

ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS DE VIDA E O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO: REFLEXÕES DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA SOBRE AS AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR

■ FELIPE COSTA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-7305-3918>

Universidade Federal de Santa Maria

■ DÉBORA ORTIZ DE LEÃO

<https://orcid.org/0000-0002-4122-4452>

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

Este artigo objetiva compreender como a coordenação pedagógica oportuniza a formação continuada a partir de sua história de vida e pertencimento à escola. A metodologia está pautada na pesquisa narrativa. A análise das informações se embasa a partir de tópicos-guia. Para a construção do referencial, foram consultados os estudos de: Abrahão (2001, 2004), Antunes (2004), Bauer e Gaskell (2011), Bolzan (2002), Josso (1999), Leão (2004, 2009), Libâneo (2004), Marquazan (2015), Nóvoa (1993), entre outros. Da análise das informações, foram emergindo as seguintes categorias: trajetória profissional, conhecimento e formação e processo formativo na escola. Por meio da narrativa e das lembranças da colaboradora da pesquisa, observou-se que esta vivenciou recordações da sua infância, da escola, dos processos formativos, assim como da sua trajetória pessoal e profissional. Constatou-se que a formação que acontece no espaço escolar impulsiona a participante a mediar com intervenções que enriquecem o trabalho pedagógico das professoras. As experiências vivenciadas a partir dessa pesquisa contemplaram o objetivo da própria formação, pois a trajetória de vida narrada pela colaboradora revelou saberes e experiências presentes no cotidiano escolar e em sua vida, assim como contribuições para a história dos que lutam por uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Coordenadora pedagógica. Trajetória de vida. Formação continuada de professores. Gestão democrática.

ABSTRACT **INTERTWINING LIFE STORIES AND THE FEELING OF BELONGING: THE PENSIVENESS OF A PEDAGOGICAL COORDINATOR CONCERNING SCHOOL MANAGEMENT**

This article aims to understand how the pedagogical coordination provides the opportunity for continuing education based on their life history and belonging to the school. The methodology is based on narrative research. The analysis of the information is based on guiding topics. For the construction of the referential, studies were consulted: Abrahão (2001, 2004), Antunes (2004), Bauer; Gaskell (2011), Bolzan (2002), Josso (1999), Leão (2004, 2009), Libâneo (2004), Marquezan (2015), Nóvoa (1993), among others. From the analysis of the information, the following categories emerged: professional trajectory, knowledge and training and training process at school. Through the narrative and memories of the research collaborator, it was observed that she experienced memories of her childhood, school, formative processes, as well as her personal and professional trajectory. It was found that the training that takes place in the school space impels the participant to mediate with interventions that enrich the teachers' pedagogical work. The experiences lived from this research, contemplated the objective from formation, because the life trajectory narrated by the collaborator revealed knowledge and experiences present in the school routine and in her life, as well as contributions to the history of those who fight for quality public education.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Life Trajectory. Continuing Teacher Education. Democratic Management.

RESUMEN **HISTORIAS DE VIDA ENTRELAZADAS Y EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA: REFLEXIONES DE UN COORDINADOR PEDAGÓGICO SOBRE LAS ACCIONES DE LA GESTIÓN ESCOLAR**

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo la coordinación pedagógica brinda la oportunidad de una educación continua basada en su trayectoria de vida y pertenencia a la escuela. La metodología se basa en la investigación narrativa. El análisis de la información se basa en temas rectores. Para la construcción del referencial se consultaron los estudios Abrahão (2001, 2004), Antunes (2004), Bauer; Gaskell (2011), Bolzan (2002), Josso (1999), Leão (2004, 2009), Libâneo (2004), Marquezan (2015), Nóvoa (1993), entre otros. Del análisis de la información surgieron las siguientes categorías: trayectoria profesional, conocimiento y proceso de formación y formación en

la escuela. A través de la narrativa y memorias de la colaboradora de la investigación, se observó que vivió recuerdos de su infancia, escuela, procesos formativos, así como de su trayectoria personal y profesional. Se encontró que la formación que se realiza en el espacio escolar impulsa al participante a mediar con intervenciones que enriquezcan la labor pedagógica de los docentes. Las vivencias vividas a partir de esta investigación, contemplaron el objetivo y formación, pues la trayectoria de vida narrada por la colaboradora reveló conocimientos y vivencias presentes en el día a día escolar y en su vida, así como aportes a la historia de quienes luchan. para una educación pública de calidad.

Palabras clave: Coordinadora Pedagógica. Trayectoria de Vida. Formación Docente Continuada. Gestión Democrática.

Introdução

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem. (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 13).

O estudo relaciona-se diretamente com as vivências que acessamos ao longo da trajetória como pessoa humana situada no mundo. Uma vida permeada por diferentes relações humanas, as quais constituíram elementos indispensáveis para a pesquisa desenvolvida.

Ao longo da pesquisa, percebemos o envolvimento da gestão com as estratégias pedagógicas que foram nos causando inúmeras dúvidas sobre os processos democráticos nos quais estamos inseridos. Até que ponto existe democracia? Será que nossos alunos sabem o que é democracia?

Algumas dessas preocupações foram apontadas nas reuniões de professores, nas quais, entre outras demandas, referentes à rotina escolar, a coordenação pedagógica mostrava que os contratempos vivenciados na instituição têm vários responsáveis, não sendo exclusividade da escola e nem de seus sujeitos.

Nesse contexto, observamos o trabalho da coordenação pedagógica por diferentes ângulos, pois para além dos âmbitos administrativo e financeiro, envolve outras tantas funções e atribuições como a de melhorar as práticas dos professores na formação continuada da escola. Levando isso em conta, e considerando que “ao pensar em melhorar a qualidade da educação não podemos apenas analisar a parte pedagógica, curricular e estrutural” (SILVA; LEÃO, 2018, p.78), devemos compreender a complexidade da gestão da educação democrática, com vistas a construir conhecimentos aprofundados e mais elaborados em conjunto com os professores, assim estabelecendo temas de estudo e integração para dialogarem em seus espaços formativos.

Por essa razão, surgiu o interesse de realizar a pesquisa com o objetivo de compreender como a coordenação pedagógica oportuniza a formação continuada a partir de sua história de vida e pertencimento à escola, tendo como locus as reuniões pedagógicas de uma escola pública de Educação Infantil. Como objetivos específicos, procuramos investigar como a coordenação pedagógica organiza as reuniões; analisar as articulações

das reuniões pedagógicas com relação à formação continuada dos professores de Educação Infantil; identificar os processos formativos da gestão escolar a partir das histórias de vida e memórias. Para efetivação dos objetivos, buscamos respostas para o seguinte problema de pesquisa: como a coordenadora pedagógica oportuniza a formação continuada dos professores de Educação Infantil em seu lócus de trabalho?

Nesse sentido, torna-se relevante construir compreensões mais aprofundadas e amplas sobre as demandas da formação continuada de professores de Educação Infantil e as formas como a coordenação pedagógica articula essa formação na escola, tendo em vista que este é um âmbito de práticas e conhecimentos em construção. Entendemos que as repercussões deste estudo sobre a atuação da coordenação pedagógica na formação continuada de professores de Educação Infantil podem desencadear ações sobre o ensino e a atuação dos professores, pois se vinculam às questões sociais, políticas e econômicas de uma sociedade.

Breve revisão teórica e conceitual

A gestão democrática é de suma importância para nossas escolas, pois observa-se a falta de um trabalho construído em conjunto com toda a comunidade escolar. Cada ator participante precisa sentir-se valorizado e fazer parte de todo o contexto existente. Aprendemos com as diferenças quando deixamos tempo para que as mesmas consigam se adaptar. (SILVA; LEÃO, 2018, p. 80).

Nas últimas três décadas, a educação brasileira se transformou significativamente delineando-se num direito a partir da Constituição Federal de 1988. Num primeiro momento foi delineada para aqueles que tivessem entre 7 e 14 anos (Ensino Fundamental) e, posteriormente, para toda a Educação Básica, através de leis específicas e, pelo Plano Nacional de

Educação (Lei nº 10.172/2001) (BRASIL, 2018a) que previa metas de ampliação de acesso para todas as etapas e modalidade de ensino o que foi corroborado e ampliado pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (Lei nº 13.005/2014) (BRASIL, 2018b).

Nesse sentido, para que esse objetivo seja alcançado, destaca-se o papel da gestão escolar para que se promova uma educação de qualidade. Muitos estudos como os empreendidos por Libâneo (2004), Luck (2006) e Paro (2006) mostram que a boa gestão escolar é um fator essencial para o desenvolvimento educacional e que o papel dos gestores está diretamente ligado ao desempenho escolar brasileiro.

Na Constituição Federal de 1988, o artigo 206 define que o modo de gestão da educação brasileira é o democrático, o que é confirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 3º, inciso VIII, que diz que o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Também, destaca-se o PNE (BRASIL, 2018b) que enfatiza e integra princípios e diretrizes da gestão democrática e participativa.

Nesse contexto, a gestão é compreendida como o modo de organização e funcionamento da escola. Assim, a LDBEN nº 9.394/1996 enfatiza em seu artigo 14 que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

A LDBEN nº 9.394/1996 prevê que os sistemas de ensino regulamentem a gestão demo-

crática da Educação Básica e pública, o que permite ampla autonomia para as instituições escolares que estão situadas em toda a extensão do território do nosso país “[...] para definirem, em sintonia com suas especificidades, formas de operacionalização de tal processo, o qual deve considerar o envolvimento dos profissionais de educação e as comunidades escolar e local” (VIEIRA, 2015, p. 30). Logo, para que a escola se transforme num ambiente democrático significativo, é necessário que o Projeto Político Pedagógico¹ priorize um conjunto de práticas de participação para que estas se efetivem, sendo uma responsabilidade de todos que fazem parte da gestão escolar e que, também, o Conselho Escolar possa auxiliar na realização dessas práticas para que se concretize a gestão democrática. Nesse sentido, Luck (1996, p. 37) define gestão democrática:

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu acompanhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Logo, um ambiente que possibilite a participação de todos os que se envolvem com o processo educacional, com base nos princípios da democracia, poderá favorecer o crescimento e o desenvolvimento das potencialidades de todos. Desse modo, na escola, o papel da equipe gestora é decisivo para o qualitativo funcionamento da educação e para que se alcance bons resultados no que se refere ao aprendizado dos alunos.

A gestão democrática na escola é construída

1 “A gestão democrática em uma escola tem um sentido amplo, necessitando que na elaboração do projeto político-pedagógico conste um diálogo da comunidade escolar com a comunidade externa, para que haja um maior crescimento na educação” (SILVA; LEÃO, 2018, p. 79).

não só pelo diretor, pois é composta de ações e decisões fazendo com que o diretor seja liderança e não simplesmente aquele que toma atitudes. Durante o dia a dia, o diretor ou equipe diretiva se deparam com várias situações que não compete só a ele resolver. Quando é só o diretor para resolver os problemas, fica mais difícil do que quando a escola tem uma gestão democrática, pois não será só ele a encontrar solução para o problema. A gestão democrática é um processo em que a eleição para diretor garante a democracia como prática escolar e o momento que acontece a tomada de decisão de toda a comunidade escolar e o diretor entende a escola como instituição pedagógica. (SILVA; LEÃO, 2018, p. 81).

Por conseguinte, a gestão escolar é desafiada a modificar para melhor a instituição educativa para que se alcance o objetivo de propiciar uma educação de qualidade para a comunidade onde está inserida. Atuar como professor na Educação Infantil implica, além de conhecimentos e reflexões sobre o agir pedagógico, compreender as singularidades e especificidades desta etapa da Educação Básica para enfrentar os desafios da docência. A LDBEN 9.394/96 define em seu Artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Por isso, o papel da coordenação pedagógica na escola, na formação continuada dos professores da Educação Infantil, é essencial para que se atendam às demandas desta etapa. Além disso, há a necessidade destes agentes da gestão efetivarem uma reflexão constante sobre o currículo existente nesse campo de atuação, implicando numa autoformação permanente junto às aprendizagens pertinentes, e, também, ao uso das novas tecnologias (ROSA, 2004). Segundo Libâneo (2004, p. 31), “[...] o coordenador pedagógico da escola, deve estimular a participa-

ção dos professores não só a frequentarem as reuniões, mas a participarem ativamente das atividades da formação continuada”.

Nesse sentido, os conhecimentos científicos, saberes sociais e humanos, a reflexão sobre as práticas que a coordenação pedagógica constrói pelos estudos frequentes, pela realidade local e pela experiência podem se traduzir em ações concretas para que os objetivos educacionais sejam alcançados, o que pode favorecer sua atuação nos diferentes espaços onde seu trabalho é necessário. Sendo as reuniões pedagógicas importantes momentos de reflexão, planejamento e avaliação da prática docente, a LDBEN 9.394/96 define no Artigo 67, inciso V que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Logo, participar ativamente destes momentos se constitui num direito e também dever do professor. Sabe-se que as leis não são suficientes para que se efetivem as demandas da educação, são necessários que se constituam meios que possam garantir a formação dos professores na escola com o objetivo de qualificar o ensino. Nas palavras de Leão (2004, p. 62):

Não há dúvida de que é urgente e necessário o investimento em formação de professores. A par disso, é preciso rever as seguintes representações culturais, que, ao que tudo indica, ainda são desconhecidas por grande parte da população. Essas são: a formação de professores não se dá exclusivamente nos cursos de formação inicial, especialmente no curso de Pedagogia, pois esses são apenas um dos cursos e essa é apenas uma das dimensões dessa formação; a concepção do professor como executante da formação inicial recebida é extremamente racionalista, uma vez que se pretende compará-los a modelos empresariais e econômicos, ten-

tando encobrir a falta de investimentos do Estado em educação; a continuidade da formação de professores deveria ser nas escolas, pois é lá que efetivamente se aprende a ser professor.

Desse modo, o papel da coordenação pedagógica é essencial na organização destes momentos de formação, sendo um desafio compreender se as estratégias elaboradas realmente propiciam a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil para atender às necessidades educativas dos alunos desta etapa.

Com relação às histórias de vida, Josso (1999) afirma que é possível compreender que as histórias de vida são importantes campos para a pesquisa-formação, para uma pesquisa que leva em conta as histórias, trajetórias, percursos que compõe uma vida em formação permanente. “Na área da educação, o uso cada vez mais disseminado das histórias de vida tem contribuído para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que renova as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação profissional” (BURNIER et al, 2007, p. 311). Como trabalho biográfico, “[...] histórias de vida no sentido pleno do termo, para os membros de nossa rede, abarcam a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras, e, portanto, em sua dinâmica global” (JOSSE, 1999, p. 19). Ainda conforme Josso (1999, p. 14-15):

Os procedimentos de histórias de vida, tal como foram desenvolvidos e dados a conhecer pelas publicações há quinze anos, parecem articular-se a dois tipos de objetivos teóricos. De uma parte, um projeto de deslocamento do posicionamento do pesquisador, mediante um refinamento de metodologias de pesquisa-formação articuladas à construção de uma história de vida. Esse refinamento visa a diferenciar melhor as modalidades e os papéis desempenhados no processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos para a pesquisa-formação. De outra parte, as contribuições do conhecimento dessas metodo-

logias ao projeto de delimitação de um novo território de reflexão que abarca a formação, a autoformação e suas características, assim como os processos de formação específicos com públicos particulares.

O que corrobora com o que escreve Meneghel (2007, p.118) quando diz que “Histórias de Vida são relatos orais, autobiografias, entrevistas em profundidade e outros documentos orais ou testemunhos escritos”. Histórias situadas no mundo, mas que também se encontram relacionadas com a ressignificação e a imaginação: “A história de vida devolve a palavra aos silenciosos e aos esquecidos da história e projeta uma iluminação particular ao social; elas tiram a palavra dos lugares de silêncio e rechaçam um ponto de vista enquadrado em sistemas de pensamento exclusivos, redutores e totalitários” (MENEGHEL, 2007, p. 119).

História de vida como ato de resgatar a memória, ressignificando-a. É um modo de fazer pesquisa que contribui para pensar a compreensão de uma realidade, dos sentidos que são atribuídos a ela. Para Abrahão (2006, p. 150), “narrar a sua história de vida a outrem significa revelar o sentido da sua vida”, pois as memórias afetivas estão presentes nos diferentes contextos que estão relacionados com as vivências diárias tanto pessoais como profissionais. Em relação ao pesquisador, Abrahão (2006, p. 151) afirma que:

[...] o ato narrativo se estriba na memória do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificado no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo [...].

Abrahão (2004, p. 211) ainda nos ensina que “ressignificar os fatos narrados nos indicam que, ao trabalharmos com memória, fazemo-lo conscientes de que tentamos capturar o fato

sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva intencional ou não”, a memória acontece no momento em que é instigada, ou seja, quando o docente narra e dialoga com sua história de vida. Um outro aspecto importante sobre história de vida diz respeito à sua riqueza em permitir que o sujeito fale, conte sua posição em relação a outras pessoas, fatos, sentimentos e emoções pelas quais vivenciou e passou no decorrer de sua vida profissional.

Na educação, a pesquisa narrativa está sendo muito utilizada nos estudos dos trabalhos acadêmicos, Nóvoa (1993, p. 18) afirma que:

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo... encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

Nessa perspectiva, vai ao encontro do que ela narra da sua história a partir de sua trajetória de vida pessoal e profissional. O autor fundamenta que a pesquisa voltada às abordagens auto(biográficas) possibilita ver o docente como sujeito de uma história que difere de outras, buscando ver sua trajetória de vida para melhor compreendê-la, tanto no aspecto pessoal como no profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (2007, p. 20) afirma que “[...] cada estudo tem uma configuração própria, manifestando a sua maneira preocupações de investigação, de ação e de formação [...]”, que a história de vida é uma forma de olhar para o docente e de compreender de modo diferenciado. A história de vida está ligada diretamente com nossos costumes, rotinas e momentos que vivenciamos no espaço escolar, condiciona a um tipo de vida que se desen-

volve e se reforça nesse espaço, por exemplo; valores, expectativas e crenças. Esses momentos vivenciados na escola nos condicionam a um pertencimento que produz características pedagógicas que se aproximam e se diferem entre si e isso acaba influenciando no trabalho pedagógico do professor.

Esses momentos em que o professor perpassa por diferentes lugares e tempos, ampliam o seu repertório de experiências a tal ponto que a “[...] identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (MOITA, 2007, p.115). Portanto, a identidade também perpassa pela compreensão de quem sou eu, quem é o outro, ampliando os repertórios e as construções de como ser sujeito, assim como a identidade profissional:

[...] É uma construção que tem uma dimensão espaciotemporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola [...]. (MOITA, 2007, p. 115-116).

Nesse sentido, a história de vida do professor se constrói por meio de suas narrativas, vivências, práticas, emoções e de se sentir parte integrante do espaço escolar transformando e participando ativamente na mudança da prática profissional, isso não acontece de um momento para o outro, mas é um processo de construção e reconstrução de cada um no decorrer do processo.

Caminhos metodológicos

Entender histórias de vida também como processo metodológico, pressupõe as abordagens ligadas à docência e aos fios que conduzem esses conhecimentos baseados nas narrativas, anseios e considerações que esperam o entendimento rico de uma história de vida mo-

vimentada pela docência. O estudo pretendeu compreender como a coordenação pedagógica oportuniza a formação continuada a partir de sua história de vida e pertencimento à escola, tendo como lócus as reuniões pedagógicas de uma escola pública de Educação Infantil. Para tanto, a investigação seguirá os passos de uma abordagem de pesquisa de cunho qualitativo, vinculado às histórias de vida e às práticas da gestão escolar. A pesquisa esteve pautada por uma entrevista narrativa com a coordenadora pedagógica, a qual visa entender os processos de humanização e democratização da gestão escolar.

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. (ABRAHÃO, 2001, p. 80).

Segundo Abrahão (2001), entender a metodologia como um processo de memórias de suas práticas escolares visa delinear o autocohecimento de si mesmo no processo de formação pessoal e profissional. Esse processo investiga inúmeras possibilidades de construção de um espaço que respeite, entenda e lute pela liberdade humana.

A pesquisa narrativa pode flexibilizar os aspectos das atividades docentes e principalmente analisar e complementar os processos que interligam a humanização e a democracia, segundo Bauer e Gaskell (2011, p. 96), “[...] a EN

consiste em uma série de regras sobre: como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes andando através da mobilização do esquema autogerador [...]”. O instrumento de coleta de informações que guiou esta pesquisa foi a entrevista narrativa, organizada através de tópicos guia, que melhor conduziram a entrevista e possibilitaram que a colaboradora narrasse livremente sua história a partir de pontos mais específicos da pesquisa.

Nesse sentido, compreendemos que os tópicos elaborados na realização da entrevista foram bem flexíveis não se limitando a perguntas fechadas. Conforme Jovchelovitch e Bauer (2011), esse é um ponto positivo da entrevista narrativa, deixar o narrador bastante à vontade para contar sua história, com pouca influência do pesquisador.

A partir dos tópicos-guia que foram elaborados, através das trocas e das conversas ao longo da pesquisa e a posterior análise das informações, emergiram as categorias de análise, que ficaram estruturadas conforme descrição a seguir: trajetória profissional: está intrínseca nas experiências vivenciadas pela coordenadora pedagógica ao longo de sua trajetória profissional; conhecimento e formação: reflete a formação, conhecimentos adquiridos, inquietudes e desafios percorridos e enfrentados no decorrer da formação profissional; processo formativo da escola: possibilita refletir sobre os processos formativos percorridos pela coordenadora pedagógica no decorrer da sua experiência formativa no contexto escolar.

Reflexões a partir da narrativa de vida de uma coordenadora

Na perspectiva de continuidade, nos dedicamos às reflexões sobre a narrativa de vida da coordenadora pedagógica, que participou

da pesquisa rememorando e compartilhando momentos importantes vivenciados em sua formação profissional, cotidiano escolar e desafios que a levaram à construção de sua identidade profissional. Para Bauer e Gaskell (2011, p. 91), “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações; para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Conforme Antunes (2005), a memória torna-se um elemento importante no processo formativo dos professores, principalmente pelo fato das ações docentes estarem costuradas às lembranças escolares. Nesse sentido, a partir da análise da narrativa da entrevistada, refletimos sobre as seguintes categorias: trajetória profissional, conhecimento e formação, processo formativo na escola.

A primeira categoria de análise tem por referência a trajetória profissional da colaboradora da pesquisa, a qual possibilita a narrativa de sua trajetória de vida e, com isso, adentra num processo de constante autoformação. Para Marquezan (2015, p. 85), “envolve narração, tomada de consciência de si mesmo e das memórias dos processos de viver, das influências contextuais, sociais, psicológicas e culturais”, que ainda menciona que:

Seguimos, ao encontro da compreensão da complexidade, do valor, no entusiasmo pela busca das trajetórias de vida pessoal e profissional, compreendendo que a realidade social é multifacetária, construída socioculturalmente e por isso mesmo, abarcando emoções, intuições, subjetividades, narradas com a intencionalidade de [res] significar as memórias das ações e acontecimentos vivenciados em diferentes tempos e espaços. (MARQUEZAN, 2015, p. 91).

Ao relembrar momentos de sua vida escolar, a dificuldade na aprendizagem, os desafios enfrentados na escolha da sua profissão, nas expectativas e retorno a suas origens, a coor-

denadora pedagógica traz lembranças que a deixam triste, das dificuldades na aprendizagem superadas com incentivos dos professores; o estranhamento com a fala de sua tia pelo fato de ser uma pessoa de seu convívio no ambiente familiar, sendo experiências negativas, mas que, ao mesmo tempo, lhe deixam felizes, pois foram determinantes nas decisões e superações na sua profissão. Constatamos que a coordenadora pedagógica se tornou, ao longo do seu percurso pessoal e profissional, uma referência para a comunidade escolar porque é participante, atenciosa e atua com determinação ao que for preciso para o melhor da comunidade escolar, também valoriza a história de pertencimento à comunidade local em que passou toda sua infância, seu contexto de reencontrar pessoas que fizeram parte da sua vida, das suas origens e da sua profissão.

Em relação à decisão de ser coordenadora pedagógica, sua narrativa se remete ao convite realizado pela diretora da escola, e pela sua determinação em mudanças na prática profissional tanto em sala de aula como no cargo de professora responsável, mesmo se sentindo inexperiente, sentia-se acolhida pelas colegas que a incentivavam por ser dinâmica e persistente. Percebemos a importância da relação interpessoal para poder realizar um trabalho coeso que alcance os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico. Para Leão (2004, p. 64), “as relações interpessoais têm um peso enorme no processo de aprender e ensinar”.

Quanto ao modo como percebe a gestão escolar e a função de coordenadora pedagógica, a narrativa se refere a uma gestão pautada no diálogo, no olhar e em assumir papéis diferentes, fortalecendo cada vez mais os laços de convívio no trabalho.

A segunda categoria de análise está relacionada às questões de participação em estudos, construção de conhecimento e formação continuada. A narrativa da coordenadora

pedagógica nos remete ao envolvimento ativo em estudos, projetos e formação continuada, o comprometimento com sua formação. A formação continuada de professores é um processo contínuo, deve estar presente durante todo o percurso da vida profissional com novas ressignificações, trocas de experiências e reflexão sobre sua atuação como professor. Ao lembrar sobre a relação que mantém com os professores, a coordenadora admite ser muito boa, pautada no diálogo e no apoio mútuo, que o trabalho se fortalece por meio de momentos de escuta.

O sentimento de pertencimento da coordenadora pedagógica ao grupo da escola fica visível quando ela se coloca no lugar de suas colegas e do envolvimento com a comunidade escolar, nas questões emocionais e sociais presentes no dia a dia da escola. Antunes (2011, p. 23) assim afirma: “acredito que o fator fundamental, em toda carreira profissional, não só a docente, constitua-se nesta vontade constante de aprender, amar, descobrir. São os desejos em conhecer que nos tornam ávidos humanos.”.

Quando a coordenadora narra sobre a forma como foi convidada para a função de coordenação pedagógica, observamos um sentimento de satisfação e realização. Segundo ela, a coordenadora anterior a incentivou muito. A organização do trabalho na escola foi um ponto determinante para aceitar estar junto, construindo, inovando e participando da proposta que a escola desenvolve. Nesse momento da narrativa, foi possível observar que seus olhos brilharam e percebemos o pertencimento a esse espaço.

A organização e o trabalho do coordenador pedagógico acontecem a partir do movimento que é realizado no espaço escolar. Significa que, com a coletividade e reflexão, com o distanciamento e aproximação dos envolvidos e espaços sobre nós e a nossa prática é possí-

vel aprender e viver melhor. Para Leão (2009, p. 21):

Todas as pessoas desenvolvem maneiras de viver e sobreviver graças à sua capacidade permanente de aprender. Por ser essa uma atividade tão importante para a sobrevivência dos seres humanos, o próprio homem criou formas de organização, como a instituição escolar, para que as aprendizagens se tornassem cada vez mais eficientes.

Essa organização perpassa pela gestão democrática e pela proposta pedagógica, ela é a bússola que orienta toda a escola. Verificamos que a escola trabalha com projetos, pois acredita que este desperta no professor, na criança e em todos os envolvidos, uma rede de saberes e de trocas de experiências em que todos são protagonistas do processo.

Na sequência, abordamos a categoria relacionada ao processo formativo na escola, elaboramos informações relevantes para compreender como são organizados e realizados os processos de formação continuada no espaço escolar. Analisamos a narrativa obtida com a coordenação pedagógica a partir de sua rotina de trabalho para *a priori* chegar aos processos formativos organizados pela escola. Em um primeiro momento, percebemos que a coordenadora tem um sentimento de pertencimento quando relembra de como ela se envolve na rotina da escola, percebe que é gratificante estar presente ali e como sua presença difere na rotina escolar. Conforme narrativa da coordenadora pedagógica, os processos formativos acontecem por meio de reuniões, que ocorrem todas as quartas-feiras no turno da manhã das 10h às 12h e de tarde das 15h às 17h, são momentos para refletir sobre legislação, resoluções, aspectos mais direcionados ao trabalho pedagógico da professora. Outros momentos de formação são organizados aos sábados pela manhã, pois é um momento que a escola proporciona a todos os envolvidos:

professores, funcionários (merendeira, serviços gerais), estagiários e equipe diretiva.

[...] essa formação geralmente vai toda manhã de sábado, das 8h ao meio-dia, uma vez por mês, parte de um projeto que a gente organiza no início do ano. O projeto pra formação continuada, só que esse projeto é aberto, porque como a gente vai identificando as necessidades das professoras conforme vai iniciando as atividades do ano letivo. (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica).

Nesse sentido, “os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente” (ANTUNES, 2011, p. 31). Antunes e demais autores (2004) mencionam que os professores em serviço precisam de uma formação continuada, embasada por uma política educacional mais flexível, que possibilite apoio a essa (re)construção profissional a partir da reflexão do saber da experiência. Portanto, a importância de participar de grupos de estudos e pesquisa, de espaço de trocas, por meio de leituras, discussões, também nos forma como seres humanos e como professores. Nesse processo de organização, a narrativa da coordenadora pedagógica deixa bem claro todos os momentos e como acontecem passo a passo, conforme exposto a seguir:

[...] essas formações acontecem em momentos. Num primeiro momento, a gente sempre organiza uma sensibilização, sempre tentava organizar dessa forma, como são professoras, estagiárias e funcionárias não dá assim pra ser uma coisa específica da área da Pedagogia, tem que ser uma coisa que atinja a todo mundo, que sensibilize todo mundo, então a gente tenta trazer alguma coisa que resgate uma coisa da vida delas pra elas entenderem o que a gente faz aqui dentro, o principal, o básico das formações é que todos entendem o que se faz numa escola de Educação Infantil tá. [...] Depois a gente entra numa parte um pouco mais teórica, traz um texto pra elas, um vídeo, um filme,

um documentário, que aborde aquele tema, depois disso a gente sempre tem uma parte de dividir em grupo pra formar grupos menores pra elas discutirem aquela situação com as colegas, faz grupos mistos, estagiárias com professor, com funcionárias, todos ali são iguais ninguém é mais do que ninguém, [...] o grupo e externaliza tudo o que a gente entendeu daquilo que a gente estudou e vivenciou naquele dia que é pra consolidar o trabalho da manhã. (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica).

Destacamos a função importante da coordenação pedagógica como articuladora na organização do trabalho educativo, que fomenta um processo dialógico entre os sujeitos para estabelecer uma proposta de ensino mais justa e democrática. A narrativa da coordenadora pedagógica remete a um bom relacionamento com as professoras em todas as formações organizadas pela escola. Ela parece sentir o mesmo em relação à mudança na prática das professoras. Segundo ela, são poucas que resistem às mudanças, mas investe em outras formas de formação, como convidar as pessoas que não sejam da escola para realizá-la.

[...] no geral, sempre tem bastante participação. As professoras se sentem à vontade para falar, para participar, colocar sua posição a respeito daquilo e até do que não concordam. Às vezes, surge algum impasse entre uma professora e outra [...], fazendo mais formações a respeito, trazendo outras pessoas falando sobre aquilo, sair da nossa percepção, [...] refletir sobre o que faz a mudança passa pela reflexão profissional e nem sempre todos refletem. Participam bastante na formação, mas nem sempre chega no dia a dia muda a prática e aí é que tá o maior desafio (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica).

Em relação aos desafios e dificuldades que enfrenta, narra que são poucos, percebe mais na questão de mudar a forma como trabalha em sala de aula. Nesse sentido, Antunes (2004, p. 264) afirma que a importância da escuta aos professores, dando espaço para que falem de

suas trajetórias, suas aprendizagens criativas e práticas desenvolvidas ao longo do percurso formativo: “trabalhar com a memória nesta perspectiva, é ultrapassá-la de modo a permitir-nos ver o passado pelo presente, a fim de construir este de outra forma”. As resistências às mudanças, na prática, perpassam por vários fatores pessoais e de aceitação, conforme Leão (2009, p. 68),

O fato é que inúmeras pessoas permanecem com essa concepção e possuem uma grande resistência à mudança. Entra aí um fator emocional, pois para ter a aceitação de que os tempos e os espaços abrigam novos saberes é necessário ter flexibilidade e essa pressupõe motivação e abertura para reconhecer os avanços teóricos que se processam na escola. Sem essa abertura para o novo, as práticas docentes também ficam comprometidas.

A formação continuada tem muito a oferecer nesse processo, pois se manter atualizado é requisito indispensável para qualquer profissional. O professor atualizado se torna um facilitador e não apenas um transmissor de informações, além disso, se tornar cada vez mais capaz de se integrar à evolução das práticas pedagógicas e às novas tendências educacionais.

Em relação aos desafios, cito os estudos de Antunes (2011) para argumentar que: se os próprios professores não acreditarem na mudança a partir da reflexão das suas experiências educativas e das suas experiências de vida, como pensar que o poder educacional instituído vai acreditar? O coordenador pedagógico precisa ter um papel de promover a reflexão e a aprendizagem em equipe, organizar o pensamento e gestar a ação do grupo no espaço escolar, também precisa estar sempre pronto para aprender o tempo todo, pesquisar, investigar sobre a própria atuação, usando a criatividade, sensibilidade, contando com a capacidade de interagir com todos os segmentos envolvidos na escola.

Considerações finais

Ao buscar compreender como se dá a formação continuada por meio da narrativa da colaboradora, foi possível conhecer as suas experiências e vivências, assim como as emoções, a superação e a formação que acontecem no espaço escolar. A narrativa da coordenadora pedagógica proporciona momentos da história de vida compartilhada com a pesquisa. Sua narrativa nos impulsiona a realizar novos sonhos em relação à formação continuada de professores, pois percebemos que há um movimento pessoal e coletivo constante e efetivado pelo diálogo e pela escuta para uma escola que busque alcançar os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico.

Dessa forma, compreendemos que a coordenadora oportuniza a formação continuada a partir de sua história de vida e pertencimento à escola por meio de estratégias bem pensadas e planejadas para serem efetivadas nas reuniões pedagógicas da escola. Durante essas formações, há uma sequência que se inicia a partir das necessidades observadas no cotidiano e que abrangem, de forma geral, temas que interessem a professores, estagiários e funcionários que atuam na escola. O detalhamento das formações narradas pela coordenadora demonstra conhecimento sobre assuntos e temas que realmente podem contribuir com alterações nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, há ainda a sua preocupação em fortalecer os laços de pertencimento e a motivação de todos para a continuidade das formações.

Um aspecto que nos chamou a atenção foi a riqueza de detalhes na história da coordenadora pedagógica que versam sobre a vontade e determinação em estar sempre disposta a ouvir e mediar com intervenções que enriqueçam o trabalho pedagógico das professoras, assim como desenvolver formações que venham ao

encontro de suas expectativas, da escola e da comunidade.

Portanto, as experiências vivenciadas nesta pesquisa contemplaram os objetivos propostos e poderão contribuir com a formação de professores e gestores, pois a trajetória de vida narrada pela colaboradora revelou saberes e experiências, presentes no cotidiano escolar e em sua vida, assim como contribuições para a história dos que lutam por uma educação pública de qualidade.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **História e Histórias de Vida** - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa autobiográfica – tempo, memória e narrativas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do Método (Auto) biográfico. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.

ANTUNES, Helenise Sangoi et al. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria: Pallotti, 2004.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

ANTUNES, Helenise Sangoi. Imaginário social e formação inicial de professores: tecendo relações entre teorias e práticas educativas. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). **Trajetoária docente: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria, Universidade

Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino: Editora Pallotti, 2005. p. 19-32.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BURNIER, Susana. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. p. 343-358, 2007. Disponível em: Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 12 de dezembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 27 nov. 2018b.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 nov. 2018b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FPRNjxFHvDf8jX5Yx55ThhH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 90-113.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita na história de vida de três professoras**. 2004. 192 fl. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização: Formação, saberes e práticas docentes**. 2009. 110fl. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, Heloisa. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCK, Heloisa. Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, Almeri Paulo. et al. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996. p. 37-42.

MARQUEZAN, Lorena Inês Peterini. **Trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [res]significações**. 2015. 323 fl. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MENEGHEL, Stela Nazareth. Histórias De Vida – notas e reflexões de pesquisa. **Athenea Digital** - n. 12, p. 115-129, 2007. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/6386/ssoar-athenea-2007-12-meneghel-historias_de_vida_-_notas.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-athenea-2007-12-meneghel-historias_de_vida_-_notas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-118.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Vidas de professores**. Porto:

Porto Editora, 1993.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. SP: Ática, 2006.

ROSA, Clóvis. **Gestão estratégica escolar**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SILVA, Maria Lucia Leite da; LEÃO, Débora Ortiz de. A gestão escolar democrática e o princípio de valorização e reconhecimento do trabalho do professor. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n.

16, p. 77-90, 2018. Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/journal/4718/471857006007/html/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. atual. Fortaleza: EdUECE, 2015.

Recebido em: 12/02/2021

Revisado em: 25/10/2021

Aprovado em: 30/10/2021

Felipe Costa da Silva é pedagogo, especialista em Gestão Educacional, mestrando em Educação pelo Centro de Educação (CE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial Continuada e Alfabetização (Gepfica). *E-mail*: felipecostadasilva.96@gmail.com

Débora Ortiz de Leão é pedagoga, pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), professora associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integra o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) do Centro de Educação (CE) da UFSM. Vice-líder do Grupo de Estudos em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (Gepfica). *E-mail*: dboleao@gmail.com