpessoais confortáveis na escola ajuda alunos e profissionais a permanecer nela.”

Contudo, conforme também indica a autora, há necessidade de políticas sociais mais amplas que sustentem essa permanência, uma vez que as tensões que integram o processo educativo do mesmo modo são abordadas na relação com os vínculos que marcam o processo de constituição profissional das CPs. Clara ilustra esta perspectiva:

Grande aprendizagem certamente foi no que diz respeito às relações interpessoais. Saber lidar com as crianças é desafiador, porém menos complicado, por se tratar do público que temos mais habilidade de trabalhar. Já com o adulto, as relações são um pouco mais difíceis, demonstram mais resistência em mudanças,

dificuldade em resolver problemas de forma empática e tranquila, precisando muitas vezes do auxílio do gestor para resolver conflitos, por exemplo. (Clara)

Assim, diante do exposto pelas coordenadoras pedagógicas sobre os vínculos na relação com as contribuições de Almeida (ibidem) podemos dizer que “uma boa relação interpessoal é nutritiva porque ajuda a nos constituir como pessoas”. Do mesmo modo, as dificuldades que integram as relações, quando pautadas reflexivamente se consolidam em saberes para a prática.

A escuta, a fala, o respeito, a compreensão e o acolhimento integram os vínculos que se apresentam como incidentes no processo de constituição profissional das CPs. O excerto de Susan a seguir revela estas dimensões, nos dando indícios de aspectos que merecem ser tratados em espaço de formação desses profissionais:

Vivi muitas experiências maravilhosas com pessoas, e me mostrou o quanto palavras como respeito, educação, acolhimento, afetividade, resiliência, palavras novas até então, tiveram fundamental importância para a minha formação. E mais, amei tudo que aprendi: o quanto me enriqueci em conhecimento e mais uma vez, o quanto eu mudei para melhor. Eu sempre me empenhei em dividir o conhecimento. O conhecimento é para ser compartilhado. (Susan)

A formação, portanto, precisa ser compreendida numa perspectiva centrada no sujeito, na sua aprendizagem. Nesta direção, Almeida (2001, p. 76) nos indica que:

Uma abordagem centrada na pessoa só será efetiva se eu acreditar que esse outro merece consideração positiva e confiança (...), essas três condições rogerianas, a autenticidade, a empatia, a consideração, tem como instrumentos o olhar, a escuta, a fala.

Ao apresentarem situações em que se colocam na condição de aluna e professora, nos alertam para o fato de que a formação é pautada por diferentes dimensões: autoformação, na perspectiva do engajamento profissional e da disposição para refletir sobre a própria prática e é co-formação, na perspectiva de reconhecermos que somos sujeitos e agentes de aprendizagem na relação pedagógica.

Diante do exposto, compartilhamos do entendimento de Passeggi (2015), que aponta para a importância dos vínculos intergeracionais que emergem das narrativas autorreferenciais e para a necessidade de interrogar os sentidos das aprendizagens biográficas realizadas por transmissão intergeracional. É sob essa lente que os vínculos aqui são compreendidos e interpretados e se traduzem também como dispositivos para se pensar a formação e o trabalho do coordenador pedagógico.

3.5 O atendimento aos pais e professores, processos de adaptação e a criança enquanto centro da rotina do trabalho do coordenador pedagógico

O terceiro eixo temático de análise integra as dimensões do fazer, da ação, da prática de atuação do coordenador pedagógico e que perpassa uma reflexão sobre os saberes para a atuação profissional. Assim, o atendimento aos pais e professores, o cuidado com o processo de adaptação e o entendimento da criança enquanto prioridade na organização da rotina de trabalho e tomada de decisões são destaques.

Dada à proximidade das situações narradas, os excertos serão aqui apresentados no formato polifônico², constituídos a partir das diferentes vozes das CPs, agrupados pelos temas em que se revelam.

Encontrar o caminho para o exercício da função de coordenação pedagógica é tarefa árdua, perpassada por uma infinidade de demandas e desafios. Aos poucos a insegurança vai dando espaço para ações mais alicerçadas, pautadas no compromisso com a criança e com a infância enquanto norteadoras do trabalho pedagógico:

Nos primeiros meses como coordenadora, tive experiências como “bombeira”, “enfermeira”, voltei a ser professora, mas tudo isso dentro de uma correria em que fui fazendo tudo de forma atropelada. Fui aprendendo a lidar com muitas situações e direcionar para a resolução e não resolver sozinha os problemas. Para ser uma boa

² Polifônico: Segundo Dvorcshi (2011), o termo polifonia foi emprestado da música por Bakhtin, para expressar diversas vozes que se apresentam por si mesmas. (p. 11). Passegi (2015) utiliza esse recurso para trazer os recortes das narrativas num único excerto, pois se referem ao mesmo tema e poderiam ter sido escritos por uma só pessoa. (p. 13)

coordenadora pedagógica é necessário também ter base administrativa. É necessário ter conhecimentos de informática, para elaborar controles, planilhas listas e tabelas. Isso é muito importante para a organização da escola. Organizar os pensamentos, gerir pessoas, saber criar estratégias e priorizar as crianças. Todos os dias você se depara com acontecimentos que você não planejou. Além disso, você precisa transmitir confiança e estar preparada para tudo. Sei que ainda tenho muito que aprender em relação à coordenação pedagógica, mas o foco do meu trabalho é o bem-estar da criança e sempre manter um ambiente harmonioso onde cada pessoa compreenda a importância do seu trabalho. Atuando com essa faixa etária é preciso ter conhecimentos de várias áreas, tanto da nutrição quanto na manipulação de medicamentos. (Clara, Helena e Susan)

A pluralidade e a complexidade das relações narradas dialogam com as dimensões da função de Coordenação Pedagógica.

A tarefa de atendimento aos pais é relatada como uma aprendizagem que se constrói no decorrer de um percurso e ganha sentido quando se reconhece que a escuta clínica é o que deve pautar a postura do coordenador pedagógico:

Com o passar dos tempos, sem perceber, fui exercendo a função de coordenadora. Aos poucos fui me sentindo mais segura e percebendo que algumas situações não tinham necessidade de serem encaminhadas direto para a direção e fui me colocando à disposição, pois atender pai e mãe, era uma situação que eu temia só de imaginar, hoje já consigo resolver naturalmente. Eu aprendi na prática que atender uma mãe chateada ou nervosa pelo telefone é melhor deixá-la falar à vontade. Porque nada que eu fale a deixará satisfeita. Já aconteceu comigo e ela reclamou. Depois disso, mudei a estratégia e agora apenas ouço. Durante a minha trajetória pelo berçário aprendi muitas coisas, como fazer adaptação, resolver conflitos com os pais, chorei tentando acertar e no final acabava entendendo que foi o melhor naquele momento. Os pais me procuravam para perguntas, tirar dúvidas, na verdade para tudo. Diante desse crescimento profissional a direção foi notando a maneira que a sala era conduzida, as crianças bem cuidadas e os pais felizes com aquele trabalho. (Helena, Luana e Susan)

Placco, Souza e Almeida (2009) descrevem três dimensões fundamentais para que o coordenador exerça sua função: pensar o coletivo da escola de maneira articulada; trabalhar na formação do professor; e transformar a escola num espaço de ação reflexiva. As demandas do dia-a-dia da unidade escolar integram a ação do CP e implicam também em sua formação.

O cuidado com o processo de adaptação se revela como uma forte marca da atuação das coordenadoras. Ao relatarem esta tarefa revelam sua amplitude no

sentido de que não se trata somente do acolhimento da criança e sim do arranjo de condições para que o novo contexto seja enfim integrado ao universo familiar:

Outro ponto que venho aprendendo e melhorando a cada dia é em relação às adaptações de novos alunos. Antes era algo muito automático apresentar a escola, fechar matrícula e encaminhar o aluno para a professora realizar adaptação. Hoje já me sinto mais a vontade para conversar com os pais. Fecho matrícula e faço questão de participar dessa adaptação. Sempre gostei de fazer adaptação acolhimento da criança e das famílias, ganhar mais uma família me fazia muito feliz, porém adaptação não acontece apenas no berçário e sim na escola toda, afinal o bebê cresce e vai para outros ambientes com outras pessoas. (Helena e Luana)

O atendimento aos professores, crianças e aos familiares constituem a rotina e o fazer do CP. Ao relatar como essas ações foram constituindo parte de sua ação pedagógica, há uma tomada de consciência crítica em seu fazer e em sua formação profissional. Aqui mais uma vez, se reforça o papel da escrita de si enquanto dispositivo formativo:

(...) a narrativa é compreendida como um subterfúgio organizador da vida, que atua na sua constituição, corporificação e (re)significação, a partir da linguagem humana. Nesse sentido, é a experiência narrada, transformada em linguagem, que dá sentido e coesão à existência de uma vida. (SOUZA e MEIRELES, 2018, p. 19)

Helena conta que ao ser chamada por um pai sentia-se insegura e logo marcava uma reunião com a direção, mas com o tempo foi aprendendo lidar com essa nova demanda e sua atuação. Aos poucos a insegurança foi dando espaço a uma atuação mais convicta norteadada pelo fazer pedagógico.

Outro ponto apresentado pelas CPs foi a demanda de tarefas com os professores, a mediação de um trabalho pedagógico e o compromisso de assumir-se responsável pela formação docente se revelam como desafios presentes:

O estudo sobre a atuação na coordenação pedagógica me possibilitou melhorar em muitos aspectos o meu dia a dia, mudei meu olhar em relação ao professor, de que maneira podemos fazer uma intervenção pedagógica numa aula, como conversar com ele em relação a um conflito que precisou atuar ou não soube como resolver, seja ele de comportamento ou pedagógico e consegui ampliar meus conhecimentos técnicos, para tentar fazer a aplicação dentro da minha louca rotina. (Clara)

Antigamente, eu achava o mais difícil fosse lidar com os pais, mas hoje vejo que o grande desafio é lidar com a equipe. Com muita insistência consegui trabalhar com as meninas, buscando com elas o olhar de cooperação. Um desafio conquistado que percebo boa interação entre as profissionais. Eu preciso saber administrar, preciso saber ouvir, preciso saber acolher, mas preciso saber cobrar também. (Susan)

Diante a esse meu novo papel como coordenadora tenho buscado melhorias para trabalhar a formação continuada junto aos docentes, estimulando ações como: “trocas de experiências”, “leitura de textos” e “dinâmicas de grupo”, estratégias de ensino, buscar sempre por valorizar os saberes docentes, promovendo a socialização e interação do grupo de professores que atuam na escola. (Luana)

A formação de professores na atuação do CP apresenta-se como um fenômeno complexo, que não se dilui dentro de outras ações, como atendimento aos pais e as crianças, mas elas se complementam.

Os relatos de Clara, Susan e Luana corroboram para o entendimento de que Almeida e Placco (2009) dizem sobre as funções do coordenador pedagógico. As autoras mencionadas chamam atenção para o fato do coordenador assumir uma postura de compromisso com a realidade local, pensando que cada escola apresenta em seu contexto as particularidades sociais, de território, da comunidade, dos alunos e dos docentes. O CP precisa ter um olhar apurado para não generalizar as necessidades da escola como se todas fossem iguais. Desse modo, a formação estará a serviço ao atendimento dos objetivos curriculares da escola.

Vale destacar ainda que, diante desse contexto o CP assume o importante papel de articulador na convivência permeada pelo diálogo e respeito. Nesse sentido a articulação é entendida por meio da possibilidade de lidar com as tensões e contradições de um grupo na tentativa de transformá-las em força motriz para a mudança do espaço escolar.

A análise deste eixo nos deixa claro que ser coordenador pedagógico significa, dentre tantas e tantas outras coisas, assumir um compromisso com muitos outros – professores, alunos, comunidade de pais e diretores. O coordenador é um profissional dinâmico que orienta o trabalho coletivo tendo o papel de fazer a conexão entre todos os indivíduos envolvidos no contexto educacional, apontando alternativas e sugerindo encaminhamentos a prática escolar.

Esta perspectiva dialoga com os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa no que diz respeito à função do coordenador pedagógico e reforçam o

indicativo de que é necessário investir em espaços formativos que viabilizem a tomada de consciência e as possibilidades de atuação.

3.6 Experiências singulares na relação com a aprendizagem profissional do coordenador pedagógico

Quando questionadas, na última sessão de trabalho, sobre os conhecimentos que integram a função de coordenador pedagógico, as respostas traduziram saberes que se constituem no encontro entre as singularidades das vivências e as regularidades que integram as aprendizagens. Assim, o curso de magistério, onde me abriu um leque de possibilidades de atuação profissional (Clara); o ingresso no curso de pedagogia, que me fez compreender muitas coisas (...).pude conhecer mais sobre o mundo da educação, adquirir mais conhecimento com professores capacitados, refletir sobre minha prática pedagógica (Luana); a primeira experiência docente e o dia dos professores foram sem dúvida o momento que me despertou o desejo de continuar e de estar no caminho certo, renasceu o sonho da professorinha. (Maria); e a primeira decepção em que tive apoio da gestora da escola que ajudou a resolver a situação. (Luana) são apresentados como incidentes singulares que marcam as histórias das coordenadoras pedagógicas.

Contudo, se voltarmos ao exercício polifônico para mapear como se constroem os saberes que integram a função da coordenação, conseguimos traduzir um repertório de possibilidades caracterizado por um amálgama de situações que se replicam e convergem nas narrativas, enfatizando especialmente o investimento na formação enquanto alavanca para o crescimento profissional e o bom desempenho das suas funções:

Eu acho que as experiências de vida que trazemos como bagagem, ajudam muito. Nessas horas, eu sempre pego as referências que eu tenho que eu observei na minha trajetória na escola. O coordenador pedagógico precisa saber também qual é o momento ideal para fazer uma intervenção, aprendendo a escutar mais e respeitar as opiniões e sugestões. O estudo sobre a atuação na coordenação pedagógica me possibilitou melhorar em muitos aspectos o meu dia a dia, mudei meu olhar em relação ao professor, de que maneira podemos fazer uma intervenção pedagógica numa aula. Tive a oportunidade de trocar experiências, discutir situações reais do dia a dia do coordenador pedagógico, que foram facilitadores para meu aprendizado, colocando em prática diariamente. O meu repertório só

aumentava pelos cursos que a escola oferecia. Foram experiências muito ricas e significativas, realizei alguns proporcionados pela escola e capacitação profissional. (Clara, Luana, Maria e Susan)

Susan no início de sua narrativa já nos traz o eixo condutor de nossas discussões: Eu acho que as experiências de vida que trazemos como bagagem ajudam muito, ou seja, as narrativas de vida a constituíram como profissional que é pode. A partir disso a participante da pesquisa relata o seu desenvolvimento profissional, assim como Nóvoa (2014) nos colocou teoricamente ao longo dessa pesquisa que a formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida.

Ainda a respeito da formação Clara evidencia que seus estudos sobre a função do coordenador pedagógico provocaram mudanças em sua atuação. Podemos considerar essa postura de Clara como um incidente crítico. Aqui as narrativas nos permitem identificar os incidentes críticos que alicerçam os saberes da função de coordenador pedagógico. O incidente crítico (IC) pode ser entendido como “episódios marcantes na vida de uma pessoa que não foram planejados e tornaram-se significativos por suas consequências para o desenvolvimento e mudanças nas trajetórias pessoal e/ou profissional” (ALMEIDA e BONAFÉ, 2018). Pode ser uma situação profissional, pessoal ou de seu grupo, mas que fez parar e pensar, relembrar o passado em função do presente, para objetivar o futuro.

A partir do que foi exposto é possível dizer que a aprendizagem da função de coordenação pedagógica é marcada por incidentes críticos que colocam em evidência sobre como e onde ser coordenador. Como vemos:

- as relações interpessoais como desencadeadoras de demandas e referência para as aprendizagens profissionais;
- as experiências anteriores em outros campos de atuação e em outras funções na escola;
- o coordenador como responsável por oportunizar condições formativas para os professores construírem a autonomia;
- o coordenador como gestor de conflitos, responsável pela negociação de sentidos;
- a importância da escuta clínica (centrada no sujeito) como princípio da ação do CP;

- a importância da gestão co-participativa, colaborativa e integrada ao processo pedagógico;
- a narrativa como possibilidade de pautar referências do que se quer e do que não se quer ser;

As **relações interpessoais** como desencadeadoras de demandas e referência para as aprendizagens profissionais. Ao longo de toda teoria estudada vemos os processos de socialização presentes na formação, atuação e desenvolvimento profissional. Portanto, a habilidade de se relacionar, gerenciar conflitos e de atendimento pode ser percebida nos relatos como processos que necessitaram ser contruídos em cada profissional. Cada uma narrou como foi necessário, por muitas vezes mediar conflitos e lidar com suas inseguranças em relação ao grupo de docentes e no atendimento com os pais, mas a medida que iam se constituindo coordenadoras foram aprendendo a lidar com as situações e transformando suas práticas.

As **experiências anteriores** em outros campos de atuação e em outras funções na escola são o nosso objeto de estudo, ou seja, as narrativas de vida enquanto dispositivo de formação foi evidenciado nos relatos das participantes. Josso (2010), Nóvoa (2014) compreendem esse processo das narrativas de vida como algo cíclico, ou seja, que pode ir e vir dentro de determinado contexto em que é acionado. O movimento de ir e vir, de trazer ao presente o que foi vivido nos permite abrir espaço para ressignificação da atuação profissional presente, reafirmando assim, que afeto e aprendizagem são processos intrinsecamente relacionados.

A responsabilidade do coordenador em **favorecer a formação** dos professores, criar espaços e possibilidades do professor se formar e formar-se com o outro. É o coordenador pedagógico que propicia este espaço-tempo que está ligado a diretamente a dimensão de desenvolvimento pessoal e humano. O processo que as CPs vivenciaram materializou essa formação. Essa formação foi-se constituindo pouco a pouco, através das narrativas, de reorganizações de momentos vividos, de reflexões individuais e coletivas, num processo de caminhar para si. É o produto do trabalho de todas as CPs.

O coordenador como **mediador de conflitos**, responsável pela negociação de sentidos foi ponto notório nas falas das coordenadoras participantes. Essa

habilidade precisou ser construída ao longo de sua atuação e na relação com o outro. A escola é o espaço ideal para formação dos processos de interação, pois é lá que se concentram os problemas reais, situações problemas das mais diversas e variadas possíveis.

A importância da **escuta centrada no sujeito**, nos revela a necessidade imediata de uma escuta como referencial para conhecer e valorizar as trajetórias de vida-formação de professores.

A **gestão colaborativa** que pautou o relato de todas as coordenadoras pedagógicas identifica a necessidade de uma gestão aberta, que ouve os seus colaboradores, decidindo em conjunto e dividindo as responsabilidades. A partilha e a interação entre todas as CPs as levaram a se constituírem como pessoas, como profissionais e como um grupo.

A **narrativa** como possibilidade de pautar referências do que se quer e do que não se quer ser para contar as experiências, trazê-las ao presente e com o olhar do presente, ressignificando tudo o que foi vivido, nos permitiu refletir sobre os caminhos formativos. As narrativas de vida possibilitam a quem narra pensar e refletir sobre assuntos, práticas, preocupações que as pessoas possam ter em comum. O coletivo traz essa perspectiva. Dessa maneira as pessoas partilham saberes e possibilidades, se envolvem e podem resolver problemas, construir soluções coletivas, estratégias antes não pensadas.

Pode-se então afirmar que a narrativa tem o potencial de provocar mudanças - tanto nos sujeitos da investigação quanto na pesquisadora. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu registro, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação. Esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si mesmo, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida as crenças e preconceitos, enfim, a retomar seu processo histórico para melhor compreendê-lo e atribuir novo sentido.

A análise aqui realizada evidencia que a maneira como o coordenador conduz a sua prática é consequência de inúmeras referências, entre elas suas histórias familiares, seus percursos escolares e acadêmicos, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize

narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, quando sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que têm atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficaram três coisas: A certeza de que estamos começando, A certeza de que é preciso continuar, A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar. Fazer da interrupção um novo caminho, fazer da queda um passo de dança, Do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro. Fica a promessa do reencontro... fica o desejo da boa sorte... fica a vontade de que lutes e vença. (FERNANDO SABINO, 2005, p. 154)

O Mestrado Profissional possibilitou enxergar-me em outra dimensão na relação com as escolas e seus contextos a partir das Coordenadoras Pedagógicas. Ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação, no ano de 2017, no Programa Formação de Formadores as provocações feitas pelas professoras Vera Placco na disciplina Ação Formadora: Princípios e Práticas Profissionais do Formador “Quem é você? ”; pela professora Laurinda Almeida nas disciplinas Ação Pedagógica do Formador: Saberes e Práticas e Incidente Crítico “O que te afeta? ” e pela professora Emília Cipriano na disciplina Avaliação como prática de Aprendizagem “O que te move?”, causou em mim reflexões e me pôs a olhar para fora, para a escola, para os profissionais e para as crianças.

O processo de pesquisa não foi fácil, meu ponto de partida era descobrir qual a escola que queremos na contemporaneidade, mas os estudos e as orientações dos docentes que tive o prazer de conhecer me fez olhar para importância da formação dos coordenadores pedagógicos das escolas em que atuo. Nesse processo a descoberta e a pesquisa me ajudaram a constituir-me ao mesmo tempo em que promovia encontro de formação com as Coordenadoras Pedagógicas.

Na perspectiva de responder a problemática da pesquisa “Quais incidentes críticos do processo de constituição profissional de coordenadoras pedagógicas integram as narrativas por elas produzidas em um contexto de pesquisa-formação?”, foi delineado o seguinte objetivo de pesquisa “Compreender o processo de aprendizagem profissional do coordenador pedagógico”. Para tanto, foi realizado um levantamento teórico acerca dos estudos de narrativas de vida (JOSSO, 2004; 2007; NÓVOA, 2013; 2014; ALMEIDA, 2003; 2009) e sobre a formação de coordenadores pedagógicos (PLACCO, 2003; 2008; 2012). Adotamos como metodologia a pesquisa-formação, a partir dos seminários de Josso (2004), que trabalha com as narrativas como dispositivo de formação.

A discussão realizada apresentou algumas considerações e provocações que suscitaram ao longo do processo de construção do trabalho. Como por exemplo: um espaço-tempo que me remeteu, de forma implicada, a compreender quais incidentes críticos do processo de constituição profissional de coordenadoras pedagógicas integram as narrativas por elas produzidas, em um contexto de pesquisa-formação e quais as relações que se estabelecem entre a vivência pessoal - conhecimento de si - o processo de formação: autoformação e suas implicações com o trabalho pedagógico no contexto escolar.

Os incidentes foram separados e deles emergiram histórias de cinco mulheres cujos valores e convicções se revelaram em suas práticas pedagógicas. Cada narrativa apresenta uma experiência diferente, uma marca peculiar- incidentes críticos que articulados aos fios teóricos foram compondo os nossos achados. As reflexões que decorrem deste processo nos remetem entendimento de que o processo educativo das crianças perpassa o acolhimento dos pais, professores e todos os que protagonizam o cotidiano da escola. São narrados fatos e acontecimentos que se apresentam como incidentes críticos que alavancam um agir progressivo, caracterizado por uma atitude de exploração das situações na perspectiva de evidenciar o que foi possível aprender a partir deles. Os discursos textuais que integram as narrativas das coordenadoras pedagógicas revelam a autenticidade das narradoras, especialmente ao apresentar fragilidades do contexto escolar; falas pautadas numa relação de confiança com a direção.

Os projetos formativos não têm fim, uma vez que se desdobram em outras possibilidades, geram novos e constantes desafios sobre as implicações das narrativas no processo de constituição profissional, potencializando outros sentidos no caminhar, naquilo que fomos, vivemos e nos tornamos. Neste momento, parece que vivo uma tensão dialética entre o pensamento, as lembranças narradas, o desejo de continuar apreendendo, as itinerâncias e diversos conhecimentos históricos e profissionais sobre a função do Coordenador Pedagógico. As subjetividades expressas nos relatos me remetem as questões da pesquisa e aspectos epistemológicos e metodológicos do trabalho desenvolvido, no que concerne a utilização das narrativas no processo de pesquisa-formação.

A apreensão da formação enquanto um processo e as potencialidades das narrativas desvendam perspectivas sobre a dimensão pessoal, visto que é a pessoa que se forma e constitui-se através da compreensão que elabora do seu próprio

percurso de vida. Os deslocamentos construídos pelo ator e autor no processo de formação configuram-se como um processo de conhecimento sobre si. Um conhecimento sobre si, que revela aprendizagem experiencial, recordações, referências e experiência formadora.

Enfim, o principal resultado desta reflexão até o momento: consiste em considerar todo este amálgama de vida, de profissão e de formação em diferentes campos do conhecimento nos remete a questão de fundo, qual seja: no contexto da educação brasileira como pensar a identidade do profissional que atua como Coordenador Pedagógico? Quais espaços contribuem para seu processo de constituição profissional? Como os incidentes críticos podem passar a compor os espaços de formação profissional? É nesse sentido que o presente trabalho se apresenta como ponto de partida para novos estudos.

O trabalho com as cinco coordenadoras pedagógicas se constituiu na primeira parte desse processo de formação. Tenho certeza que haverá continuidade, construindo uma gestão mais participativa, um olhar mais próximo de todos os profissionais. É como se um sopro de luz, um leque de possibilidades de atuação e formação. É um crescimento pessoal e profissional. Momentos formadores num caminhar para si!

Repor o humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, nos centros de nossas preocupações. (FREIRE, 2003, p. 10)

Eis o caminho!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O sucesso da coordenação pedagógica no projeto classes de aceleração.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (ORGs.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 7-15.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e a questão do cuidar.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (ORGs.). O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006. p. 41-60.

_____, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. **O papel do coordenador pedagógico.** Revista Educação, São Paulo, v. 12, n. 142, pp. 7-11, fev. 2009. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

_____, Laurinda Ramalho de. **O incidente crítico na formação e pesquisa em educação.** Rev Educ Ling 2009;12(19):181-200.

_____, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera M. N. S. (ORGs.). **O coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade.** São Paulo: Loyola, 2010.

_____, Laurinda Ramalho de. **Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (ORGs.). O coordenador pedagógico no espaço escolar; articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015. p. 25-52.

_____, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (ORGs.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Loyola, 2018. p.10.

ANDRÉ, Marli E. A.; VIEIRA, Marili M. S. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes.** In.: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera N. S. (ORGs.) O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2010.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas.** Petrópolis, RJ Editora Vozes, 2017.

BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. C.; CÂMARA, S. C. **Memoriais de formação e ensaios autobiográficos.** In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.).

Memória, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008, p. 219-236

BARTHOLOMEU, Fabiana. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil**. Tese de mestrado, 2016. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BONAFÉ, Elsa Moreira. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações**. Tese de mestrado, 2015. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Ed. Schwarcz, São Paulo, 2016.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação – conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro, Ed. PUC – RIO; São Paulo; Loyola, 2002.

BRUNO, Eliane B. G., ALMEIDA, Laurinda R. E CHRISTOF, Luiza H. Da S. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. Edições Loyola, 2000

CUNHA, Fausto. **Mário Quintana – Coleção Melhores Poemas**. São Paulo. Global, 2003.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. **Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola**, In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (ORGs.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, 2008. v. 1, p.127.

DELORY-MOMBERGER, 2006. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. pp. 523-740

DEMARTINI, Z. B. F.. **Pesquisa, formação e relatos de imigrantes: entre territórios e saberes**. In: III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPA, 2008, Natal-RN. Anais - CD-ROM. Natal-RN: Mult Records Foto stamp, 2008.

DUBAR, Claude. A socialização como construção social da realidade. In. DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo, Martins Fontes, 2005, p. 98-132 – cap 4.

DUTRA, Eliana de F. **A memória em três atos: deslocamentos interdisciplinares.** In: Revista USP. Dossiê memória. n. 98, jun/jul/ago/2013. São Paulo: Universidade de São Paulo. (p. 69-86).

DVORCSHI, Ariele. A construção de sentidos polifônicos no discurso narrativo. Trabalho de conclusão de curso de Graduação de Licenciatura em Língua Portuguesa e Licenciatura de Língua Portuguesa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____, Eliana de F. **A memória em três atos: deslocamentos interdisciplinares.** In: Revista USP. Dossiê memória. n. 98, jun/jul/ago/2013. São Paulo: Universidade de São Paulo. (p. 69-86).

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal,** Portugal, Porto, 1999. Introdução e Capítulo 1 pag. 11-46.

GIOVANI, Priscila de. **Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação.** Tese de mestrado, 2013. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa.** In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S (ORG). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola – 2 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GROPPO, C.; ALMEIDA, L. R. **Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade.** In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza;** tradução Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária;** tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação.** Editora Cortes, São Paulo, 2004.

_____, Marie-Christine. **Revista Educação – A transformação de si a partir da narração de histórias de vida** – Porto Alegre, ano XXX, n.3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução: João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas/ Departamento de Linguística. Nº19; São Paulo. 2002.

_____, J. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, v. 19, nº 02, p. 04-27; Santa Cruz do Sul. 2011.

LIMA, Emília Freitas de (ORG.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LUCKE, M.: ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** – 2ª ED. Rio de Janeiro.: E.P.U., 2013.

NAKAYAMA, Bárbara C. M. Sicardi e PASSOS, Laurizete F. **Narrativas, Pesquisa e Formação de Professores: imensões epistemológicas, metodológicas e práticas**. Editora CRV. Paraná, 2018

NÓVOA, Antonio, **Vidas de Professores**, 2ª edição. Porto Editora, Portugal, 2013.

_____, Antonio e FINGER, Matthias. **O método auto(biográfico) e a formação**. 2ª ed., Edufrn, RN, 2014.

OLIVEIRA, Elisangela Carmo de. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**. Tese de mestrado, 2017. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 17-26.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Trajetórias “Improváveis”? Vínculos intergeracionais e mobilidade social**. In: FERREIRA, M. S. et al. **Investigação em Educação: diversidade de saberes e práticas**. Ed. Fortaleza, CE: Imprece, 2015, p. 173-206.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Ed., Rocco Editora, Rio de Janeiro, 1993, p. 21.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de**

aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. Tese de doutorado, 2017. Pontifícia Universidade Católica, PUC-SP.

_____, Rodney. **A Autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre a atuação como formadores de professores.** Tese de Mestrado. 2010. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 17-26.

_____, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 47-60.

_____, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O trabalho do coordenador pedagógico na visão dos professores e diretores.** PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 9-20.

_____, Vera, M. N. de S. & SOUZA, Vera, Lucia, T. de. **Aprendizagem do Adulto Professor,** São Paulo. Loyola, 2006.

_____, Vera. M. N. de S. **Formação em serviço.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** BH: UFMG/Fac. Ed., 2010. CDROM.

_____, Vera. M. N. de Souza; ALMEIDA L. R.; **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo. Loyola, 2012.

_____, Vera Maria Nigro de Souza. **Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** 5. ed. São Paulo. Loyola, 2012. p. 25-36.

_____, V. M.N.; ALMEIDA L. R.; SOUZA V. L. T. **O coordenador pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores.** XVI ENDIPE. Campinas. UNICAMP, 2012.

_____, V. M. N. S. ; ALMEIDA, L.R. . **Memórias de Incidentes Críticos como Impulso para Iniciar Processos Formativos.** In: PLACCO, V.M.N.S; ALMEIDA, L.R.. (ORGs.). **O Coordenador Pedagógico no Espaço Escolar:: articulador, formador e transformador.** 1ed.São Paulo: Loyola, 2015, v. , p. 25-51.

QUINTANA, Mário. *Poesia Completa*. RJ: Editora Nova Aguilar, 2005. Texto em PDF. Disponível em academia.edu. Acesso em 28/07/2019.

Revista USP. **Dossiê memória**. Nº98, jun/jul/ago 2013. São Paulo: Universidade de São Paulo.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. 32ª ed. São Paulo. Record, 2005.

SANCHES, Emília M. B. Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor**. Cortez Editora, São Paulo, 2019, p. 37.

SANTOS, Myrian S. **Memória coletiva, trauma e cultura**: Um debate. In: Revista USP. Dossiê memória. n. 98, jun/jul/ago/2013. São Paulo: Universidade de São Paulo. (p. 51-68).

SHIESSL, Marlina Oliveira. **Gestão da Educação Infantil e a Coordenação Pedagógica: diretrizes para a formação continuada do coordenador pedagógico**. Tese de doutorado. 2017. Universidade Federal da Fronteira Sul.

SICARDI, Bárbara Cristina Moreira. **Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática**. Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado, 2008, Campinas, p. 59.

SILVA, Sylvia Helena Souza da. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 5. ed. São Paulo: 2008.

SOUZA, Eliseu Clementino. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e de formação de professores**. Tese de doutorado, 2004, Bahia.

_____, Eliseu Clementino. **O conhecimento de si. Estágio e narrativas de formação de professores**. UNEB Editora, Bahia, 2006.

_____, Eliseu Clementino. MIGNOT, Ana Christina Venancio. **Histórias de vida e formação de professores**. Ed Quartet, Rio de Janeiro, 2008.

_____, Eliseu Clementino, GALLEGOS, Rita de Cássia. **Espaços, tempos e gerações: Perspectivas Auto(biográficas)**. Editora Cultura Acadêmica, São Paulo, 2010.

_____, Eliseu Clementino (ORG.). **(Auto)biografias e documentação narrativa – redes de pesquisa e formação.** EDUFBA, Bahia, 2015.

SOUZA, Jesus Lopes de. **O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico.** Dissertação de mestrado, 2017. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, Vera L. T., **O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores.** In. ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S., O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. São Paulo, Ed. Loyola, 2001. p. 27-34.

_____, Vera L. T., **O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores.** In. ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S., O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. São Paulo, Ed. Loyola, 2001. p. 27-34.

_____, Vera L. T.; PETRONI, Ana P.; DUGANI, Lilian Ap. C. **A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora.** In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera N. S. (ORGs.). O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015.

TAHAN, Simone Pannocchia. **Marcas da História de Vida do Coordenador Pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019, p. 83.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula** 10. Ed. Libertad, São Paulo, 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Decreto nº 93 933 de 14 .01.87; resolução CNS nº 196/96)
--	---

Este formulário de consentimento tem por objetivo informar sobre esta pesquisa a qual você, a Escola XXX e o Colégio XXX foram convidados a participar, com sua autorização explícita para realizá-la.

Por favor, leia as orientações aqui contidas:

Título do Projeto:

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NO CONTEXTO DE TRABALHO

Pesquisadora: Cristina Ramos da Silva

Procedimento: Os dados que a pesquisadora pretende coletar referem-se a uma pesquisa-formação, que será realizada por meio de uma trajetória de formação, com encontros semanais, que serão gravados em áudio. Todo o conteúdo produzido será utilizado na pesquisa, ele será transcrito e ofertado a você para a escrita de sua narrativa. Após, serão tratados e analisados. Por isso, já solicito autorização para uso da sua voz, textos e imagens, que vier a produzir, com o único fim de produzir conhecimento em Educação.

Risco ou desconforto: Este estudo traz riscos mínimos para seus participantes. Porém, se em algum momento se sentir desconfortável, por favor solicitar o encerramento dos registros, ou desistir de participar.

Sigilo: Os nomes das participantes estarão em absoluto sigilo. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizados apenas na análise científica dos dados e se aprovado, o nome dos participantes constarão de eventuais publicações.

Consentimento: A sua assinatura neste formulário significa que você está participando voluntariamente. Indica que você leu e entendeu as informações contidas. Você está livre para participar ou desistir desta pesquisa. A qualquer momento você poderá pedir explicações ou esclarecer eventuais dúvidas.

Será entregue uma cópia deste consentimento a cada participante.

Eu, _____, portador do RG nº _____, declaro ter recebido as devidas explicações sobre a pesquisa intitulada NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NO CONTEXTO DE TRABALHO. Minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos.

Declaro ainda estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora

Nome Cristina Ramos da Silva

RG nº 18 513 659 X

Data: 23.02.2019

APÊNDICE B – CARTA E QUESTIONÁRIO PARA A CP



São Paulo, 20 de fevereiro de 2019

Prezada Coordenadora,

Sou aluna do curso de Mestrado em Educação: Formação de Formadores, na PUC-SP e estou em processo de elaboração da minha pesquisa de mestrado, cujo objetivo é compreender o processo de aprendizagem profissional na formação e co-formação das Coordenadoras Pedagógicas desta conceituada escola.

Preciso de sua colaboração para responder ao questionário em anexo, que será de grande importância para o desenvolvimento da minha dissertação. Gostaria que respondesse o questionário abaixo, fornecendo algumas informações. Também não haverá nenhum prejuízo ou ônus e que seu anonimato e informações dadas serão garantidos.

Após a conclusão do trabalho, previsto para julho de 2019, serão disponibilizados os resultados da pesquisa. Desde já agradeço a sua colaboração.

Cristina Ramos da Silva

1. Dados Pessoais:

Nome completo:	
Idade:	Estado civil:
Tem filhos?	Quantos e quais idades:

2. Perfil Cultural

Como você costuma ocupar seu tempo livre? Você gosta de ler? () sim () não Quais foram os dois últimos livros que leu? Você costuma frequentar exposições ou espetáculos? () sim () não Qual foi o último que frequentou?
--

3. Formação

Sua formação no ensino médio é:

() regular () técnica - Magistério

Qual o curso superior que você frequentou?

Você tem pós-graduação? Qual? Onde cursou?

4. Trajetória profissional

Há quanto tempo você está no magistério?

Há quanto tempo você está neste grupo de escolar?

Há quanto tempo você está na função de Coordenadora Pedagógica?

Quais são suas principais atribuições enquanto coordenadora?