



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

TEREZINHA FERNANDES GURGEL

NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: INTERFACES DA FUNÇÃO DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS/RN

MOSSORÓ/RN
SETEMBRO DE 2017

TEREZINHA FERNANDES GURGEL

**NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: INTERFACES DA FUNÇÃO DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giovana Carla Cardoso Amorim.

MOSSORÓ/RN
SETEMBRO DE 2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Gurgel, Terezinha Fernandes

Narrativas (auto) biográficas: interfaces da função do coordenador pedagógico no município de Caraúbas/RN/ Terezinha Fernandes Gurgel – Mossoró, RN, 2017.

131f.

Orientador(a): Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente

1. Educação. 2. Coordenador pedagógico - (Auto) biografia. 3. Construção histórica. I. Amorim, Giovana Carla Cardoso. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/ BC

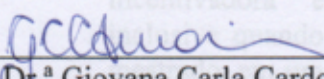
CDD 370

TEREZINHA FERNANDES GURGEL

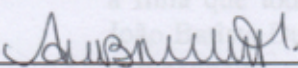
**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: INTERFACES DA FUNÇÃO DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS/RN**

DATA DE APROVAÇÃO: 27 / 09 / 2017

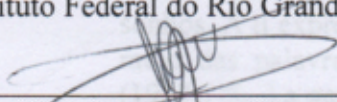
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Giovana Carla Cardoso Amorim
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Instituto Federal do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

A minha filha, Ingrid Iana Fernandes Medeiros, amiga, confidente, parceira e incentivadora em todas as horas, inclusive quando decidi ingressar nesse mestrado, em um momento tão difícil de nossas vidas. Como eu sempre te digo, és a filha que toda mãe gostaria de ter. A João Batista Duarte (*in memoriam*), meu companheiro na vida, parceiro e incentivador para a realização dos meus sonhos. A ti expresso minha gratidão por meio das palavras de Guimarães Rosa (1967): “[...] a gente morre é para provar que viveu”.

AGRADECIMENTOS

No seu percurso histórico, o ser humano traz um emaranhado de *eus* que se entrelaçam e se completam na vida. Nessa completude, quero agradecer:

A Deus, primeiramente, por me permitir o fôlego da vida. Minha força maior e refúgio para chegar até aqui. Porque, como está escrito em Filipenses 4:13, “Tudo posso naquele que me fortalece” (BÍBLIA, 2017).

Aos meus pais, Raimunda Fernandes Sobrinha e Sebastião Gurgel Fernandes, pilstras da minha existência. Heróis educadores que do seu jeito, sem formação ou receita, passaram-me valores fundamentais de todo ser humano.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a. Giovana Carla Cardoso Amorim, pela dedicação, respeito e compreensão nas minhas fraquezas e limitações. Pelo exemplo de ser humano e pela orientação essencial para a realização deste estudo. Minha pedra angular de sustentação no processo de construção desta dissertação. És muito importante para mim!

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pelo aprendizado adquirido. Vocês foram pessoas de muita relevância nessa construção.

As minhas irmãs, Maria Auxiliadora Gurgel e Paula Frassinete Gurgel Fernandes Machado, por acreditarem que sou capaz de vencer os obstáculos da vida.

Aos meus sobrinhos Romerito Fernandes Machado e Tázia Beatriz Gurgel Braga, por serem tão importantes na minha vida. Em especial, agradeço à Natália Nieli Gurgel Braga, que, com toda a paciência e dedicação, contribuiu com a organização de minhas ideias e correções dos meus textos. Não tenho palavras, mas tenho muita gratidão por tudo o que fizestes nos momentos difíceis dessa construção. Amo todos vocês.

A Lucielton Tavares de Almeida, grande amigo nas horas de angústias e momentos desesperadores. Sempre me apoiou e deu forças diante as dificuldades, para eu não desistir da caminhada.

Aos colegas da turma de mestrado do POSEDUC/UERN 2015.1, em especial Luzimara Alexandre da Silva, Shirleyanne Santos Aquino, Kelly Cristina de Medeiros da Silva e Antônia Milene da Silva, pelo companheirismo e gentileza prestados ao longo desses dois anos.

Minha eterna gratidão aos sujeitos colaboradores da pesquisa, que se dispuseram a prestar informações para o desenvolvimento deste trabalho.

A João Felipe Cavalcante Rodrigues, amigo e agregado, que nunca mediu esforços na busca de livros, quando precisava, para a fundamentação dos meus argumentos.

À banca examinadora deste trabalho, que se dispôs a participar, contribuindo com análises e sugestões: Professora Dr^a. Giovana Carla Cardoso Amorim (Orientadora), Prof^a Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, Prof^a. Dr^a Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, bem como as professoras Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros e Dra. Geovânia da Silva Toscano.

Ao estimado professor Ms. Emerson Augusto de Medeiros, por se dispor a lançar mais um “olhar” diante dessa construção acadêmico-científica, pessoal e afetiva.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que a conclusão deste sonho se tornasse realidade.

Muito obrigada!

Resgatar a história de vida é ir ao encontro de si, sujeito em constante aprendizagem e reconstrutor da própria vida. (GURGEL, T, F, 2017).

RESUMO

Esta dissertação traz reflexões em torno de vivências de atuação educacional. Nesse processo, se entrecruzam o saber-fazer, e o saber-ser, necessárias à (re) construção dos sujeitos no âmbito da coordenação pedagógica. Como parte dessas vivências apresento minhas experiências como coordenadora pedagógica nos períodos de 1989 a 2015, no intuito de reconstruir o tempo histórico relacionado ao exercício dessa função, no município de Caraúbas/RN. Juntam-se às minhas experiências as de mais três sujeitos que desenvolvem as mesmas *práxis* – duas coordenadoras pedagógicas e um coordenador diretor. De forma geral, o objetivo é resgatar historicamente, com o auxílio das narrativas (auto) biográficas, o papel da coordenação pedagógica no Município de Caraúbas/RN. Trata-se, pois, de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo instrumento investigativo foi a entrevista semiestruturada, a qual propiciou as narrativas (auto) biográficas¹, consideradas como ação potencializadoras da autorreflexão, escrita de si e escuta do outro. Nesse sentido, a investigação foi motivada pela seguinte indagação: como as vivências pessoais e profissionais contribuíram para o desenvolvimento da prática profissional no âmbito da coordenação pedagógica no município de Caraúbas/RN? O método (auto) biográfico foi utilizado como condutor das discussões porque possibilita a reconstrução das dimensões pessoais que marcam a trajetória da vida de um sujeito. Como referencial teórico foram tomados autores que priorizam, em seus estudos as histórias e narrativas de vidas. Josso (2010), Nóvoa (2014), Pineau (2012), Bertaux (2010). Igualmente merecem relevo autores que contribuíram com as discussões sobre a supervisão/ coordenação pedagógica, entre eles Macêdo (2016), Domingues (2014), Fusari (1997) e Salvador (2000). A utilização das vozes dos colaboradores (coordenadores pedagógicos) contribuiu, por meio de um revisitar do passado, com à (re) construção dos sujeitos em diferentes tempos e espaços. Com base nas informações elencadas, a inserção, as práticas e funções do coordenador pedagógico, bem como, suas vivências, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, são compreendidas como elementos de ressignificação e reconstrução de uma nova identidade profissional.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. (Auto) biografia. Construção histórica.

¹ Considerei o termo “(auto) biográfico” dessa forma durante toda a dissertação. Credito o referencial que dialoga sobre o método principalmente a Josso (2010).

ABSTRACT

This dissertation brings reflections around living experiences of educational performance. In this process, know-how and know-be are connected, needed for the (re) construction of human beings in the scope of a pedagogical coordinator. As part of these experiences I present my knowledge as pedagogical coordinator from 1989 to 2015, in order to reconstruct the historical time related to the exercise of this function in the city of Caraúbas / RN. My experiences were shared with three other people who developed the same *praxis* - two pedagogical coordinators and one director coordinator. In general, the purpose is to bring back historically, with help of auto (biographical) narratives, the role of a pedagogical coordinator in Caraúbas/RN. It is, therefore, a qualitative research, whose investigative instrument was a semi-structured interview, one that provided (auto) biographical narratives, considered as potential for self-reflection, self-writing and listening to the other. In this regard, the research was motivated by the following question: How did personal and professional experiences contributed for the development of professional practice inside the pedagogical coordinator scope in Caraúbas/RN? The (auto) biographical method was used as a guiding thread to discussions because it allows the reconstruction of personal dimensions that mark the life trajectory of a human being. As a theoretical reference, authors who prioritize, in their studies, stories and life narratives, especially Josso (2010), Nóvoa (2014), Pineau (2012), Bertaux (2010). Also authors who contributed to the discussions on pedagogical supervision / coordination are worthy mention, among them are listed, Macêdo (2016), Domingues (2014), Fusari (1997) and Salvador (2000). The use these collaborators (pedagogical coordinators) that contributed, through a revisiting of the past, with the (re)construction of the human being in different time and space. Based on the information listed, the insertion, practices and functions of the pedagogical coordinator, as well as their experiences, both in the personal and professional spheres, are understood as elements of (re)signification and reconstruction of a new professional identity

Keywords: Pedagogical coordinator. (Auto) biography. Historical construction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Trajetória de formação da pesquisadora.	41
Figura 2 - Foto da Praça Reinaldo Pimenta - centro da cidade de Caraúbas/RN.	53
Figura 3 - Foto da Igreja Matriz de São Sebastião – Caraúbas/RN.....	54
Figura 4 - Foto do Ponto turístico – Olho D’agua Park Hotel.....	54
Figura 5 - Dualidade entre coordenação e supervisão pedagógica.....	64
Figura 6 - Entrelaçamento entre as funções.....	69
Figura 7 - Marco legal das habilitações.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instituições Culturais da cidade de Caraúbas/RN.	55
Quadro 2 - Percentual de crianças atendidas na rede educacional de Caraúbas/RN.....	56
Quadro 3 - Perfil dos colaboradores da pesquisa	96
Quadro 4 - Funções desempenhadas pelos sujeitos colaboradores	97

LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAE – Conselho de Alimentação Escolar
CAP – Campos avançado de Patu
CD – Coordenador Diretor
CME – Conselho Municipal de Educação
CP – Coordenadora Pedagógica
DHM – Desenvolvimento Humano Médio
EDAP - Espaço de Apoio Pedagógico Especializado
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FETAM-RN - Federação dos Trabalhadores em Administração Pública do Rio Grande do Norte
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NAESC - Núcleo Avançado de Educação Superior de Caraúbas
PABAE – Programa Americano-Brasileiro ao Ensino Elementar
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
POSEDUC – Programa de Pós-graduação em Educação
PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício
RN – Rio Grande do Norte
SASE - Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino
SINDSPUNC - Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Município de Caraúbas
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UNB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INICIANDO O DIÁLOGO... BREVES ESCRITOS DE MIM.....	15
2 ENTRELACEMENTOS ITINERANTES: NARRANDO E (RE) VIVENDO A HISTÓRIA SOBRE TRILHAS E DESAFIOS.....	26
2.1 UM OLHAR SOBRE SI: NARRATIVAS ENTRELACADAS E RECORTES DE UM “EU” EM CRESCIMENTO	29
2.2 PROCESSOS FORMATIVOS E OS DILEMAS PARA A DOCÊNCIA: QUANDO EU “ACORDEI” PROFESSORA.....	33
2.3 O CURSO SUPERIOR DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	36
2.4 DELINEANDO E (RE) SIGNIFICANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	41
2.4.1 Narrativas autobiográficas e história de vida: aproximações como método de investigação	42
2. 4. 2 Percursos metodológicos e a busca de resposta para os novos fazeres no trajeto da pesquisa	48
2.5 A CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA: “CARAÚBAS CIDADE DE FILHOS ILUSTRES E DE TARDES AMENAS [...] QUEM TE DEIXA SUSPIRA AO PARTIR [...]”	52
3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE NOVOS E VELHOS DILEMAS: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA	58
3.1 DA SUPERVISÃO ESCOLAR À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: REDESENHANDO CAMINHOS EM CONSTANTES MUDANÇAS	60
3.2 REMEMORANDO AS HISTÓRIAS DE UM TEMPO: A TRAJETÓRIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	65
3.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS: BREVE PANORAMA HISTÓRICO	79
4 CONSTRUÇÕES SINGULARES NO ÂMBITO DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	88
4. 1 OS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA: VOZES SILENCIADAS PELO TEMPO.....	90
4.1.1 Ingresso na docência: os sentidos para a vida pessoal e profissional	97
4.2 A CONSTRUÇÃO DO “SER” COORDENADORA PEDAGÓGICA: FRAGMENTOS DAS ESCOLHAS E NARRATIVAS DE SI NO ÂMBITO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	102

4.3 VIVÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FACE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM CAMINHO PERCORRIDO AO LONGO DO TEMPO	111
5 UMA VIAGEM NARRADA SEM PONTO FINAL...	115
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	127

1 INICIANDO O DIÁLOGO... BREVES ESCRITOS DE MIM

Todos os dias quando acordo
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo

(JUNIOR, 2001).

A epígrafe acima expressa as razões pelas quais o tempo é tido como parâmetro definidor dos ideais de vida dos homens. Tempo acelerado, tempo que não volta, mas, tempo que move para um trabalho iniciante. Tempo de leituras, de escritas de textos. Que texto? Escritas de quê? Tempo de um novo caminhar vivido e enveredado por muitas trilhas, especialmente pela ideia deslumbrante de ser pesquisadora. Se iniciante ou não nessa tarefa, não importa, porque o tempo transforma, não destrói, apesar das marcas em cada ser encravadas.

Em meio às limitações e um desejo de aprofundar a reconstrução de “mim mesma” nas questões pessoais e profissionais, bem como de atender aos anseios e de realizar a pesquisa, utilizo a minha própria experiência de vida², fragmentada num tempo vivido como coordenadora pedagógica. Essa experiência é, pois, o cerne da pesquisa e da reconstrução de vivências históricas no Município de Caraúbas, Estado do Rio Grande do Norte.

Refletir sobre a função de coordenadora vivenciada no contexto escolar serviu como ponto de partida para uma aproximação e discussão em torno do meu fazer pedagógico, exercendo um papel essencial acerca da experiência (auto) formativa, num processo de reflexão, no entrecruzamento entre o saber-fazer e saber-ser. Rememorar as experiências, em articulação com o percurso da formação, traz em si os sonhos, as ações e as concepções de quem se propõe a esse exercício. Em complemento, Paulo Freire (2001, p. 25) afirma que “[...] embora diferentes de si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Compreender o sujeito como possibilidade de se transformar em objeto de análise gera medo, angústia, impotência e ansiedade em determinados momentos. Porém, foram essas as sensações geradas e superadas pela persistência do querer evidenciar, por meio

² A opção pela escrita na primeira pessoa do singular se deu, por ser esta uma dissertação que traz minhas experiências pessoais e profissionais. O uso da primeira pessoa se justifica como forma de demarcar minha opinião enquanto autora do texto.

das minhas narrativas (auto) biográficas, os caminhos para uma reflexão acerca das diversas fases da vida: eu docente, eu coordenadora pedagógica, eu formadora. Ou, simplesmente, “EU”. Em consonância com Josso, (2010, p. 39) acredito que: “[...] à escala de uma vida, o processo de formação, dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidas da dialética entre a condição individual e a condição coletiva”.

Diante do exposto, a presente pesquisa objetiva, de forma geral, entender, historicamente, com o auxílio das narrativas (auto) biográficas³, o papel da coordenação pedagógica no Município de Caraúbas/RN, considerando tais narrativas (auto) biográficas como potencializadoras da autorreflexão, escrita de si e escuta do outro. Por conseguinte, foram selecionados os seguintes objetivos específicos: 1) narrar o meu percurso pessoal e profissional com ênfase nas dimensões formativas constituídas na docência e na coordenação pedagógica; 2) analisar a tríade: supervisão, coordenação e orientação pedagógica à luz da legislação e dos contextos educacionais; 3) evidenciar contribuições da formação pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa para a construção de saberes, na prática da coordenação pedagógica.

Para entender os objetivos em tela, esta investigação, segue a abordagem qualitativa, valorizando; os sentidos e os significados dos fenômenos. Nessa perspectiva, me ancoro em Chizzotti (2011) e Gonzales Rey (2005), que apontam, em seus estudos, a importância do envolvimento do pesquisador com seu objeto no sentido de participar, compreender e atribuir significados aos acontecimentos. A pesquisa qualitativa tem uma forte relação com a área humana e social. Ela orienta o estudo para lidar com questões subjetivas, na tentativa de o sujeito compreender sua subjetividade.

Uma vez determinado o tipo de abordagem, a entrevista semiestruturada foi escolhida como instrumento metodológico mais adequado, visto que proporciona uma aproximação do pesquisador com os sujeitos investigados. No caso desta pesquisa, foram entrevistadas duas coordenadoras pedagógicas⁴ e um coordenador diretor. Este último, em tempos passados, esteve à frente do antigo Departamento da Educação do município, hoje Secretaria Municipal do Desenvolvimento da Educação. No intuito de preservar a verdadeira identidade dos participantes, eles foram identificados como CP - 1, CP - 2 e CD. As vozes desses profissionais se unem à minha.

³ O termo “ (auto) biográfico” aparecerá entre parênteses durante toda a dissertação, e possui como referencial, principalmente, as orientações de Josso (2010).

⁴ Os critérios foram que uma coordenadora tivesse apenas cursado a graduação em pedagogia, enquanto a outra tivesse a habilitação em supervisão escolar. Indiferente da formação as duas são sujeitos históricos, pois contribuíram com suas experiências individuais e profissionais.

Considerados sujeitos históricos, esses profissionais tiveram suas vozes ouvidas no intuito de contribuírem com a construção de minha narrativa (auto) biográfica. Suas experiências individuais e profissionais culminam com as crenças e os valores junto às questões que estão na base das discussões individuais, onde cada um tem sua maneira de pensar. Entretanto, todos viveram experiências similares na educação, contribuindo no desenvolvimento das ações da coordenação pedagógica, por um longo período, em instituições educativas do município em referência. Com efeito, a subjetividade está presente nesse processo investigativo e diz respeito ao jeito de ser. São ações que vão se constituindo em cada um, de forma singular e individual, por meio das vivências experienciadas no dia a dia, no contexto social e cultural.

Ao revirar meu passado, rebuscando as memórias, é possível reafirmar o presente em meio às vivências construídas num processo formativo linear. Esse processo é atribuído de valores constituídos no anonimato das escolhas, sem muita compreensão daquilo que estava envolvido. Nesse caso, utilizo o período de 1989 a 2015, como marco espaço-temporal dessa investigação, no intuito de apreciar a minha constituição formativa, bem como o trabalho que desenvolvi no âmbito da docência e coordenação pedagógica.

Muitos são os estudos com reflexões sobre memórias de formação, e cujo método (auto) biográfico é todo como ponte no caminhar das discussões sobre formação docente. Apesar do método ser recente, já há uma boa produção de estudos que o utilizam, mais especificamente em cursos de pós-graduação em Educação. Nesse sentido, venho concordar com Cortella (apud DOMINGUES, 2014, p. 21) quando diz que:

Se o conhecimento é relativo à história e à sociedade, ele não é neutro, todo conhecimento está úmido de situações histórico-sociais; não há conhecimento absolutamente puro, sem nódoa. Todo conhecimento está impregnado de história e sociedade, portanto, de mudança cultural.

A história tem o conhecimento como seu aliado e a coordenação pedagógica foi acrescida desse processo histórico, pois se constituiu em um contexto dinâmico, repleto de circunstâncias específicas geradas pelo tempo. Destarte, nas aspirações para a construção deste trabalho, nascido das minhas experiências vivenciadas e trilhadas no campo da atuação pedagógica e conduzidas pelos relatos de memórias, fui redesenhando uma história com início na função de supervisora escolar até a atualidade, como coordenadora pedagógica.

Com base no exposto, acredito que os caminhos trilhados retiram da memória as escolhas para se chegar a uma profissão. Corrobora essa visão Dominicé (2014, p. 82), ao afirmar que:

Esforçando-se por selecionar no seu passado educativo o que lhe parece ter sido formador na sua vida, o sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos.

Algumas vezes a busca pelos ideais, desestabiliza e mostra as cicatrizes sofridas, os desencantos, os desafios e as decepções que vão surgindo no caminho. Nesse processo se corre riscos e se enfrenta desilusões. No anseio de mergulhar nos sabores da pesquisa, me deparei com a necessidade de dedicação, responsabilidade, querer e recusar determinados momentos do viver. Assim, fui compreendendo a construção e a desconstrução como pontes para outros percursos. Nessa perspectiva, Josso (2010, p. 120) ressalta que:

Uma busca muitas vezes labiríntica com o que isso implica de explorações, de retrocessos, de revisitações, de becos sem saída, de chegada a uma grande sala de tesouro, de descoberta de uma saída que se revela ser ilusória etc. Uma procura que se pode apresentar, também, como um horizonte que recua, ininterruptamente, dando a impressão de que se está à distância de um passo.

A procura da descoberta, as explorações e as revisitações nos caminhos percorridos para reconstrução de minha história de vida e formação profissional como coordenadora pedagógica, estão centradas nos mais diversos segmentos que envolvem a educação infantil, ensino fundamental, bem como em outras funções por mim exercidas ao longo do percurso profissional.

O caminhar dessa construção de vida pessoal e profissional sempre esteve acompanhado de dúvidas e incertezas, mas recheado de muita paixão, paixão pela vida, pelo desejo de transformar, pelo querer saber mais, pelo aprender a aprender. Foi em meio a esse emaranhado de ideias que iniciei a construção do meu objeto de pesquisa, partindo das minhas próprias experiências, construídas ao longo da vida, em diálogo inicial com a docência e seguindo a história na atuação da coordenação pedagógica.

Nesse sentido, o método (auto) biográfico é utilizado aqui como ferramenta para proporcionar uma reflexão crítica, pois “os registros dos dias de um homem fazem parte de sua história de vida” (FERRAROTTI, 2014, p. 45). Nesse contexto, não se pode falar e teorizar, ao mesmo tempo, senão a partir daquilo que se experimentou.

Envolvida por essas reflexões, percebo que está em cada ser a representação de um universo na história da humanidade narrada pelas histórias de vida por meio dos acontecimentos vividos que representam elementos essenciais no contexto da experiência pessoal. “Os relatos ou ‘estórias’ de vida designam a história de uma vida contada a outrem [...] tendo como objetivo obter informações sobre eventos passados, vividos ou testemunhados pela pessoa e ainda não requisitados” (CHIZZOTTI, 2010, p. 102). Desse modo, as vozes dos sujeitos participantes ganham espaço nesse paradigma proposto.

Na itinerância dos fatos ocorridos, busquei, no baú de minhas histórias, acontecimentos pouco revelados e que serviram de cenário para compreender como se deu o meu processo formativo, pois sou uma eterna aprendiz de mim, que faz dos mistérios da vida uma vereda em busca dos encantos construídos e advindos da experiência pessoal e profissional. Partindo do pressuposto de pertença, expresso a relevância da pesquisa no âmbito pessoal e profissional, principalmente quando esta me despertou o interesse em refletir sobre as minhas vivências na coordenação pedagógica. Decerto, o exercício dessa função contribuiu, por um longo período, com as mudanças históricas no âmbito da educação municipal.

O diferencial em discutir e compreender a problemática proposta, com o auxílio das narrativas (auto) biográficas do coordenador pedagógico, está em considerar esse profissional como sujeito histórico e social no âmbito escolar. Assim posto, esta pesquisa passa a ser de relevância científica por aprofundar e ampliar o conhecimento em foco, bem como por existir uma ausência de trabalhos escritos no tocante ao que venha a enaltecer a atuação desse profissional.

Na verdade, refletir sobre os acontecimentos da vida “[...] é um convite para assumirmos a responsabilidade pela construção da história da nossa própria vida com dignidade, responsabilidade e sensibilidade [...]” (TIMM, 2012 p. 161). Com efeito, a construção do percurso formativo é algo prazeroso, porque possibilita uma melhor compreensão dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua constituição de sujeito.

Neste estudo, alguns acontecimentos vivenciados, que se transformaram em aprendizagens, são evidenciados na intenção de atingirmos a compreensão de que aquilo que está em evidência não é só o conhecimento em si, mas o entendimento de como fomos formados ou transformados. Nessa perspectiva, enfatizamos que as vivências pessoais e experienciais adquiridas durante o percurso da vida profissional, nos tornam sujeitos ativos e conscientes mediante as oportunidades disponibilizadas para criar, aprender, explorar e transformar a nós mesmos. São essas vivências que incidem no fazer

pedagógico. Por isso, é necessária uma reflexão em torno das vivências e experiências, pois são conceitos que estão imbricados e que não podem ser instintos do contexto ora descrito.

Para dar consistência à discussão iniciada, é oportuno levantar as observações trazidas por Monteiro (2004), quando diz que as vivências são experiências de vida que deixam marcas nos indivíduos e que elucidam concepções, crenças, atitudes, influenciando as escolhas para a transformação no percurso de vida. Por outro lado, Josso (2010, p. 100), afirma que:

Nas narrativas de vida é evidente que as vivências são relatadas, mas contam-nas já devolvendo-nos uma significação, por mais sumária que ela seja. Em outras palavras, a narração oral ou escrita inscreve-se de imediato num contexto interpretativo constituído de vivências consideradas semelhantes e/ou no mínimo de um referencial teórico que funciona como grade de interpretação.

Nesse aspecto, os momentos vividos e guardados na memória; justificam o meu interesse pelo estudo desenvolvido, pois ele é fruto de experiências compartilhadas no percurso de minha vida, as quais desembocam na atuação da coordenação pedagógica, colocando-me como sujeito aprendente (JOSSO, 2010). Outrossim, prevejo que a narrativa (auto) biográfica aqui referenciada permite resgatar a historiografia local da educação em Caraúbas/RN, enaltecendo não só a formação humana de sujeitos em pesquisa, mas, também, a memória histórica e social daqueles que construíram as histórias partindo do ser docente.

Ainda em conformidade com Josso (2010), se a fenomenologia das experiências é extremamente heterogênea, à semelhança das vivências de um indivíduo, tais experiências podem ser agrupadas em três gêneros de aprendizagens e conhecimento a saber:

- a) as aprendizagens e conhecimentos existenciais (Como é que eu me conheço como ser psicossomático?);
- b) as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (Como é que eu me conheço como ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens?);
- c) as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (Como é que eu me conheço como ser capaz de representações?). (JOSSO, 2010, p. 49).

Diante dos argumentos elencados, defini o meu objeto de estudo no intuito de resgatar as vivências e práticas da coordenação pedagógica. Essa intenção adveio do

desejo de problematizar sobre a constituição/formação/atuação daqueles que exercem essa função e as contribuições para compreensão da sua função e resgate histórico na atuação no município de Caraúbas/RN. Concernente às experiências construídas ao longo do nosso tempo histórico, são vivências formadoras da subjetividade na construção de nossa identidade.

Com essas considerações, venho colocar-me como sujeito reflexivo nesse processo investigativo, trazendo uma pergunta motivadora para nortear as discussões: como as vivências pessoais e profissionais contribuíram para o desenvolvimento de minha prática profissional no âmbito da coordenação pedagógica no município de Caraúbas/RN? Essa questão, entretanto, está atrelada a outras, a saber: quais caminhos me levaram a ser coordenadora pedagógica? Quais vivências e experiências foram basilares nessa construção do ser coordenadora? Esses questionamentos se apresentam como fundamentais ao esclarecimento das vivências construídas nas relações com o ambiente familiar, social, escolar e profissional, que subsidiaram a minha atuação ao longo do percurso.

O meu desempenho na função de coordenadora pedagógica esteve sempre envolto num emaranhado de situações problemáticas que foram enfrentadas com dificuldades, mas, com a certeza de que tais situações faziam parte do cotidiano de uma liderança, cobrada, inclusive, pelos demais integrantes da escola. Deve ressaltar que quando estava na docência não existia esse profissional para compartilhar ideias ou propostas formativas.

Conforme Josso (2010, p. 35), em linguagem corrente, “aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas”. É bem verdade que muitos acontecimentos e aprendizagens marcaram todo um percurso profissional, principalmente no que se refere à formação em serviço para os docentes.

Em suma, de proximidade com o nosso objeto de estudo, este passa a ser reconstruído pela subjetividade. Relacionada a esse aspecto, a (auto) biografia e as histórias de vida me permitiram fazer uma análise para melhor entender quais caminhos foram utilizados ao longo do meu percurso formativo para o desenvolvimento da prática no âmbito da coordenação pedagógica.

Como instrumento para o registro das memórias (auto) biográficas suscitadas por esta investigação, faço uso do diário de pesquisa, intitulado “Diário de Bordo”, haja vista

permitir o embarque em uma viagem por um tempo histórico que retrata as recordações por mim vividas.

Sobre o diário de pesquisa, ressalvo que ele é uma técnica recursiva da pesquisa qualitativa e que serve como processo de (auto) formação, “entendida aqui a partir da tríplice perspectiva: formação para a pesquisa; para a escrita e, principalmente, formação de si como autor de sua atuação no social da vida cotidiana” (BARBOSA, 2010, p.15).

Para realizar uma investigação, faz-se necessária uma busca pelo que já existe sobre a temática em foco, por meio de levantamento de trabalhos publicados na área que nos propomos a pesquisar. Nessa intenção, recorri a alguns sites, quais sejam: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, banco de dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação - da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, da Universidade Federal da Bahia – UFBA e da Universidade de Brasília - UNB. Durante a pesquisa observei que existe um significativo número de estudos relacionado ao coordenador pedagógico, desenvolvidos nos mais diversos campos. Há desde temáticas mais amplas, envolvendo questões de legislação e atuação, até questões que se voltam para a constituição de identidade desse profissional.

No decorrer dessa etapa de investigação tive algumas dificuldades no sentido de identificar as pesquisas que abordassem temáticas semelhantes. Alguns trabalhos foram considerados importantes, apesar de não explorarem a temática por mim desejada. Eles falavam do coordenador pedagógico, mas sob outro foco. Das buscas realizadas, destaco alguns trabalhos que considerei relevantes; por conterem pontos que se relacionavam a minha proposta de investigação.

Para que fique mais claro, a minha pesquisa faz alusão as minhas vivências e experiências na coordenação pedagógica, com o auxílio das narrativas (auto) biográficas e histórias de vida. Já os trabalhos encontrados dialogam com temáticas e perspectivas que não tem a (auto) biografia como método de investigação. Abaixo menciono uma tese e duas dissertações de mestrado que acredito trazerem, nas entrelinhas, algo para um diálogo com essa investigação.

Desenvolvida por Venas (2013), a pesquisa intitulada “Transformações ocorridas na função do coordenador Pedagógico, na rede Estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos”, defendida na Universidade Federal da Bahia, traz algumas reflexões acerca do percurso histórico da Coordenação Pedagógica no estado da Bahia, no período compreendido entre 1950 e 2011. O autor defende o papel do coordenador pedagógico, desempenhado nos últimos 50 anos, no Estado da Bahia, e

explica como essa função foi alvo de transformações econômicas e políticas, chegando a comprometer o cenário educacional atual, com ações que fragilizam a sua atuação no espaço escolar.

Mundin (2013), em sua pesquisa de mestrado e interações”, com o título “A constituição do Sujeito Coordenador: processos e interações, apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília, tratou de compreender a constituição do sujeito coordenador pedagógico em meio ao processo de subjetivação produzido nos espaços da coordenação pedagógica. Para a pesquisadora “[...] o coordenador pedagógico se constitui quando aprende a ler suas experiências, ou seja, quando reflete sobre o seu fazer pedagógico e sobre as necessidades que vão surgindo [...]” (MUNDIM, 2013, p. 13-14).

Trata-se de uma pesquisa de cunho colaborativo e que tinha como objetivo central compreender a constituição do sujeito coordenador em processos diferenciados de subjetivação produzidos nas interações ocorridas nos espaços da coordenação pedagógica. Ao considerar a historicidade do coordenador pedagógico, a autora construiu o pensar, o refletir, e reelaborou propostas para desenhar práticas pedagógicas significativas.

Os dois trabalhos acima citados trazem o coordenador pedagógico como sujeito de investigação. Contudo, fogem do nosso objetivo, que é tratar sobre as vivências pessoais e profissionais que contribuíram para a constituição do coordenador pedagógico.

Quanto ao terceiro trabalho elencado, foi desenvolvido na Universidade de Taubaté, pela pesquisadora Silvana Farias de Melo. Com o título “vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional”, traz como objetivo central investigar o processo de constituição da identidade do coordenador pedagógico mediante os sentidos e significados atribuídos por esse profissional através das experiências iniciais vivenciadas em sua atividade.

Esse estudo desvela os aspectos relacionados às experiências iniciais de professores na função de coordenador pedagógico. Além disso, mostra como essas vivências influenciam na sua identificação e na realização da difícil atividade de gestor pedagógico da escola. Nesse contexto, pode-se observar que o objeto de estudo se volta para o professor coordenador iniciante, com todas as suas fragilidades e inexperiências para o desenvolvimento do trabalho.

Em visita ao banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - POSEDUC/UERN, não foram encontrados trabalhos que abordassem as narrativas (auto) biográficas das vivências pessoais e profissionais do coordenador pedagógico e que viessem a contribuir nas reflexões sobre a temática delineada. Esse fato me estimulou e despertou interesse em resgatar a história dessa função, visto que faço parte da construção da identidade desse profissional há aproximadamente (30) anos, sob as mais diversas situações e vivenciando as mudanças históricas iniciadas na rede de ensino estadual do Rio Grande do Norte, atuando especificamente no município de Caraúbas, até os dias atuais.

A delimitação para um recorte temporal exige do pesquisador certo conhecimento e o instiga à busca das intenções e desejos naquilo que pretende pesquisar. Este, por sua vez, pontua-se questionamentos, dúvidas no intuito de esclarecer aquilo que não está bem compreendido. A procura por fontes bibliográficas para embasamento do objeto de estudo, sem dúvidas outro ponto de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse contexto, é necessário concordar com Nóvoa (2009), quando admite que o eu pessoal não se desfaz do eu profissional. Nesse sentido, a reflexão sobre as vivências na atuação da coordenação pedagógica é ação crucial para a compreensão do que sou e do que desenvolvo, singularmente, no município de Caraúbas/RN.

Com o propósito de melhor assimilar as vivências pessoais e profissionais que contribuíram no fazer da coordenação pedagógica, e para isso considero as narrativas (auto) biográficas como ação potencializadora da autorreflexão e escrita de si, dado seu caráter hermenêutico e (auto) formativo, esta dissertação além da introdução, que traz as linhas gerais da temática proposta, está organizada em três capítulos, descrito na sequência.

O diálogo é iniciado com uma reflexão e um convite ao leitor para se deleitar no contexto das escritas, ou seja, para conhecer as razões o tempo definidores dos ideais de minha vida. Devo esclarecer que o desejo de aproximação com meu objeto de estudo; corria nas minhas entranhas, no ar que respirava e na vontade que se exaltava para deixar um legado escrito a futuras gerações. Na parte inicial do trabalho, encontram-se, pois, as motivações que delineiam o campo da pesquisa, os objetivos, os questionamentos, aquilo que justifica as escolhas pelo tema e os instrumentos de coleta.

Em seguida, no primeiro capítulo, por meio de narrativas (auto) biográficas, descrevo a minha história vivida na infância, os momentos das aprendizagens escolares, a trajetória no caminhar para a docência, a história acadêmica, quando frequentei o curso

superior de Pedagogia, na busca de conhecimentos, além das experiências vivenciadas que serviram de suporte na construção da atuação da coordenação pedagógica. Também está delineado nessa seção o caminho teórico-metodológico e a (re) significação do meu primeiro contato com o método (auto) biográfico. Ademais, descrevo a cidade de Caraúbas, palco desse cenário de construção da minha experiência profissional. Cidade centenária, que me acolheu e que com toda a sua diversidade, tem uma história marcada por grandes personagens históricos e renomados educadores que se destacaram ao longo do tempo. Foram os momentos educativos nela evidenciados que me oportunizaram adquirir conhecimentos que serviram de pilares na minha atuação pessoal e profissional.

No segundo capítulo, apresento uma breve história da coordenação pedagógica no Brasil, relacionando-a a um cenário que serviu de lócus para a configuração, em parte, de meu percurso de atuação no âmbito da prática dessa função. Em meio a uma contextualização histórica, nos aspectos legais e pedagógicos, redesenho os caminhos que foram trilhados entre a Supervisão Escolar e as diversas nomenclaturas recebidas ao longo do tempo, até se chegar ao que chamamos, hoje, de coordenação pedagógica.

No terceiro capítulo, evidencio as contribuições de minha formação pessoal e profissional para a construção de saberes da prática na coordenação pedagógica na rede pública de ensino do município de Caraúbas. O “ser” coordenadora tece palavras que se entrelaçam para dar ressignificação ao vivido. Nessa tarefa, considere a pertinência das vozes dos sujeitos colaboradores, as quais se unem a minha para, em nossos fragmentos narrados, pontuar épocas que retratam a atuação da coordenação pedagógica no município de Caraúbas/RN.

Na conclusão, afirmo que essa é uma viagem sem ponto final, porque trata de uma história vivenciada que está apenas começando. É uma história inicial, com muitas inquietações futuras. Deixo, portanto o convite para uma leitura de recheados fatos e registros da memória, bem como de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

As referências indicadas ao final do texto foram as luzes para o desenvolvimento deste trabalho, sendo utilizadas para contextualizar a temática em discussão, que se encaixa na Linha de Pesquisa: “Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente” do programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

2 ENTRELAÇAMENTOS ITINERANTES: NARRANDO E (RE) VIVENDO A HISTÓRIA SOBRE TRILHAS E DESAFIOS

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo Tempo Tempo Tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo Tempo Tempo Tempo

(VELOSO, 2016)

A epígrafe acima expressa as razões pelas quais o tempo é considerado como parâmetro definidor dos ideais da vida. Tempo acelerado, tempo que não volta, mas tempo que move para um trabalho iniciante. Tempo de leituras, de escritas e de um novo caminhar vivido e enveredado por muitas trilhas pelos desejos de ser pesquisadora, no intuito de chegar à construção de um objeto de estudo, que viesse a atender os anseios e a vontade de focalizar na própria experiência de vida, reforço a necessidade e aspirações em aprofundar a reconstrução do “eu”, nas questões pessoais e profissionais, fragmentadas num tempo vivido para me reproduzir como sujeito na coordenação pedagógica.

Neste capítulo, embarco numa viagem de reencontro comigo mesma, em meio a um desejo e curiosidades em escrever sobre minha história de vida, percorrendo as trilhas e os atalhos vivenciados. Ao longo de um percurso vivenciado por mim no papel de pesquisadora iniciante, me deparo com desafios e superações ocorridos nas idas e vindas. Revirando o “baú das memórias”, reencontro as primeiras aprendizagens e as experiências que, ao longo de um caminho, foram se constituindo e se transformando diante das situações vividas.

O exercício da memória direciona possibilidades e interpreta o ser e o fazer. Em diálogo com Cunha (2012, p. 100), que trata sobre esse aspecto, descubro que a memória “é entendida como interpretação do vivido, que pela atribuição de sentido, torna-se lembrança, sofre nova interpretação ao ser narrada”.

Foi na ousadia de me aventurar em escrever sobre esse mundo adormecido, bem como na tentativa de narrar com cuidado um caminho marcado por inquietações, lutas, e sonhos, que tentei revelar ao leitor o porquê do interesse e paixão pelo tema desta pesquisa. Nessa tarefa, sou obrigada a concordar com Delory-Momberge (2012, p.74),

quando afirma que: “a dificuldade está em delimitar o que está em jogo na narrativa entre ‘o ato de viver’, ‘o ato de contar’ e o texto, produto da atividade narrativa”.

Na busca de um caminho a seguir, encontrei nas narrativas (auto) biográficas, um meio que favoreceu o registrar das indagações e os episódios ocorridos ao longo do percurso. Esta técnica abarca uma dimensão profícua e suporte ao desenvolvimento da prática profissional. O sentido da experiência está edificado no conjunto dos saberes adquiridos, seja no âmbito familiar, social, escolar ou profissional. Tais saberes foram basilares para o desenvolvimento formativo e a construção das experiências profissionais.

Dominicé (2014) aponta no seu processo de discussão, três aspectos relevantes nas relações formativas: o universo familiar, a escola e a vida profissional. Fazer uma análise sobre os mais diversos aspectos que contribuíram na construção profissional representa uma ação importante no processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Nessa reflexão, as narrativas são dispositivos que refletem a formação e as escritas de si.

Alguns autores veem a contribuir para um melhor entendimento sobre as histórias de vida e formação. Segundo Josso (2010, p. 84), por exemplo, é necessário ao pesquisador: [...] compreender o que o orientou, fazer o inventário de sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Isso implica dizer que são as experiências vivenciadas ao longo do nosso tempo histórico que contribuem no processo de reconstrução de si mesmo, levando-nos a novas descobertas e ao entendimento de que, mediante um conjunto de experiências, somos formados ao longo de nossa vida, articulando o passado e o presente com perspectivas de futuro.

Compreender o processo formativo numa dimensão de temporalidade, comum a todos os indivíduos, leva à reflexão sobre os resultados que se pretende alcançar. Assim, nos questionamos como aconteceu o processo formativo. É evidente que somos “aprendentes”⁵ no percurso da vida, desde os primeiros passos e primeiras palavras até atingirmos idades mais avançadas. Nesse contexto, trago o leitor como um dos “tripulantes dessa viagem”, para se aventurar com os entrelaçados caminhos de uma realidade vivida, além de apreciar o meu interesse por essa pesquisa, pois são nas relações entre os diversos aspectos da vida que nos tornamos conscientes para buscar outros caminhos.

⁵ O termo aprendente, conforme Josso (2010), enfatiza o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem.

O percurso da vida, através de novas abordagens, segundo Pineau (2014, p. 104), vem “permitindo aos sujeitos reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos, a história de vida fá-los construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica”. Nessa perspectiva, as motivações foram instigantes, pois tornaram a minha história de vida uma referência para as experiências (re) construídas durante o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O início da minha trajetória profissional se deu na docência, nos mais diversos segmentos, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio até o Ensino Superior. Esses segmentos, foram se modificando à medida que minhas ações foram se (re) configurando no envolvimento com experiências que se constituíram no desenvolvimento da coordenação pedagógica, vivida em épocas diferentes, em diversos lugares, nas mais diversas instituições escolares. Os estudos teóricos e participações em cursos de formação foram basilares para a edificação de uma prática profissional constituída de significações e fatos marcantes para a constituição do eu.

Segundo Josso (2010, p. 49): “A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo”. Nesse sentido, analisar aquilo que se faz sobre a prática no cotidiano é um recurso que vem sendo bastante utilizado pela pesquisa, principalmente, no âmbito educacional, que traz as narrativas autobiográficas no processo de construção do conhecimento fundamentadas na reflexão da prática e na ressignificação da ação pedagógica. De acordo com Delory-Momberger (2014, p. 74):

A atividade biográfica não está mais limitada ao discurso único, às únicas formas orais ou escritas de um verbo realizado, mas emana em primeiro lugar de uma atitude mental e comportamental, de uma forma de compreensão e estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de maneira constante na relação do homem com a sua vivência e com o mundo que o cerca.

Dessa forma, escrever sobre a minha história de vida pessoal e profissional em todo processo formativo torna-se um momento único nesse despertar para a autorreflexão e um caminho essencial e consciente de si. Para essa construção da consciência de si “as pessoas constroem, orientam e reorientam suas trajetórias”, nessa relação entre história de vida pessoal e profissional, [...] em que as pessoas são moldadas e denominadas pelos padrões impostos” (MENEZES, 2014, p. 244).

As experiências consideradas formadoras perpassam um conjunto de sentimentos envoltos no contexto da experiência que, como delineado por Josso (2010, p. 34), é caracterizada por “conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade”, diante disto, percebe-se a importância de uma reflexão em torno dos demais conceitos, principalmente a questão da subjetividade⁶, visto que se encontra articulada na base das discussões que envolvem as crenças e valores.

A subjetividade é um eixo norteador que varia de pessoa a pessoa, conforme os sentimentos e hábitos de cada um. Para uma melhor explicação desse contexto, no tópico a seguir, utilizo o entrelaçamento das palavras para narrar o eu em crescimento, fim de compreender e ilustrar os momentos de minha história de vida através das experiências construídas ao longo do percurso.

No tópico a seguir, utilizo a canção de Milton Nascimento (1980), “Eu caçador de mim”, para iniciar uma demonstração sobre mim mesma: “Por tanto amor, por tanta emoção. A vida me fez assim. Doce ou atroz, manso ou feroz. Eu, caçador de mim. Preso a canções. Entregue a paixões. Que nunca tiveram fim. Vou me encontrar longe do meu lugar. Eu, caçador de mim”.

O “Eu caçador de mim”, evoca as narrativas de minha história de vida, resgatando da memória as lembranças de um processo de evolução que se inicia com recortes de um “eu” em crescimento, constituído nas relações com o outro e procurando dar sentido ao que foi vivido. Entram em cena, neste momento os fios condutores que se constituem base em todos os períodos nessa relação comigo mesma, no percurso da formação, bem como enaltecem as práticas formativas que foram inerentes ao percurso escolar e profissional na caracterização das experiências de vida consideradas formadoras.

2.1 UM OLHAR SOBRE SI: NARRATIVAS ENTRELAÇADAS E RECORTES DE UM “EU” EM CRESCIMENTO

A narrativa de um percurso intelectual e de Práticas de conhecimento põe em evidência os registros de expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida.

(JOSSO, 2010).

⁶ Segundo Gonzalves Rey (2005), o sentido subjetivo caracteriza-se como um dos aspectos simbólicos e emocionais nas práticas humanas.

Sou um eterno aprendiz de mim, que faz dos mistérios da vida uma vereda em busca dos encantos construídos, advindos da experiência pessoal e profissional. Cada ser representa um universo na história da humanidade, narrada pelas histórias de vidas através dos acontecimentos experimentados por um indivíduo ou um grupo de pessoas descritos de forma individual. Nesse processo de construção, a análise documental ou outra fonte mencionada representam elementos essenciais no contexto da experiência pessoal. Na verdade, os relatos ou ‘estórias’ de vida designam a história de uma vida contada a outrem [...] tendo como objetivo obter informações sobre eventos passados, vividos ou testemunhados pela pessoa e ainda não requisitados” (CHIZZOTTI, 2010, p. 102).

No que se refere a mim, sou a segunda de cinco filhos de uma família campesina originária, do município de Caraúbas – RN, onde vivi uma infância que considero um tempo de grandes descobertas, de construções, de invenções, mediada por brincadeiras e muito amor familiar. Brincadeiras ao ar livre, voltadas para o faz de conta, pula corda, cantigas de roda e a construção de brinquedos, com o auxílio de galhos de árvores, diversos tipos de sementes, entre outros materiais existentes. Como não frequentei escola infantil, as minhas brincadeiras aconteciam no ambiente familiar, juntamente com os meus irmãos, pois a vizinhança ficava a uma certa distância de nossa moradia.

Meus pais não tinham uma condição financeira favorável, mas incluíam em suas metas com os filhos cuidados, como: a formação para um ser cidadão e prioridades na nossa educação formal. Consideravam a necessidade de estudarmos, mas, na nossa comunidade não havia escolas. Essa circunstância levou minha família a migrar para a zona urbana. Foi uma situação que exigiu um processo de (re) adaptação, pois seriam outros costumes, outros modos de vida, diferentes daqueles que estávamos acostumados.

Meus pais vêm de uma cultura não letrada⁷, entretanto, isso não foi impedimento para eu estudar e me desenvolver profissionalmente. Com eles aprendi a importância dos estudos. Para minha mãe, “era através dos estudos que poderíamos crescer na vida”, por isso, fez todo o esforço para eu e meus irmãos frequentarmos uma escola.

Nessa perspectiva, Dominicé (2010, p. 87) evidencia que: “a família é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objetos de memórias muito vivas. Estabelece-se cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional”. Conforme o autor, os pais são nossos primeiros

⁷ Cultura estabelecida através da Literatura, Gramática e escrita de um povo.

educadores, rumo à formação como cidadãos. Da família igualmente veem outros valores que também são aspectos importantes para a formação do caráter do indivíduo, o que envolve questões éticas, morais e de respeito pelo outro.

No contexto familiar são desenvolvidas as condições sociais, culturais, econômicas e políticas que contribuem para a definição e formação do “eu”. Nada substitui a família, ela é a base de sustentação dos indivíduos seja no aspecto material, espiritual ou cultural. No entanto, educar também é colocar limites. Algo que tive na minha infância e nas demais fases de vida.

Nos dias atuais, exige-se que as crianças iniciem o seu processo de aprendizagem pelo segmento da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica⁸. Todavia, na época em que foi preciso eu frequentar a escola, na cidade onde vivíamos, o referido segmento não existia. Por esse motivo, ingressei na escola fora da faixa estipulada perante a legislação, que seria no mínimo 7 anos de idade.

A minha história de vida educacional teve início no ano de 1966, quando fui matriculada, aos 08 (oito) anos de idade, no 1º ano do ensino primário⁹. Hoje, de acordo com a legislação vigente, essa série, equivale ao ensino fundamental I. O Grupo Escolar “Antônio Carlos”, atualmente denominado Escola Estadual “Antônio Carlos”, foi a instituição onde comecei a estudar, numa época em que prevalecia o ensino tradicional. Conforme esse modelo. Conforme esse modelo, o professor era visto como transmissor do conhecimento ou dono do saber e o aluno como mero receptor desse conhecimento.

Por não conviver em um ambiente alfabetizador, fui vítima, de muitas dificuldades para o desenvolvimento da competência escritora. Lembro-me de ter sido uma adolescente que não teve o despertar para fazer registros das angústias, medos e/ou escrever diários, como era hábito de outras jovens. Fui alfabetizada numa perspectiva de silabação bem tradicional¹⁰, com o uso da decodificação das letras/palavras/frases. Não

⁸ Segundo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a educação infantil – primeira etapa da educação básica compreende a assistência a crianças de 0 a 5 anos.

⁹ A Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixava as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1961). Essa Lei, foi revogada pela Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, também revogada pela lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases para a educação Nacional (LDBEM), (BRASIL, 1996).

¹⁰ Desenvolvida no século XIX, a Escola Tradicional caracteriza-se por não permitir o questionamento das autoridades, sendo as decisões incontestáveis. O gestor é um burocrata autoritário, cuja preocupação fundamental é controlar e aplicar programas e ordens oriundas dos órgãos governamentais. O aluno é um ser passivo e seu papel é receber ordens, normas e recomendações do professor, executar a disciplina, a obediência e o espírito de trabalho. O professor é autoritário e transmite um saber fragmentado, desfocado do contexto, enciclopédico. Preocupa-se com a memorização e repetição dos conteúdos. (SAVIANI, 1991)

foi um período fácil, pois a metodologia priorizava o uso de cartilhas (antiga carta do ABC) e atividades mecanizadas. Não havia muita preocupação para o trabalho da leitura, apenas decodificação de letras e memorização.

Da minha memória algumas lembranças fluem sobre as professoras, que não tinham formação adequada (à época), para lecionar, pois não havia uma legislação que cobrasse isso das escolas. Essa e outras marcas do ensino tradicional foram significativas no meu processo de escolarização, me refiro às formas das aulas, aos questionários decorativos para realização de testes e provas, aos desfiles cívicos, além da tentativa de alguns professores de imporem respeito.

Nessa época, ao final do ensino primário era realizada uma prova para ingresso no ginásio, que, de acordo com a legislação vigente, equivale ao ensino fundamental anos finais. Essa seleção era conhecida como Exame de Admissão. Fiz esse exame no ano de 1971, na Escola Estadual “Antônio Carlos”, em Caraúbas/RN. Uma vez aprovada, fui matriculada na Escola Estadual “Sebastião Gurgel”, também em Caraúbas/RN, na 5ª série.

Permaneci nessa escola até 1974; quando conclui o ensino fundamental anos finais. Desse período não tenho muitos episódios a contar, mas me lembro que a escola realizava a feira de ciências anualmente, evento que favorecia muita integração da turma. Os professores impunham respeito. Mesmo não sendo graduados em pedagogia ou outras disciplinas específicas, eram muito comprometidos com o que faziam.

Muitas trilhas na busca para conhecer o novo me foram oportunizadas, além de novas descobertas para sustentar a vontade de vencer. Tomando os estudos como pilastra de sustentação na direção rumo à construção do conhecimento, mais um ciclo de minha formação começava a ser ilustrado no palco da vida. O ano era 1975, período de muitos obstáculos, pois, como minha cidade não dispunha do ensino de segundo grau, precisei me deslocar para a cidade de Mossoró/RN. Cidade grande, pessoas desconhecidas, outros costumes, longe de minha família, tudo muito novo. Foi um tempo que tive de enfrentar, sozinha, o medo, as frustrações e o desconhecido. Mas, serviu de aprendizado para encarar a vida com outros olhares.

No Centro de Educação Integrada “Prof. Elizeu Viana”, em Mossoró/RN, iniciei o primeiro ano unificado. Nessa época vigorava na legislação do ensino a Lei 5.692/71, cujos objetivos estavam pautados para o ensino profissionalizante. Esse primeiro ano era de preparação e escolha. Qual caminho seguir? Muitas dúvidas e momentos de definição no percurso profissional. Era hora da decisão. Optei pelo magistério, não porque seria

minha vontade própria naquele momento, mas por orientação de minha mãe. “Evidentemente a família é o lugar principal dessas mediações”. (DOMINICÉ 2010, p. 81).

Em 1975, teve começo, um novo capítulo de minha história de vida, com acertos e desacertos, mas também com muita confiança. Matriculada no Centro Educacional “Jerônimo Rosado”, também em Mossoró/RN, já me preparava para a finalização dos estudos, em nível de escola e início da vida profissional. Nas discussões familiares, eram nutridos diálogos para o ser professor, local para trabalhar. Assuntos que eu discutia com muita insegurança, porque tinha consciência da responsabilidade de lidar com crianças.

Como parte integrante do curso do magistério registro o período de estágios supervisionado. Algumas lembranças tomam conta da mente, por meio de momentos construtivos, mas também de muitas expectativas e decepções, no que se refere ao desenvolvimento em sala de aula, principalmente no domínio disciplinar, que não foram bem trabalhados pelos professores disciplinares. Além disso, os professores colaboradores recebiam as estagiárias e logo se afastavam do ambiente escolar, sabendo que este o local profícuo para adquirirmos aprendizagens e construímos a nossa formação e (auto) formação profissional.

Na questão da (auto) formação; concordo com Pineau, G. (2014), quando aborda o tema como sendo um dos “decursos da vida mais complexos”, [...] uma luta árdua de sobrevivência em todos os instantes e lugares que não pode ser ligada unilateralmente a tempos livres que não são automaticamente tempos educativos”. “[...] ele, constitui, todavia, o ponto de partida, o suporte permanente e cada vez mais ativo das fases ulteriores de desenvolvimento [...]” (PINEAU, G; ,2014, p. 91- 94).

Considero o estágio um momento de encontro, onde acontecem as primeiras aproximações da prática docente, por isso, coloco em evidência os ensinamentos adquiridos no curso. Nesse ambiente de aprendizagem constituí minha identidade profissional. Com todas as dúvidas que o estágio proporciona, ficava tateando as fragilidades do percurso formativo, procurando encontrar as saídas para os problemas que iam surgindo no período em que me encontrava em sala de aula.

2.2 PROCESSOS FORMATIVOS E OS DILEMAS PARA A DOCÊNCIA: QUANDO EU “ACORDEI” PROFESSORA

Tudo começou pela docência, encarada com a timidez e vivenciando os momentos de insegurança, causados pela falta de experiência. Mesmo assim, acreditava na superação dessas deficiências. Isso, de fato, ocorreu. São 38 anos de histórias de vida e dedicação profissional, construídos mediante percursos formativos centrados em tempos e espaços por mim vivenciados, percorridos e definidos ao longo de uma trajetória de vida pessoal e profissional.

No trilhar desse caminho, as reflexões sobre experiências de vida e formação de Josso (2010) contribuíram para o meu pensar na constituição pessoal e profissional. Da formação do magistério até minha atuação prática, no início da docência, não percorri caminhos fáceis. Encontrei obstáculos, dúvidas e inseguranças, sentimentos próprios do início do trabalho docente, que passa por um processo de socialização, e incorporação dos indivíduos às práticas.

Do ponto de vista institucional, hoje, exige-se dos professores iniciantes saberes práticos específicos para o seu trabalho docente. Já do ponto de vista profissional, é necessária, uma preparação dos profissionais proveniente de saberes construídos anteriormente para o exercício do ensinar. A esse respeito Tardif (2002, p. 70) ressalta que:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças.

O tornar-se professor não acontece por acaso, nem se dá no vazio, mas envolve trocas, interações, experiências e aprendizagens em todo o percurso. No meu caso, apesar dos obstáculos enfrentados no início das atividades, à docência foi despertando em mim um “certo encantamento”. Com as práticas desenvolvidas, apesar da timidez e das falhas cometidas pela falta de experiência, encontrei nas pessoas mais experientes da área um suporte para superação das deficiências, de modo que, estas se tornaram amenas. De acordo com Tardif (2002, p. 66), para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas, e profissionais que ele mesmo assimilou”.

O encontro com a docência, a princípio, se constituiu por uma necessidade de ingressar no mundo do trabalho, mas foram muitos os desafios enfrentados na profissão que ora iniciava. É evidente que, no contexto educacional, o professor tem papel preponderante no sentido de contribuir não só com ensinamentos para construir

conhecimentos, mas na formação de valores éticos, morais e culturais dos alunos, pois são sujeitos que têm poder de criação individual, que dispõem de reflexividade própria e capacidade dialógica.

Concluí o magistério no ano de 1977, o concurso público ainda não era institucionalizado, e as necessidades das escolas eram preenchidas por indicações. Assim, recebi convite da diretora da Escola Estadual “Antônio Carlos”, em Caraúbas, iniciando, no ano seguinte, a minha carreira docente, numa turma de 1º ano do ensino fundamental. Um mundo encantador, mas, de muitas expectativas, incertezas, angústias e ansiedades. Apesar do estágio supervisionado ter me proporcionado vivenciar as aulas teóricas e práticas, não foi suficiente para a superação da insegurança.

Lembranças do primeiro dia de aula continuam vivas na memória, a voz trêmula, o coração acelerado, as dúvidas acerca de como ensinar, lidar com a turma e tantas outras incertezas que afloravam o meu ser. Muitas preocupações e vontades para o fazer diferente, para alcançar o reconhecimento na construção dos saberes e a credibilidade de toda a comunidade estudantil. Para situar o espaço entre a experiência escolar e o início do exercício da docência, Mizukami (2002, p. 12), ressalta que:

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importante quanto os conhecimentos.

A falta de experiência, às vezes, deixa o professor em situações de conflitos. Enfrentei obstáculos, mas foram superados ao longo do tempo, com a experiência adquirida pela fascinante magia de ser professora. Essa confiança teve início com a minha individualidade e foi se constituindo nas relações com os demais colegas da escola. Vivi um processo de inspiração em minha atuação profissional e de reconstrução do “eu” para um desempenho profissional com mais eficiência. Ficava a pensar em quais caminhos deveria seguir para desenvolver aprendizagens significativas.

No contexto da experiência docente, estão situados, na prática do trabalho e na relação comigo mesma, o tempo e o espaço, aspectos indissociáveis nesse caminhar. De acordo com Tardif (2002, p. 86): “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os

professores julgam sua formação universitária anterior”. No entendimento do autor, muitas fases vividas na profissão se aprendem com a prática, pela experiência, tateando e se descobrindo no próprio trabalho e nas relações com o outro.

Professores, através de suas experiências, eram para mim fontes de inspirações e de aprendizagens para o trabalho que ora iniciava. É importante considerar que o saber profissional de um professor não se define por si só, ele é construído socialmente na interação com outros grupos e com outros parceiros. Mais uma vez, Tardif (2002, p.49) esclarece que “o docente raramente atua sozinho, ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos, colegas parceiros, ou outros profissionais da instituição”.

Decerto, a atividade docente não é exercida sobre um objeto, um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida, mas, sim na interação com o outro. O sentimento de pertença, por sua vez, acontece na construção de novos saberes. Foi nesse clima de interação entre os sujeitos que minha profissão docente, mesmo permeada por dificuldades novos trajetos e provocações, na perspectiva do ensinar e aprender, se constituiu.

No desejo de aprimorar o conhecimento para o crescimento profissional, surgiu, então, o interesse em cursar pedagogia. Para mim, essa era, também, uma oportunidade para o desenvolvimento intelectual e melhor entendimento de determinadas atitudes comportamentais das crianças.

2.3 O CURSO SUPERIOR DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Na minha trajetória pessoal e profissional, as buscas que empreendi revelam momentos significativos e de grandes marcas, em diferentes modos de aprendizagens que fui (re) construindo no percurso da vida. Ao refletir sobre o ir além, através do para o aprimoramento teórico relacionado ao processo de formação e melhoramento na docência, relembro um grande passo dado por mim no ano de 1979, quando prestei vestibular na Universidade do Estado do Rio grande do Norte – UERN. Aprovada, ingressei na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia, optando, mais tarde, pela habilitação em Supervisão Escolar, com conclusão no ano de 1983.

Foram quatro anos de muitas transformações e construções de conhecimentos. Através das aulas, dos seminários e das atividades desenvolvidas, passei a ter um olhar

diferenciado sobre a questão da fundamentação teórica, a uma reflexão na prática profissional.

O curso de Pedagogia e a habilitação em Supervisão Escolar me possibilitaram uma melhor compreensão das bases teóricas, filosóficas e sociológicas da educação. Ademais, me estimularam, em épocas futuras, a assumir a função de supervisora escolar nas instituições por escolares onde passei, função que ocupo até os dias atuais.

À essa época, as escolas adotavam uma metodologia um tanto tradicional, mas, na tentativa de suprir as necessidades dos alunos, os professores desenvolviam um trabalho sistematizado e produtivo. Esse era o ensino que se ministrava na época, um ensino que não levava o aluno a pensar de forma crítica, por isso, repleto de lacunas no processo de aprendizagem.

Os resultados da formação pessoal conquistados ao longo dos quatro anos de estudos em pedagogia, revelaram-se como um exercício de construção no início da formação. Outrossim, ampliaram as possibilidades de aprendizagens experienciais vividas no itinerário do cotidiano escolar.

A prática do trabalho, vivenciada nos mais diversos ambientes formativos, evidencia o meu fazer pedagógico com mais eficiência. Visualizo na memória momentos marcantes de um tempo construído junto aos educandos, quando me descobri professora. Sentia a necessidade de sempre estar pensando sobre a minha prática de sala de aula. O que fazer? Como fazer? Procurava promover aulas mais significativas, interativas e mais interessantes para chamar a atenção dos educandos. Segundo Azzi (2012, p. 50):

É isto que o professor faz em seu processo de trabalho. Ao defrontar com os problemas de sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula.

Ao concluir o curso de pedagogia voltei para a escola em que iniciei o meu trabalho na docência, a Escola Estadual “Antônio Carlos”, em Caraúbas. Mesmo após ter concluído o curso na área de supervisão escolar, motivava-me a permanência em sala de aula. Apesar da ação do coordenador pedagógico ser fundamental, contribuir diretamente na prática dos docentes e demais agentes na escola, buscando orientá-los na construção de ações efetivas para o melhor desempenho profissional, não estava nos meus planos profissionais, porque foi com o trabalho com a docência, junto aos educandos, que me identifiquei no fazer pedagógico.

A experiência de cursar graduação em pedagogia me mostrou as muitas oportunidades permitidas ao pedagogo, desde funções pedagógicas até administrativas. A partir daí uma série de experiências foram a mim oportunizadas.

2. 3. 1 Relatos memorísticos e lembranças de uma época: experiências vivenciadas

O fazer pedagógico, muitas vezes, incide das vivências que foram construídas no percurso da história vivida. Com efeito, é reinventando o hoje que se projeta o futuro, em meio aos fragmentos das lembranças adormecidas e reinterpretadas para se construir um imaginário.

Ao revisitar, então, as minhas memórias inconscientes, relacionadas às vivências experienciadas entre 1978 e 2015, reconstruí um período de muitos desafios e oportunidades para o desenvolvimento de outras atividades profissionais. Retomo aqui a reflexão de que nossas escolhas são frutos dos encaminhamentos que damos para nos reconstituirmos como profissionais e como ser pessoal.

Nesse processo de rememorar o vivido, o reconhecimento pelo trabalho realizado traz a sensação do dever cumprido, pois sempre procurei desenvolver minhas funções com ousadia, coragem, vontade e responsabilidade. Sempre procurei superar as barreiras que iam surgindo, buscando mais conhecimento, participando de seminários, encontros de formação permanente para enfrentar as mudanças e acreditando que seria possível a realização do novo.

Em diálogo com Tardif (2002, p.81), entendo que: “a carreira é, portanto, fruto das transformações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem”.

De 1978 a 2008, minha experiência foi com o trabalho docente, na rede de ensino estadual (hoje aposentada). Atuei em todos os níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), além de experienciar na função de coordenadora pedagógica e orientadora de alguns programas de formação presencial e/ou a distância direcionados a professores da pré-escola e ensino fundamental, como: Projeto Nordeste, (Programa do governo federal, coordenado pela rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte e que se destinava à formação presencial de professores do ensino fundamental, de 1º ao 5º ano) e Salto para o Futuro (Programa que acontecia à distância, através de

vídeo aulas, transmitidas por canal de televisão – oferecido a professores do ensino fundamental de 1º ao 5º ano).

Em paralelo a essas experiências, ingressei, via concurso público, na Rede Municipal de Ensino de Caraúbas, no ano de 1999. A vaga era para supervisora escolar, para exercer a função de orientadora educacional do Projeto Renascer, que se destinava à formação de professores leigos, da zona rural. Também coordenei a educação rural, no período entre 2000 e 2003. Minha função era dar suporte aos professores em formação continuada, na metodologia da escola ativa, programa destinado à educação rural.

No ano de 2001, após um longo período afastada da academia, senti a necessidade de atualizar mais uma vez os meus conhecimentos. Na volta à universidade, tornei-me especialista na área de formação de professor. Experiência de muita relevância, pois foi o meu primeiro contato com a pesquisa. Daí em diante passei a refletir e sentir a necessidade de buscar e construir novos conhecimentos no que se refere a uma maior compreensão no processo educacional. Estar novamente no meio acadêmico. Deixou-me encantada e me estimulou a querer seguir em frente com meus estudos, foi quando planejei fazer um mestrado. Devido alguns entraves e prioridades familiares o sonho do mestrado teve de ser adiado.

Como desistir é uma palavra que foge aos meus ideais, iniciei no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN como aluna especial. Meu objetivo era avançar algumas disciplinas e me inteirar desse mundo de preparação para o mestrado. Fui selecionada em 2013, e cursei a disciplina *Práticas de Docência*. Foi uma experiência de muita significação, pois, me fez ver um novo horizonte e uma oportunidade para refletir sobre a prática docente e sobre a possibilidade de seguir em frente como aluna regular do Mestrado em Educação do referido programa.

No período de 2008 e 2010, estive à frente da Secretaria Municipal de Educação do município de Caraúbas na função de Subsecretária Pedagógica. Foi um período de muito aprendizado, pois coordenava todo o setor pedagógico em nível municipal, além de monitorar os programas do Governo Federal. Por ser um cargo comissionado, por indicação do gestor municipal, no ano de 2011 fui transferida para a coordenação pedagógica de uma escola infantil. Nesse período, realizamos vários estudos voltados para o currículo, criação de uma rotina semanal, atividades culturais, entre outras.

No ano de 2012, fui convidada a assumir a gestão da Secretaria Municipal de Educação. Tinha muitos sonhos e planos para serem desenvolvidos pela educação do

município de Caraúbas/RN. No entanto, muitas foram as decepções, pois nem sempre conseguimos realizar aquilo que desejamos e somos frustrados em nossos ideais para realizar os projetos almejados. Pouco realizei em prol daquilo que sonhava para a educação, porque o tempo se limitava a questões burocráticas. Colhi muitas frustrações, desejos e sonhos não realizados.

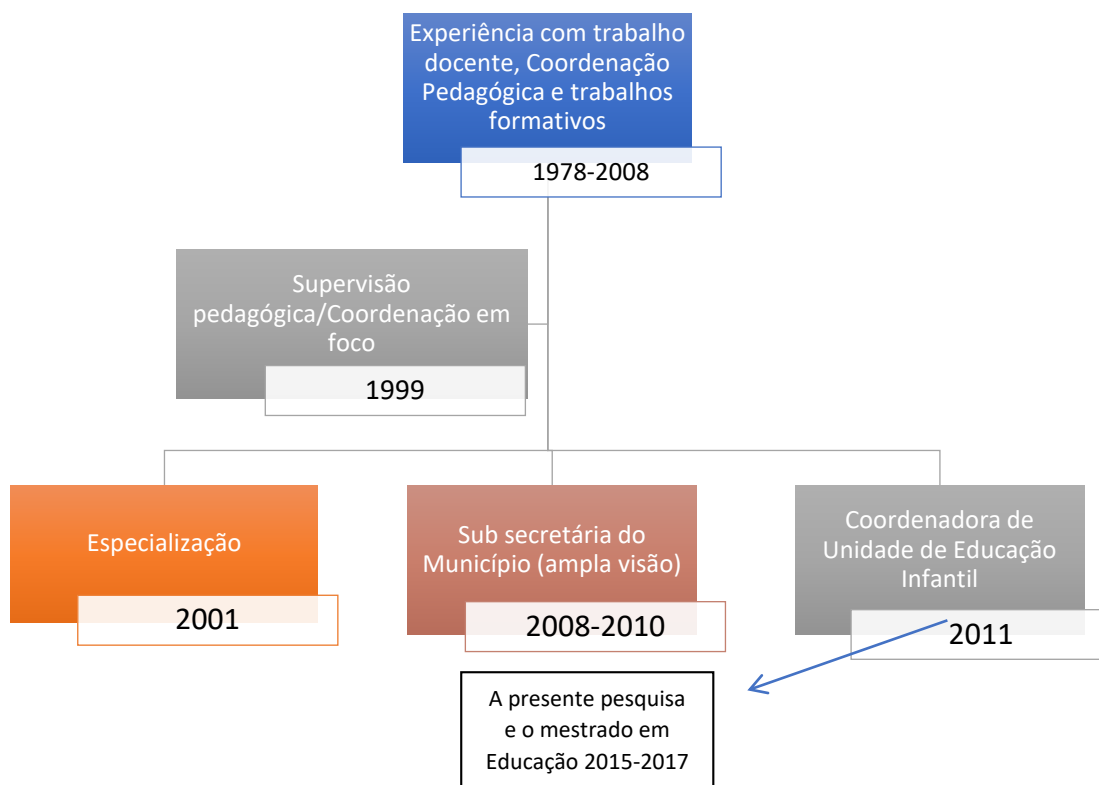
No mesmo ano, assumi a coordenação de cultura do município. Função exercida com muitos desafios, pois era necessário construir os documentos exigidos pelo Ministério da Cultura para fazer valer de forma legalizada a cultura municipal. Essa experiência me fez refletir sobre o potencial que está evidenciado em cada um de nós e que o ato de aprender passa a ter uma certa complexidade tanto na dimensão pessoal como profissional. Segundo Josso (2010, p. 43):

A qualidade essencial de um sujeito em formação está, então, na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomáticos e de saber-fazer consigo mesmo; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e do saber-pensar.

Diante disto, compreendo que somos eternos aprendizes e que precisamos ser desafiados para, assim, alcançarmos aquilo que almejamos na condução das estratégias de vida profissional, seja ela voltada para o trabalho docente ou a outro contexto que necessite de habilidades intelectuais. Sem dúvida, os fios tecidos na dimensão formativa envolvem esforços que se entrelaçam paralelamente. Em outras palavras: “Cada indivíduo ativo vive de alguma maneira várias vidas paralelas; cada uma tem seus espaços, sua temporalidade e, sobretudo, suas próprias lógicas de desenvolvimento”. (BERTAUX, 2010, p. 104).

No ritmo do processo formativo, no ano de 2015 fui selecionada para cursar outra disciplina em caráter especial, *Tópicos Especiais em práticas educativas I: Formação e Infância*, coordenada pelas professoras Giovana Carla Cardoso Amorim e a profa. Normândia de Farias Mesquita Medeiros. Essa disciplina me estimulou para concorrer à uma vaga em caráter regular. Me aventurei na seleção e, ao final de todo o processo seletivo, consegui alcançar o desejo de ser formalmente aluna do mestrado em educação. No papel de pesquisadora, O cerne continuou sendo o fazer na educação. Na figura 1, a seguir, caracterizo toda a trajetória do processo formativo

Figura 1 - Trajetória de formação da pesquisadora.



Fonte: Imagem construída pela autora com base nas suas narrativas (auto) biográficas (1978 – 2017).

Com base nessas experiências, o caminho metodológico se justifica e necessário se faz compreender tecnicamente o contexto em que se demarcou e qual a sua contribuição para a presente pesquisa. Para isso, é preciso um caminho a ser seguido e escolhido para endossar a iluminação dessas narrativas. Partindo desse princípio e atrelada às histórias de vida narradas pelos sujeitos pesquisados, fiz opção pela (auto) biografia, sendo esta o caminho para iluminar não só a pesquisa em si, mas a pesquisadora e todos os outros sujeitos colaboradores.

2.4 DELINEANDO E (RE) SIGNIFICANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Contar e narrar fatos e experiências, sejam eles bons ou maus, são atividades que o homem ou a mulher realizam e que contribuem para um entendimento sobre a vida, subsidiando a compreensão de como nos constituímos como sujeito. Nessa perspectiva, temos uma visão ampla da narrativa quando ela se contextualiza nos diferentes aspectos culturais, éticos, artísticos, científicos e políticos. Para Ferrarotti (2014, p. 70) “cada

narração autobiográfica relata, num corte horizontal ou vertical uma prática humana”. Por isso a narrativa tem sido bastante utilizada em pesquisas, justamente por ter esse caráter de narrar as histórias de vida.

O relato de vida descrito aqui com o auxílio das narrativas traz o registro de aspectos relacionados ao meu trajeto formativo. Os estudos de Bertaux (2010) mostram que as narrativas de vida, para muitos pesquisadores, têm características que a tornam um diferencial frente às demais pesquisas. Nas narrativas de vida, o caráter humano se apresenta no cenário das discussões e nos materiais apresentados como elemento fundamental, pois envolve a maneira que cada um age de acordo com suas experiências.

A nossa constituição enquanto sujeitos sociais e individuais é ponto que devem ser lembrados no que se refere às escolhas. Isso é o que determina a subjetividade dos narradores. Essa subjetividade “caracteriza-se pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação por meio da linguagem, da atividade interior do sujeito” (JOSSO, 2014, p. 65).

O uso da narrativa (auto) biográfica nesta pesquisa me levou a reconstruir a minha história de vida e a opção por essa técnica me ofereceu suporte, além de colaborar para uma análise sobre a minha trajetória pessoal e profissional no âmbito da coordenação pedagógica.

Em meio às narrativas da itinerância vivida, procuro delinear os desafios que enfrentei nas significativas relações formativas, intencionando redimensionar a minha prática profissional. Nesse contexto, trago para o debate Josso (2010), Nóvoa (2014), entre outros autores, para ajudarem a tecer essa história de formação e experiências, levando-me a encontrar caminhos rumo ao desconhecido. Por intermédio das minhas narrativas sobre os caminhos percorridos na atuação profissional, busco tecer significados aos fenômenos acontecidos ao longo do que foi vivido.

2.4.1 Narrativas autobiográficas e história de vida: aproximações como método de investigação

A (auto) biografia e as narrativas de vida são instrumentos de investigação das ciências sociais e humanas e estão cada vez mais presentes nas pesquisas. Bertaux (2010) discute que muitos sociólogos ainda questionam sobre a sua utilização. Eles buscam saber: o que é exatamente uma narrativa de vida? É necessário que ela seja completa, que cubra toda a vida e todos os domínios da existência? Uma diversidade de indagações é

elencada, parecendo ser simples tal atividade investigativa. Como se pode observar, o autor levanta o debate no tocante a sua utilização como instrumento de pesquisa.

Para que fique claro, o termo (auto) biografia reporta a uma representação completa da vida de um sujeito, com registros desde o seu nascimento até os outros momentos da história de sua vida, envoltos pelo contexto social no qual o sujeito está inserido. De forma complementar, Bertaux, (2010, p. 47) descreve que:

Para narrar bem uma história é necessário delimitar os personagens, descrever suas relações recíprocas, explicar suas razões de agir, descrever os contextos das ações e interações e até mesmo formular julgamentos (avaliações) sobre as ações e os próprios atores.

É preciso, entretanto, distinguir o real significado de uma história de vida e o que dela se faz. Nessa compreensão, Bertaux (2010, p. 48) acrescenta que “como uma narrativa de vida conta a história de uma vida, essa narrativa é estruturada em torno de uma sucessão temporal de acontecimentos, situações, projetos e ações que dela resultam [...]”.

No contraponto das experiências vividas por um sujeito surgem grandes mediações que se entrelaçam (percepção, memória, reflexividade). Assim, a (auto) biografia possibilita revelar, na construção ou reconstrução das experiências, as dimensões pessoais que marcam a trajetória de vida do sujeito. Vale ressaltar que cabe ao pesquisador, enquanto ser participante da pesquisa, compreender cada caminho percorrido pelo sujeito.

A década de 1990 é considerada época de grandes contribuições no campo da (auto) biografia, com os estudos de Antônio Nóvoa e Mathias Finger (2010). A partir desse período a narrativa (auto) biográfica passou a ser utilizada como método de pesquisa e prática de formação. O sujeito em formação é aquele capaz de compreender e exercer, de forma consciente, os saberes que lhes são internalizados, no sentido de favorecer e reorientar o seu processo de aprendizagem. “O essencial da formação reside no processo” (DOMINICÉ, 2014, p. 83).

Em todo discurso (auto) biográfico, narra-se a história de vida, ação que perpassa por uma reconstrução subjetiva. Apesar de, em outras épocas, ter passado despercebida, nos dias de hoje a subjetividade está na base das discussões e tem servido de argumentação para muitos pesquisadores. Ela passou a ser um eixo de investigação das

pesquisas, principalmente as (auto) biográficas, por ser formada por crenças e valores, com variedades próprias de cada pessoa, através dos sentimentos e hábitos.

A (auto) biografia leva o sujeito a refletir sobre suas histórias de vida, sobre os registros das experiências vividas no cotidiano pessoal e/ou profissional, elegendo as aprendizagens que são significativas para, então, ressignificá-las. Segundo Pineau, G.; Jean-Louis L, G, (2012, p. 140):

Produzir sua vida por autoformação e pela (auto) biografia é uma obra de longo fôlego, que mobiliza a si mesmo, os outros e as coisas, as experiências e as expressões – orais e escritas -, mas também os silêncios, para conjugar tempos e contratempos.

Os seres humanos não vivem sozinhos, nasceram para viver em grupos, principalmente em família, pois esta torna-se a base dos sujeitos para a construção das experiências. Nessa relação, o discurso das narrativas (auto) biográfica, passam a ter uma reconstrução subjetiva. Conforme Bertaux (2010), para ter clareza nas experiências vividas é preciso apontar o que seria uma história real de uma história de vida narrada. Nessa concepção as “Descrições, explicações, avaliações, mesmo não sendo formas narrativas, fazem parte de toda narração e contribuem para construir significados” (BERTAUX, 2010, p. 47). Todo o discurso que, porventura, venha aparecer nas experiências vividas pelo sujeito, pode-se dizer que se caracteriza numa narrativa de vida. Nas pesquisas que se utilizam da memória o pesquisador é o próprio sujeito, quem narra sua história, o que exige uma reflexão conjunta e um diálogo sobre si mesmo. Cunha (2012, p. 102) destaca que:

Produzir pesquisas que se utilizam da memória e cujos sujeitos partícipes colaboram no movimento da própria reflexão/interpretação sobre o que é dito exige do pesquisador uma atividade de enredamento, de entrelaçamento que não simboliza somente a compreensão da interatividade da narração, da formação conjunta do diálogo, mas também, da expressão de si e da necessidade de um auto compreensão.

A pesquisa (auto) biográfica caracteriza-se, então, como qualitativa. Esse tipo de pesquisa, conforme o contexto atual, é baseado nos estudos desenvolvidos entre a formação humana e a vida do sujeito. Ele busca uma fundamentação em fontes biográficas e (auto) biográficas para a compreensão do mundo.

Nessa perspectiva, esse método caracteriza-se por ser uma construção e uma configuração da identidade. É mais que um relato da própria vida. Sua concepção se dá

através de possibilidades de descrições da vida em memória, cuja forma e motivações revelam as características socioculturais, sendo que, essas últimas modulam as narrativas, as lembranças e os sentidos. Cunha (2012, p. 106) aponta que:

A (auto) biografia, como prática auto descritiva e que exige um exercício de autoconhecimento, é marcada por silêncios persistentes que não tem o anseio de não significar, mas que torna múltiplas as possibilidades de interpretação e, por isso, a persistência desses silêncios.

Enquanto ressignificação dos saberes a (auto) biografia tem sido também bastante utilizada no campo da (auto) formação, pois constitui um exercício e uma necessidade de se aprender com a própria experiência de vida. Nessa perspectiva, o sujeito passa a ser o autor e ator dos registros de sua experiência vivida, tornando-os inacabados. Narrar a própria vida, nesse processo dialógico, submete o autor das narrativas de si, a construir-se e reconstruir-se cotidianamente. No entanto, Timm (2012, p.176) aponta que “é importante saber aonde se deseja chegar, mas, também importante é saber construir modos de como chegar e refletir sobre esses modos”.

Desenvolver uma pesquisa envolve uma série de elementos indispensáveis, que vão desde a disponibilidade do pesquisador, adesão ao objeto de estudo e interesse por ele, até o envolvimento do pesquisador com a pesquisa. Neste estudo, em específico, através das narrativas (auto) biográficas e histórias de vida, a proposta é compreender a prática da coordenação pedagógica e discutir os conceitos atrelados a uma dimensão que envolve a formação permanente, saberes docentes e prática profissional, manifestados ao longo das relações estabelecidas, e às estratégias de análise do vivido em minha trajetória profissional.

Rememorar os acontecimentos vividos no meu percurso da formação, torna-se, nesse sentido, prazeroso, pois são relatos evidenciados ao longo de minha vida escolar e profissional, que trazem experiências vivenciadas nas mais diversas atividades e que se transformaram em aprendizagens. No rememorar desses fatos, destaco os momentos-charneiras¹¹, que envolve os acontecimentos articulados entre as diversas etapas da vida. Os momentos-charneiras levam o sujeito a um confronto consigo mesmo. Impondo-lhes transformações mais ou menos profundas e amplas (JOSSO, 2010)

¹¹ Os momentos-charneiras dizem respeito a uma passagem entre duas etapas da vida, conhecido popularmente como um “um divisor de águas”.

Devo admitir que as vivências experienciais adquiridas durante o percurso da vida profissional nos tornam sujeitos ativos e conscientes mediante as oportunidades que nos são disponibilizadas dentro de nossas condições de vida, despertando-nos para (re) criar, (re) aprender, explorar e transformar a nós mesmos. Segundo Josso (2010, p. 91):

O processo de formação, nas dialéticas e nos conteúdos que caracterizam uma trajetória, é progressivamente explicado a partir de questionamento, de hipóteses, de constatações de recorrências nos comportamentos, nas atitudes ou nas valorizações, e na maneira de cada um gerir a própria vida.

A autora, entende que, nesse exercício de narrar a história de vida e formação, alguns pontos, memorísticos do caminhar pessoal e profissional são mediados com diferentes sentimentos, mas que contribuem para a construção do meu eu, do que sou, partindo de momentos que se fazem necessários na tomada de consciência do processo formativo.

Na área educacional, a (auto) biografia vem oportunizar à pessoa em formação produzir conhecimentos e ampliar as aprendizagens na relação com os seus modos de ser e fazer. Isso ocorre porque traz o “eu” em linha principal, marcando o íntimo de cada ser. Ao narrar um fato, o analisamos de forma contextualizada, retirando dessa análise as emoções, os fatos marcantes e os episódios que não havíamos percebido. No entanto, segundo Pineau, G; Jean-Louis L, G, (2012, p. 43): “O fato de escrever a vida ou a própria vida é, portanto, muito anterior às denominações consideradas como indicadores importantes de reconhecimento social dessas práticas, mas não como certidão absoluta de nascimento”.

O método (auto) biográfico, tornou-se conhecido a partir da obra intitulada *O método (auto) biográfico e a formação*, de Antônio Nóvoa e Matheus Finger, no ano de 1988. Apesar de considerarem, recentemente, o seu uso em pesquisas, tem sido constatada sua utilização como método para entender a forma como os seres humanos veem o mundo.

As narrativas de vida ou (auto) biografias são úteis no processo de reflexão das experiências de vida e formação das práticas profissionais. Por meio delas, o sujeito simultaneamente, objeto e sujeito de formação, obtém como resultado o conhecimento do seu processo formativo. No pensamento de Josso (2010, p. 76):

O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo.

Ilustrar a utilização das histórias de vida no domínio da formação colabora para que tenhamos uma melhor compreensão de como nos apropriamos de determinados elementos da formação. Nóvoa, A e Finger M, (2014, p. 22) esclarece que “o método biográfico permite que cada pessoa identifique, na sua própria história de vida, aquilo que foi formador”.

Dominicé (2014) vem colaborar com essa discussão mostrando em suas teorias o processo formativo e suas relações, levando o indivíduo a compreender em sua história de vida aquilo que foi formador ou não. O mesmo colabora para que tenhamos uma melhor compreensão de como nos apropriamos de determinados elementos da formação.

Apesar das grandes polêmicas relativas ao método (auto) biográfico, advindas das ciências sociais, observa-se que nas ciências da educação a sua introdução foi bem compreendida pelos teóricos, no sentido de mostrar a sua importância não só como método de investigação, mas como instrumento de formação. “É, portanto, passando pela narrativa, que a pessoa em formação pode desapropriar-se da sua experiência de formação” (CHENÉ, 2014, p. 123).

A partir do crédito concedido a esse método, no que se refere ao favorecimento dos processos formativos dos sujeitos, passou a ocupar lugar de destaque entre as metodologias de investigação que possibilitam alcançar a qualidade nos processos de formação. As contribuições de Josso (2010), com sua teoria, suscitam reflexões sobre a formação dos sujeitos, levando em conta questões sobre “o que é” e “como se aprende” no processo formativo.

No tópico seguinte, delineio os caminhos percorridos para uma definição das intenções da pesquisa, desde quando me submeti à seleção de mestrado em educação, para definição de um objeto de estudo, à busca de um método para seguir na investigação. Em outras palavras, trago marcas de um tempo que contribuíram para um amadurecimento intelectual.

2. 4. 2 Percursos metodológicos e a busca de resposta para os novos fazeres no trajeto da pesquisa

No caminho que conduz à pesquisa, desde quando fui aprovada no mestrado, sempre estive em evidência o meu interesse pelo coordenador pedagógico. Por fazer parte do tema escolhido, optei por me incluir e ser um dos sujeitos da pesquisa. Quando fui selecionada pelo POSEDUC, trazia a ideia de pesquisar sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos frente aos Parâmetros Nacionais curriculares de qualidade na educação infantil. Esse desafio teria como foco os coordenadores pedagógicos infantis enquanto articuladores, no sentido de fazerem acontecer, nas unidades infantis do município de Caraúbas/RN, a implementação de um padrão de qualidade, conforme proposto no documento regulamentado pelo MEC.

A ação do coordenador pedagógico é de fundamental importância para contribuir diretamente na prática do docente e demais agentes, buscando orientá-los na construção de ações efetivas para o melhor desempenho da Instituição Infantil. Sob essa ótica, buscava uma resposta para a questão “O que os coordenadores pedagógicos infantis conhecem e aplicam nas unidades infantis sobre os parâmetros de qualidade?” Contudo, os fatos não ocorreram conforme estava proposto. Ao contactar os sujeitos da pesquisa, eles não se dispuseram a participar, alegando justificações incabíveis.

Ciente de que os sujeitos são livres para participarem ou não de qualquer coisa que lhes é proposta e de que a participação precisa ser voluntária, sem constrangimento, decidi mudar o foco da pesquisa.

Sem chão, sem teto, sem rumo, essa foi a sensação sentida naquele momento. Me vi impotente e querendo largar tudo, até que surgiu a motivação recebida pela minha orientadora. Ela me estimulou a seguir o caminho que sempre estava nas minhas intenções, que era pesquisar sobre o coordenador pedagógico.

O meu encontro com as narrativas (auto) biográficas surgiu de forma circunstancial, porque, no passado, não tinha a prática de narrar minhas atividades cotidianas, nem as histórias de minha vida. Com o uso das narrativas, os registros passaram a ter um diferencial no contexto da trajetória individual.

Essa escolha sobre o método (auto) biográfico, se deu, também, por compreender que este seria o mais adequado para o trabalho de pesquisa. Conforme Nóvoa, A e Finger M, (2014, p.153):

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 e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida’.

Compreendi em Josso (2010) que as narrativas são experiências partilhadas, vividas no ambiente sociocultural, enquanto as experiências individuais são adquiridas ao longo da vida profissional e pessoal. “A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um conhecimento novo” (JOSSO, 2010, p. 49). Em consonância com a autora, compreendi que, durante toda minha vida profissional, vivi situações nas quais a experiência me permitiu uma superação de determinadas dificuldades que surgiram no cotidiano da prática.

Bertaux (2010, p. 49) esclarece que “na autobiografia, forma escrita e auto reflexiva, o sujeito que lança, solitário, um olhar retrospectivo sobre sua vida passada, a considera na totalidade e como uma totalidade”. Esse caminho permite descrever as singularidades de si, o individual e o subjetivo, particularidades do eu. Nele, o sujeito é autor de sua própria história.

Todo esse contexto veio fortalecer o caminho que buscava encontrar. As sugestões das leituras dos teóricos, com foco na área das narrativas (auto) biográficas foram de extrema relevância. Também fui estimulada a adotar um diário de pesquisa para registro de minhas angústias e inquietações nessa fase formativa.

Iniciando as leituras e o exercício de escrever sobre minha história de vida, busco, um diálogo com autores basilares no que se refere às narrativas (auto) biográficas, como: Nóvoa (2014), Josso (2010), Ferrarotti (2014), Bertaux (2010), Pineau (2012), Delory-Momberger (2014), entre outros da série “Clássicos da História de Vida”, da coleção pesquisa (auto) biográfica e Formação. Estes nomes respondem aos meus anseios e dúvidas na tentativa de compreender os conceitos que permeiam minhas narrativas (auto) biográficas e histórias de vida.

Segundo Tardif (2002, p.67), “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso”. Destarte, todas as reflexões aqui elencadas vêm justificar o desejo em me tornar um dos sujeitos desta pesquisa, mostrando toda história da minha experiência profissional, construída por um período compreendido

entre 2000 e 2015, no campo de atuação da coordenação pedagógica no município de Caraúbas/RN.

A ideia de pesquisar sobre a minha história de vida utilizando o método (auto)biográfico foi de grande relevância, pois este seria um momento oportuno para uma reflexão articulando a vida pessoal com a profissional. Essa reflexão também está relacionada aos momentos singulares que contribuíram, de certa forma, tanto para meu crescimento pessoal e profissional, como para a evolução da educação de Caraúbas/RN. Sermos os atores da história, nos remete a um processo de irmos ao encontro de nós mesmos.

“Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajantes são apenas um” (JOSSO, 2010, p. 84). Esse fato nos dá uma sensação de estarmos contando a nós mesmos tanto as experiências vividas, como as aprendizagens que foram adquiridas ao longo do tempo. Às vezes, essa viagem traz momentos de dissabores, mas, por outro lado, nos favorece muitos encantamentos. Em concordância com Pineau, G; Jean-Louis L, G, (2012, p. 120), é preciso admitir que:

As histórias de vida se constituem uma arte poderosa e governo dessa vida, a qual, conforme suas condições de exercício, pode ajudar, sujeitar ou autonomizar. Muito eficazes, elas produzem algo, uma história, naturalmente, mas que não reduz a um simples enunciado.

As minhas narrativas (auto)biográficas me favorecem rememorar os entrelaçados vividos por mim em diferentes momentos, quais sejam: o período de aquisição das primeiras aprendizagens; o caminhar rumo à formação acadêmica para um despertar na docência; o curso de pedagogia, que veio fortalecer esse caminhar; as disciplinas cursadas como aluna especial; a aprovação no mestrado em educação no Programa de Pós-graduação oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte os eventos participados, os cursos de formação ministrados aos professores do município de Caraúbas/RN; e os mais diversos cargos e/ou funções por mim exercidos, os quais foram marcantes durante o meu percurso de vida pessoal e profissional.

Como em toda história, no decorrer das minhas narrativas, trago alguns pontos da trajetória de vida pessoal e profissional relacionados à infância, especificamente o início da escolarização, momento que contribuiu para a construção do meu eu e do que sou. Nessa autoria, o pensar e o desejo de narrar sobre mim mesma emergiram da experiência

constituída no campo da coordenação pedagógica na rede de ensino do município de Caraúbas/RN, nos diversos segmentos da educação básica.

Produzir uma narrativa mostrando o conhecimento construído, com todas as interfaces, nos faz refletir sobre uma tomada de consciência, no sentido de situar num espaço temporal os saberes formativos. “Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. ” (JOSSO, 2010, p. 86). Com isso, percebi que os relatos, os fatos narrados, as experiências construídas são elementos que compõem a nossa existência.

Ancorada nas leituras dos clássicos das histórias de vida, sinto-me, atualmente, envolvida pelas discussões dos autores e pela necessidade de situar as minhas experiências vivenciadas e retratadas, através das narrativas de vida, no percurso da pesquisa. Sabendo que o método (auto) biográfico permite ao sujeito uma investigação profunda em seu interior, evidencio o “eu” e a busca pelo vivido. Essa prática projeta o sujeito a uma imersão profunda do seu “eu” que se configura como formação e (auto) formação (JOSSO, 2010).

Escrever os acontecimentos que foram surgindo no percurso da formação torna-se algo prazeroso, pois os relatos evidenciados ao longo de minha vida escolar e profissional são experiências vivenciadas nas mais diversas atividades e que se transformaram em aprendizagens. As experienciais adquiridas, sobretudo no percurso da vida profissional, são o que nos tornam sujeitos ativos e conscientes mediante as oportunidades que nos são disponibilizadas ao longo do tempo para criar, aprender, explorar e transformar a nós mesmos.

Nos dias atuais, escrever sobre o que fazemos e sobre os nossos sentimentos, tornou-se um recurso de pesquisa utilizado com bastante frequência na análise do dia a dia e das relações profissionais existentes. No tocante à área da educação, as narrativas (auto) biográficas se apresentam como um método de construção do conhecimento que se fundamenta, a priori, na reflexão do ato pedagógico do “fazer” e na resignificação da própria ação.

Segundo Josso (2004), somos narradores e personagens de nossas próprias histórias e das histórias dos outros. O estudo da narrativa é o estudo da forma como as pessoas vivenciam o mundo e as experiências que ele proporciona. Essa noção geral conota-se para área educacional como construção e reconstrução das histórias coletivas e pessoais.

Nesse sentido, a escolha pelas narrativas (auto) biográficas e histórias de vida veio oportunizar um redimensionamento das minhas memórias, reforçando cada vez mais a importância do trabalho do coordenador pedagógico como elemento articulador e mediador desse caminho, seja ele de cunho político, social ou cultural, para assim desenvolver um trabalho de atuação junto aos demais atores envolvidos.

Não é novidade que para alcançar êxito no desenvolvimento do trabalho de forma ampla e para alcançar padrões de qualidade é necessário que se determinem referências para organização do mesmo. Por essa razão, faço aqui menção aos conhecimentos e as experiências vividas por todos aqueles agentes envolvidos na escola, especificamente o Coordenador Pedagógico, agente articulador, que precisa estar sempre atento a todas as mudanças que ocorrem no âmbito dos espaços escolares.

Para toda e qualquer pesquisa, é preciso um universo para a realização da investigação. Ao pensar na escolha do cenário, escolhido foi o município de Caraúbas/RN, visto que grande parte da minha trajetória e vida trabalho e pertença estarem evidenciados nas relações pessoais e profissionais que nele estabeleci. Minha vida pessoal e prática profissional foram construídas entre o exercício da docência, coordenação pedagógica e formação nos diversos segmentos da educação básica, através de programas que se destinavam à capacitação de professores, coordenadores e gestores, além de pertencer ao quadro efetivo da educação municipal.

2.5 A CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA: “CARAÚBAS CIDADE DE FILHOS ILUSTRES E DE TARDES AMENAS [...] QUEM TE DEIXA SUSPIRA AO PARTIR [...]”

Caraúbas cidade fagueira
De belezas e encantos aflux
Do sertão és a plaga altaneira
Inundada de luz.

(CÂMARA, 1968)

Iniciar esse tópico trazendo o quarteto do hino de Caraúbas, de autoria de uma poetisa caraubense, me remete a mostrar a cidade carinhosa, que nos dá orgulho de a ele pertencer. Terra de belezas abundantes, que a luz do céu radioso brilha mais que os outros céus. Nesse espírito harmonioso, apresento o universo da pesquisa que serviu de palco para a realização desta investigação.

Figura 2 - Foto da Praça Reinaldo Pimenta - centro da cidade de Caraúbas/RN.



Fonte: arquivo próprio da pesquisadora; (10/12/2014).

Contam que, entre 1760 a 1770, de uma fazenda de gado surgia um distrito, depois um município e logo após uma cidade de nome Caraúbas. Cidade fagueira de filhos ilustres. Na sua beleza que encanta, no bonito entardecer com o sol a brilhar, fica localizada no Estado do Rio Grande do Norte, na Microrregião da Chapada do Apodi e na Mesorregião do Oeste Potiguar, no Nordeste do país. Com uma população estimada de 19.576 habitantes e uma área territorial de 1.095,006 km², está localizada a uma distância de 296 km da capital do Estado.

Faz fronteiras com as cidades de Olho D'água do Borges, Apodi, Felipe Guerra, Governador Dix-Sept Rosado e Campo Grande. O seu nome, Caraúbas, é derivado da existência de uma densa mata povoada por Caraubeiras (Jacarandá copaia) – árvores de casca amargosa e folhas amarelas. Muitas, ainda existentes, decoram as ruas, principalmente a Praça Reinaldo Pimenta, em frente à Prefeitura Municipal da cidade.

A atual sede do município teve sua origem após um longo período de seca que assolava a região, quando um fazendeiro de nome Leandro Bezerra, temendo a exterminação do gado da região, devido à escassez de chuva, prometeu construir uma capela e denominá-la de São Sebastião, de quem era devoto, caso surgisse água farta para manutenção de sua fazenda. Localizada nas imediações de um Riacho, bem próximo a um bosque de Caraubeiras, na fazenda havia um poço. Este jorrou água em abundância continuamente, sendo, assim, a promessa atendida. Desde então o local passou a ser chamado de Poço São Sebastião. Com a construção da capela, surgiram romarias e festas religiosas, atraindo grande número de fiéis. Os Vaqueiros da região, ao se dirigirem ao local, costumavam dizer que iam para as “Caraúbas”.

Os festejos em homenagem a São Sebastião, padroeiro da cidade, são de grande destaque na programação cultural, atraindo muitos romeiros e caraubenses que residem em outras cidades e capitais do País e se deslocam para visitar seus familiares e compartilhar dos festejos em homenagem ao santo padroeiro. A figura 3 traz a imagem da igreja matriz no período em que acontece as festividades do padroeiro da cidade.

Figura 3 - Foto da Igreja Matriz de São Sebastião – Caraúbas/RN.



Fonte: Arquivo próprio da pesquisadora (20/01/2014).

No município, existem atrativos que são característicos para o desenvolvimento turístico, como é o caso das fontes de águas termais “Olho D’agua do Milho”, que atraem pessoas em busca de suas propriedades terapêuticas. Local de grande atração turística, permite aos visitantes desfrutarem do lazer que ali é proporcionado, conforme se vê na figura 4.

Figura 4 - Foto do Ponto turístico – Olho D’agua Park Hotel.



Fonte: Arquivo próprio da pesquisadora (05/03/2013).

Além deste, outros atrativos são característicos para o desenvolvimento turístico. A fazenda Sabe Muito, por exemplo, localizada a 13 km da zona urbana de Caraúbas/RN, além do nome curioso, está envolta em uma série de histórias que impressionam os visitantes do local. Sua história nos deixa curiosos para conhecê-la.

Eventos como vaquejadas, festas Juninas, com desfiles de carroças, quadrilhas e casamento matuto, e a retreta cultural, gerida pela Banda de música centenária “Joaquim Amâncio”, bem como os eventos realizados pela instituição Clube Amantes da Poesia “Menestrel Leto Fernandes”, fazem parte do calendário cultural da cidade. O Quadro 1, exposto logo abaixo, traz uma lista desses eventos.

Quadro 1 - Instituições Culturais da cidade de Caraúbas/RN.

Instituições Culturais de Caraúbas		
Tipo	Nome da Instituição	Quantidade
Folclórica	Filarmônica “Cleto de oliveira Filho”	01
	Banda de música “Maestro Joaquim Amâncio”	01
	Casa da Cultura Manoel do Violão	01
	Grupo Dançart	01
	Clube dos Amantes da Poesia “Menestrel Leto Fernandes”	01
Órgão Gestor	Secretaria Municipal de Cultura	01

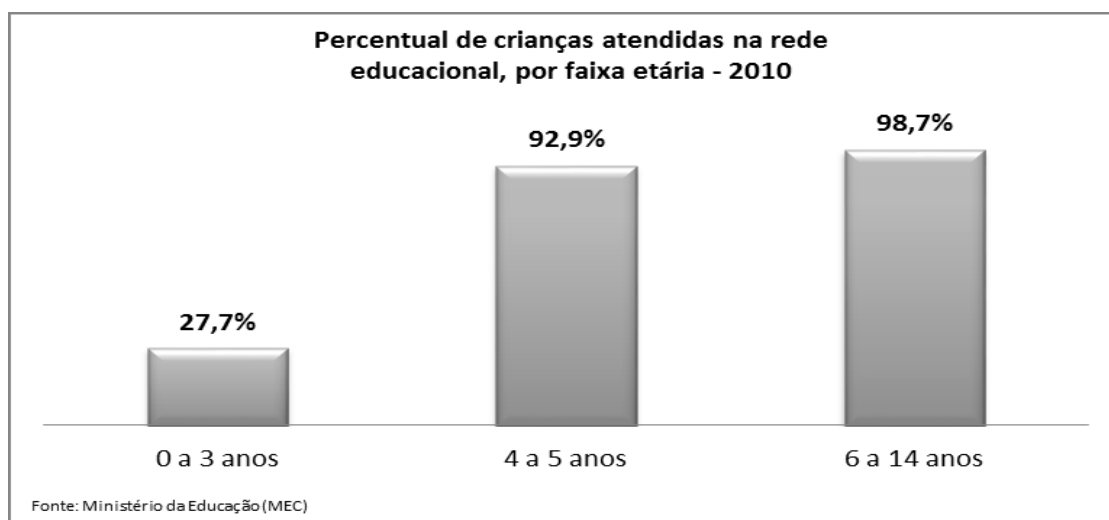
Fonte: Secretaria Municipal de Cultura de Caraúbas (2015).

A economia da cidade concentra-se, em grande parte, nos estabelecimentos comerciais e indústrias de pequeno porte. É importante levar em consideração, dentre outros fatores, a sua capacidade de geração de renda, através de atividades nas áreas da pecuária e agricultura. O município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (DHM) entre 0,6 e 0,699.

No âmbito desse índice, entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi a Educação (com crescimento de 0, 253), seguida por Longevidade e Renda. Conta com instituições federais, estaduais, municipais e privadas. No âmbito Federal temos a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), um núcleo da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN e as instituições de ensino superior criadas e mantidas pela iniciativa privada.

A educação municipal atende a zona rural e urbana, nos segmentos da educação infantil, (creches e pré-escola), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Na rede estadual são oferecidos os segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. E a rede privada compartilha de todos esses segmentos. No que diz respeito à taxa de atendimento da rede educacional do município, os dados do Censo foram calculados por faixa etária, conforme demonstrativo abaixo.

Quadro 2 - Percentual de crianças atendidas na rede educacional de Caraúbas/RN.



Fonte: Censo 2010 (IBGE).

O acompanhamento pedagógico é uma estratégia de intervenção que auxilia os docentes no âmbito do planejamento para suprir as demandas de aprendizagens envolvendo os educandos das escolas. Para tanto, as escolas municipais contam com a atuação de coordenadores pedagógicos, cuja finalidade é de suprir as necessidades de aprendizagens e, conseqüentemente, intervir para que os avanços aconteçam no atendimento da demanda municipal.

Nos tópicos seguintes, contextualizo as discussões acerca da coordenação pedagógica no que diz respeito às transformações políticas, movidas pelas leis e conceitos que subjazem a discussão da temática em questão. As discussões desse panorama histórico sobre a atuação desse profissional levam a entender as diferentes passagens que, ao longo do percurso, em diferentes contextos e terminologias, ainda permeiam a função.

Na busca de realizar um entendimento que melhor explicasse o contexto histórico do coordenador pedagógico, foi realizada uma revisão na literatura sobre o assunto e entrevistas com os colaboradores da pesquisa, duas coordenadoras pedagógicas e um

coordenador diretor. Suas narrativas foram essenciais para o entendimento das mudanças ocorridas ao longo do percurso histórico na função investigada.

As tarefas complexas que são designadas ao coordenador pedagógico, principalmente a formação, devem ser analisadas conforme essas mudanças. Além disso, é necessário identificar o que afeta as condições para que esse profissional venha atuar favoravelmente em suas atividades pedagógicas. “O coordenador pedagógico precisa estar sensível a essa dinâmica que, em certa medida, orienta a formação necessária ou aponta as necessidades docentes” (DOMINGUES, 2014, p. 17). Por isso, a organização dos espaços formativos para formação em serviço do docente é algo de reflexão nas equipes escolares.

3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE NOVOS E VELHOS DILEMAS: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Ai...o tempo constante
Que a cada instante
Nos passa por fora
Este tempo candente
Que é como um cometa
Com laivos de aurora
É o tempo de hoje
É o tempo de ontem
É o tempo de outrora
Mas o tempo da gente
É o tempo presente
É agora...é agora

(SANTOS, 2009).

Inspirada pelo tempo de ontem, hoje e amanhã é que me movo a compreender toda a trama de sentimentos disfarçados nos mistérios que compõem as premissas que orientam e apontam na direção de minha construção pessoal e profissional no percurso da coordenação pedagógica. Este que segue constituindo-se nos mais diversos contextos para um reconhecimento profissional. Sinto-me estimulada a refletir sobre essa trajetória de vida, entrelaçada pelo caminhar da docência, da supervisão escolar, envolvida numa diversidade de terminologias para o encontro da coordenação pedagógica nos diferentes espaços e tempos para o fazer educativo. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2001, p. 35).

Foi partindo dessa curiosidade que fiquei motivada a refletir de modo mais amplo o fazer pedagógico, rumo à construção de um conhecimento que transforma. Revivo aqui as experiências construtoras de saberes vivenciados no contexto pessoal e profissional, desenvolvidas no âmbito da coordenação pedagógica, com o desejo de aprofundar o olhar investigativo sobre si.

Através das muitas passagens dessa viagem, faço um convite ao leitor a entrar nesse “bonde” para conhecer, neste segundo capítulo, algumas reflexões que abordo sobre os conceitos e significações que vêm sendo discutidos e gerando controvérsias na trajetória da coordenação pedagógica. Também rememoro e analiso analisando um cenário de leis que deram embasamento à função, considerando as possibilidades de

trabalho do coordenador pedagógico voltado para a formação docente, centrada no contexto escolar.

As experiências vivenciadas no percurso do meu desenvolvimento pessoal e profissional, os saberes construídos ao longo do exercício da função coordenadora, a minha formação inicial no curso de Pedagogia e na habilitação de supervisão escolar, como também os desafios da formação continuada em serviço são aprendizagens que foram se constituindo na trama de um emaranhado de saberes, atrelados à busca de aspirações para ressignificação das minhas escolhas profissionais.

Os momentos históricos da função são algo que não tinha, até então, me disposto a pesquisar e compreender. Foi partindo dessa reflexão, atrelada às mudanças de nomenclaturas, atribuídas em diferentes épocas, numa relação entre coordenação e supervisão escolar, que fui pontuando e redefinindo minha participação nos períodos de construção e reconstrução no desenvolvimento da prática pedagógica. Minhas atribuições vivenciadas estão ligadas a um desses momentos históricos, quando implantadas as políticas educacionais em âmbito nacional. Assim, trazer para o debate a constituição da coordenação pedagógica me leva a refletir sobre as diferentes concepções que permeiam na educação ao longo dos anos.

Na articulação com outras interações coletivas as práticas aconteceram e surgiram as aprendizagens no âmbito da experiência. Um caminho trilhado que remete ao mundo vivido, ao existencialismo do indivíduo. Josso (2010) define experiência formadora como sendo aquilo que foi aprendido (o saber-fazer e os conhecimentos), servindo como referência a situações de acontecimentos existencial e decisivo para a orientação na vida.

É importante destacar que, neste capítulo, discorro sobre a legislação que deu amparo legal à função de coordenador pedagógico, observando alguns fatos na sua contextualização histórica, configurada numa conjuntura que ela ou serve ao estado, no cumprimento da relação que se baseia entre superiores e dependentes, ou contribui para uma prática em prol dos educadores e educandos. É através desse contexto que compreendo as reais necessidades em que a função está inserida, incidindo como mediadora no processo de mudança. No ponto de vista de rememorar os fatos, coloco-me como um sujeito aprendente, que está sempre apto para descobrir novos conhecimentos.

De acordo com Josso (2010, p. 34):

A formação encarada como ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vem agrupar-se, progressivamente,

conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade.

Com base nessa concepção, no tópico seguinte me proponho a descrever sobre as mais diversas nomenclaturas que incidiram na função de supervisora escolar e coordenação pedagógica ao longo da história, comparando-as ao contexto atual. O intuito é esclarecer ao leitor as diversas mudanças que ocorreram nessas funções que estão pautadas no acompanhamento sistemático da prática pedagógica na busca de um ensino de qualidade. Essas nomenclaturas tiveram, inclusive, momentos de formação específica, quando a universidade oferecia, em décadas passadas, o curso de Pedagogia com habilitação em supervisão escolar. Nos dias atuais, apenas é oferecida uma formação geral.

3.1 DA SUPERVISÃO ESCOLAR À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: REDESENHANDO CAMINHOS EM CONSTANTES MUDANÇAS

Tinha uma pedra no meio do caminho no
meio do caminho tinha uma pedra.

(ANDRADE, 1967).

No transcorrer da história, muitas foram as terminologias recebidas pelas funções de supervisão escolar e coordenação pedagógica, dentre outras, para se constituírem como atividades de relevância e merecerem destaque no desenvolvimento de um trabalho que envolve a formação docente em articulação nos espaços escolares.

Nesse tópico, me aventuro a refletir sobre as diversas nomenclaturas que foram se constituindo com enfoques e compreensões entre as facetas que se entrelaçaram e foram se transformando em acentuadas passagens construídas na ação supervisora, passando a denominação de Coordenação Pedagógica. Não só a função supervisora como as demais terminologias de inspetor, coordenador e orientador se confundem entre os profissionais e também se destacam como articuladoras de um trabalho voltado para o desenvolvimento educacional.

Muitas interrogações me remetem à busca de respostas: qual o significado da função coordenação pedagógica? E a supervisão escolar? Essas são questões que se entrelaçam, porém têm as mesmas significações no processo que por mim também foi

vivenciado, compondo um emaranhado de sentidos que contribuíram para o desenvolvimento da escola e das aprendizagens do educando sem a real necessidade de uma determinada classificação para se fazer um trabalho eficiente e de qualidade.

Embarcar nessa viagem ao passado para compreender as nomenclaturas que perpassam a função do coordenador pedagógico, parece relevante e de grande necessidade para o desenvolvimento escolar, uma vez que essa função se encontra incorporada nos sistemas escolares e se constitui como relevante ao trabalho do professor. Sabe-se que os desafios enfrentados nos dias atuais, muitas vezes, estão arraigados a fatos do passado, quando estes foram construídos em concepções tradicionais que se constituíram como um elemento que vem influenciar nas ações do cotidiano.

Conforme estudos realizados ao longo desta pesquisa, pude formular alguns entendimentos no que se refere ao coordenador pedagógico. Hoje, vejo que assume um caráter desafiador de articulação, formação, orientação e acompanhamento pedagógico. Esse perfil foi delineado pelas mudanças econômicas advindas do mundo globalizado, que clama por um padrão de educação de qualidade. Atualmente, exige-se do profissional uma sensibilidade diante das necessidades relativas ao processo de orientação e formação docente.

Numa viagem literária na busca de caracterizar a função da coordenação pedagógica nos dias atuais, percebo que esta ainda se encontra em níveis de transformações no que se refere à definição como uma profissão. Assim posto, busquei na literatura algumas mudanças que surgiram no contexto das terminologias e verifiquei que há uma diversidade de nomes que foram caracterizando esse profissional, tais como: coordenador pedagógico, orientador pedagógico, professor coordenador e coordenador educacional (MACEDO, 2016, p.36)

Para ampliar essa discussão é relevante citar o pensamento de autores que desenvolveram pesquisas no âmbito das ideias pedagógicas e que refletem sobre esses profissionais engajados no contexto educacional. Menciono Domingues (2014, p. 21), o qual aponta que: [...] “o cargo ou a função de coordenador pedagógico, por se constituir num tempo dinâmico, foi acrescido (a) de contornos específicos pela imersão no processo histórico”.

Foram muitos os desafios enfrentados por esses profissionais até se alcançar uma organização administrativa e pedagógica como ação essencial, centrada na escola. Observa-se que, por um longo período, a ação do supervisor escolar e coordenador pedagógico se confundiram na articulação com as atividades educativas.

Libâneo (2003 apud DOMINGUES, 2014, p. 101), acrescenta que “o desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem de uma união entre pedagogos especialistas e os professores assumindo juntos a gestão do cotidiano da escola [...]. Com relação ao termo “pedagogos especialistas”, o referido autor faz referência ao trabalho do supervisor escolar, do diretor, do orientador educacional e do coordenador pedagógico, pois são especialidades que, na atualidade, se encontram na escola com o objetivo de desenvolver um trabalho conjunto e partilhado.

A fluidez com que vai se caracterizando a função do coordenador pedagógico se constitui para que ele direcione o seu trabalho profissional a serviço da organização escolar e da formação continuada dos professores. Essa nova configuração da função se deu em razão de a sociedade vir passando por um processo de transformação, o qual exige um fortalecimento do trabalho a ser construído no interior da escola. Por consequência, a escola passa a ser vista como promotora do fazer democrático e construtora da cidadania. Segundo Franco (2016, p. 27):

Em suma, um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja, não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica, se a instituição e seus contornos administrativos/políticos não estiverem totalmente comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para conduzi-los.

Refletindo ainda sobre a contextualização da história do coordenador pedagógico, a partir da década de setenta, a divisão do trabalho no âmbito escolar se caracterizou por diferentes atribuições entre os profissionais. Esse período foi permeado pela tendência tecnicista e veio se intensificar com a promulgação da Lei complementar que fixava as Diretrizes e Bases da Educação de nº 5.692/71, para o ensino de 1º e 2º graus do ensino, quando esta assegurava o supervisor escolar como profissional técnico. Nessa tendência, o supervisor era visto como um profissional de elite com ocupação de posição hierárquica no ambiente escolar. Com essa posição de destaque, os que exerciam essa função tinham controle fiscalizador sobre o trabalho dos professores.

O ideário de uma supervisão voltada para o cuidado com o ensino de qualidade ainda não estava instituído, tudo isso em consequência das tendências pedagógicas existentes no período e também da instalação do período ditatorial militar (1964-1985). Nesse contexto, percebe-se que o coordenador pedagógico tinha uma afinidade com o supervisor escolar, pois é um trabalho de caráter pedagógico.

No âmbito da legislação, muitas foram as mudanças ocorridas nos termos supervisor escolar, coordenador pedagógico ou orientador pedagógico, ocupados, em muitos locais, por uma mesma pessoa e/ou, muitas vezes, pelo professor. É inegável que a falta da formação para o exercício da função se caracterizava como um dos entraves na construção da sua profissionalidade¹². Sabe-se que, na grande maioria das vezes, a função era ocupada por profissionais licenciados em pedagogia, mas que não tinham a formação considerada adequada à área de atuação. Nesse contexto, a formação inicial obtida através de curso superior é também condição necessária para a construção de sua identidade e do seu reconhecimento como profissional. Segundo Ramalho, Nunez e Gauthier (2003, p. 53):

O reconhecimento social não pode existir sem a formalização da atividade, que é condição necessária, e a formalização não pode fazer economia no processo de negociação dentro da esfera pública, visando a obtenção de um status profissional que reconhece o valor do serviço prestado.

Com o processo de industrialização, modernização e a formação de uma sociedade capitalista nasceu a ideia de institucionalização da escola, acompanhada do surgimento do supervisor educacional com o caráter de inspetor, cujo objetivo estava pautado na capacitação e treinamento com finalidades para atender as demandas e o setor produtivo.

Nessas circunstâncias, cabia à escola a garantia de uma assistência técnica, primando pelo educar com eficiência e tomando o trabalho do professor como base para reproduzir e manter a sociedade capitalista. Também eram exigidos novos modos e demandas para as funções na escola, principalmente no que se refere ao trabalho pedagógico em termos de organização e formação docente. Segundo Domingues (2014), as distintas tarefas para cumprimento das funções educacionais sempre eram ocupadas por diversos profissionais.

De algum modo, o sistema sempre criou uma forma de acomodar, entre muitas tarefas desenvolvidas pelos profissionais da educação (inspetores, supervisores, diretores, professores), atividades relativas a coordenação pedagógica que por algum tempo, foi exercida genericamente por diversos educadores. (DOMINGUES, 2014, p. 24).

Mesmo considerando que o curso de pedagogia tenha sido um interlocutor no processo de construção da função de coordenador pedagógico, é preciso acreditar que

¹² “O termo profissionalidade é o conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação”. (RAMALHO, 2003, p. 53).

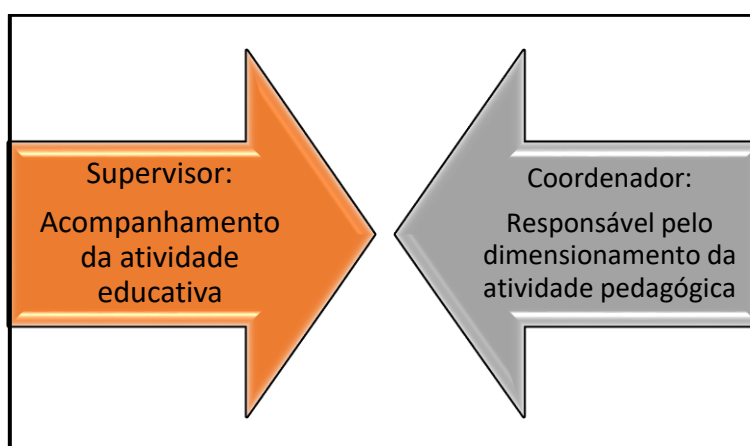
ainda existe, nas ações do supervisor e orientador educacional, aspectos inerentes a ela. Assim, a coordenação pedagógica, no século XXI, pode ser considerada uma recriação de todo esse conjunto histórico, acrescida de outras demandas geradas no tempo atual. (DOMINGUES, 2014).

Está implícito que, desde as suas origens, a supervisão agrega, em seu bojo, o acompanhamento de uma ação educativa. É importante observar que a nomenclatura do coordenador pedagógico, na atualidade, representa o sujeito que faz parte do cotidiano escolar, do quadro dos profissionais, sendo esta regulamentada ou não por leis instituídas em cada localidade. São tipologias que se assemelham. Nos estados e municípios que não dispõem de uma legislação própria outros profissionais são designados para ocuparem esses cargos e/ou funções.

Domingues (2014) afirma sobre a importância de ressaltar a figura desse profissional tão difundido no Brasil, mas relata que, em virtude das alternativas e condições de trabalho, nos estados e municípios é uma atividade que fica à mercê de profissionais sem habilitações específicas e/ou formações adequadas.

O referido autor ainda reflete no sentido de esclarecer ser uma situação tensa os casos em que o supervisor é tomado por coordenador e vice-versa. Ele explica que isso ocorre devido ao grau de imbricamento encontrado entre as duas funções no que se refere à realização da formação contínua na escola. Tal imbricamento das funções segue representado na Figura 5.

Figura 5 - Dualidade entre coordenação e supervisão pedagógica.



Fonte: Imagem elaborada pela autora com base em Domingues (2014).

Nesse processo de construção e coordenador pedagógico, obviamente. Tinha uma pedra no meio do caminho no meio do caminho tinha uma pedra, a articulação entre

administrativo e pedagógico sempre estiveram nas ações do supervisor escolar, enquanto que o coordenador pedagógico passou a trabalhar mais junto ao aspecto pedagógico, no acompanhamento dos alunos e da ação docente.

Para melhor compreender as transformações por mim vividas no percurso do trabalho, com todas essas mudanças de nomenclaturas, recorro às lembranças de um passado vivido em épocas diferentes. Afirmando que tais mudanças não me impediram de ser consciente quanto à organização e articulação no processo educativo que a função exigia para o trabalho na escola. Apesar das multitarefas designadas ao supervisor escolar, hoje coordenador pedagógico, o envolvimento com as questões administrativas não prejudicava a relação com o pedagógico, tendo em vista a importância para o desenvolvimento da escola de uma forma geral.

Os dilemas em torno das nomenclaturas que envolveram a ação supervisora e coordenadora são situações ambíguas que dependiam do modelo de sistema vigente. O fato é que a história nos mostra situações que estão incluídas no contexto de uma sociedade na qual o conceito de educação se caracterizava numa dualidade entre aspectos administrativos e pedagógicos na divisão de trabalho. A verdade é que a supervisão ou a coordenação estão sempre compactuadas com vistas à consolidação das suas funções e o compromisso com o trabalho pedagógico da escola, independente de terem recebido determinadas nomenclaturas.

No tópico seguinte, continuo narrando essa história voltada a uma caminhada que se entrelaça no fazer pedagógico. Descrevo sobre a contextualização e os fatos que marcaram a trajetória do coordenador pedagógico, registrada na legislação brasileira e que esteve sempre associada, coincidentemente, ao exercício da função supervisora. Com a intenção de ampliar a discussão utilizarei a minha prática pedagógica, vivida com muita intensidade, passando a compreender os caminhos e os (des) caminhos dessa atuação profissional.

3.2 REMEMORANDO AS HISTÓRIAS DE UM TEMPO: A TRAJETÓRIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida.

(JOSSO, 2010).

Contextualizar a história da coordenação pedagógica no Brasil não representa tarefa fácil, visto que é uma função revelada no contexto em que muitos outros profissionais ocupavam essa função. Saviani (2006, p. 13) faz uma boa explanação histórica sobre a supervisão escolar. Ele diz: “Ao refletir sobre esse tema parece-me, *grosso modo* que a função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens.”. O referido autor faz uma explanação da raiz histórica do supervisor escolar desde a entrada dos portugueses. Ele contextualiza cada período histórico.

Devo esclarecer que o objetivo aqui não é me deter aos detalhes desse contexto, mas vislumbrar alguns aspectos que se constituíram nessa função e que hoje se caracterizam como relevantes no trabalho do professor e no desenvolvimento da escola. Desse modo, esse contexto passa a ser um instrumento de investigação no conjunto das minhas experiências pessoais e profissionais, sobretudo no desempenho da função coordenadora, desenvolvida no cotidiano da rede municipal de ensino de Caraúbas/RN. Sobre as leis que amparam o coordenador pedagógico, Domingues (2014, p. 22) afirma:

A história e a legislação brasileira deixaram registrados que parte da tarefa exercida hoje pelos coordenadores pedagógicos esteve, de alguma forma, prenunciada no sistema escolar e associada a outras funções e outros cargos dentro do organograma educacional da época.

Tecendo os fios da história, entremeados por muitos autores que fizeram parte do ontem e que são reflexos para o hoje no processo de construção, observa-se, nesse recontar, o contexto social e político constitutivo dessa profissão no Brasil. A análise do passado me faz refletir sobre o presente e ampliar uma visão de futuro dessa atuação à luz de uma prática pedagógica centrada nos aspectos relacionais, construídos na parceria entre os sujeitos do contexto escolar. O resgatar da história se constitui de momentos relevantes no sentido de vir a compreender todo desenrolar da profissão nos diferentes períodos em que se constituiu a educação brasileira.

Decerto, a coordenação pedagógica traz no seu histórico as marcas de uma supervisão escolar que teve sua implantação com moldes dominantes e fiscalizadores. Conhecer essa contextualização, dentre muitos episódios acontecidos, trouxe-me surpresas sobre a profissão a qual exerço por um longo período.

As reflexões em torno do propósito ideológico de criação da função, apesar de me deixarem atônita, foram determinantes na construção dos saberes da profissão. Esse

exercício me fez refletir sobre os fatos, pois, antes, não me atentavam aos detalhes que se caracterizavam de forma importante para a atuação profissional.

Ao longo do tempo, passei a compreender que, em razão das mudanças educacionais ocorridas, torna-se necessário que o coordenador pedagógico venha a romper com determinados paradigmas e ocupar o seu espaço mediante os desafios da mudança. Assim, fui instigada a resgatar os aspectos legais e históricos, utilizando-me, de início, de terminologias que designaram a função do supervisor escolar¹³, para, então, acontecer o reconhecimento de uma função que vai além de uma dimensão burocrática e técnica.

É importante esclarecer que, nessa contextualização, a função supervisora sempre exerceu uma ação educativa, necessitando situá-la em minha prática para novas reflexões. Segundo Pimenta (2012, p.216): “Ela se desenrola também em sua dimensão educativa e, portanto, sociopolítica, apontando para a necessidade de se apreender a realidade concreta, em seu processo histórico de constituição por meio de mediações contraditórias”.

Muitas são as discussões em torno da dimensão da coordenação, principalmente nos aspectos conceituais, estruturais e políticos, que têm exigido mais clareza na definição da função. Historicamente, no que diz respeito à coordenação pedagógica, localiza-se que a nomenclatura de supervisão escolar e a função de inspeção escolar fizeram parte dessa contextualização.

A função supervisora, que antecede a coordenação pedagógica, teve sua utilização no bojo da industrialização, bem antes de ser inserida no sistema educacional e introduzida como inspeção escolar. No caminhar da história, observa-se uma exigência, por parte da sociedade, de um controle na qualidade dos serviços prestados. As pessoas cobravam a presença de alguém para fiscalizar e acompanhar esses serviços. Foi na década de setenta, portanto, que foi delegado ao supervisor, o controle e a fiscalização do trabalho do professor, de modo que sua ação pedagógica estivesse voltada para o currículo e programas padronizados. Nesse período, os professores eram considerados meros instrutores e o supervisor o fiscalizador de toda ação pedagógica.

No que se refere aos antecedentes históricos da coordenação pedagógica, Salvador (2000, apud DOMINGUES, 2014), elucida que esta função vem sendo desempenhada desde o período confessional, no século XII, quando prevalecia forte influência religiosa,

¹³ Utilizavam-se as terminologias de supervisor escolar, coordenador e inspetor escolar.

sendo os bispos os responsáveis pela supervisão das escolas paroquiais da época. Este foi um período onde reinou a ideia de controlar, punir e vigiar os alunos de acordo com as normas da escola. Caracterizada como Idade Média, essa época reporta ao nascimento da história da inspeção escolar, sendo esta a sua precursora.

Já na Idade Moderna, observa-se uma exigência e a necessidade de generalização da escola. Começou, então, a se delinear uma ideia de supervisão educacional. Quando consideramos a história possível e não apenas a história existente, passamos a acreditar que outro mundo que marcou o início da função de supervisor escolar é viável. É importante frisar que “no Plano de Ensino do padre Manoel da Nóbrega está presente a função supervisora, mas não se manifesta, ainda, a ideia de supervisão” (SAVIANI, 2006, p. 21).

Enveredando pelo resgate histórico, surgiram as marcas que foram se constituindo no caminhar do percurso da coordenação pedagógica. No início, possuía um caráter controlador, passando a ser reconhecimento reconhecida legalmente como um instrumento que veio para provocar mudanças no âmbito da prática pedagógica.

Em decorrência do processo de industrialização no mundo, surgiu a necessidade de um profissional para o controle da produção, permanecendo a referida função como ideia para o controle da indústria. Mais à frente, foi direcionada ao sistema educacional como aquela que seria responsável por manter o controle das atividades educacionais.

Como se pode ver, a figura do supervisor sempre esteve direcionada a cumprir regras, o que a caracterizou como controladora, fiscalizadora e cumpridora de formalidades. Nessa perspectiva, a ela fica associada a função da inspeção, como forma de controle das atividades escolares.

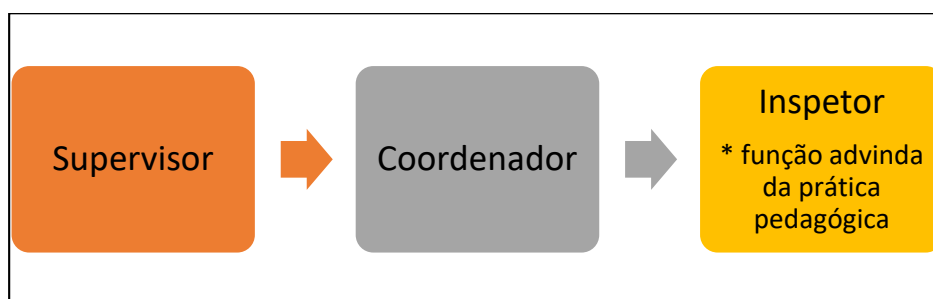
O inspetor escolar é uma figura que aparece no cenário educacional para exercer um trabalho de orientação pedagógica, no entanto, com a finalidade de fiscalizar o andamento do trabalho, para o controle e aplicação de punições. Acredita-se ser a terminologia mais antiga dentre as que tem recebido o atual coordenador pedagógico. Nesse aspecto, Fusari (1997 apud DOMINGUES, 2014) faz um relato onde expõe que, no início do século XX, os inspetores podiam ser assumidos como os precursores dos coordenadores pedagógicos atuais.

Entende-se, pois, que o inspetor escolar não faz parte apenas da história do passado do supervisor. Conforme dados bibliográficos consultados, essa função ainda perdura nos quadros funcionais das secretarias de educação dos estados e municípios. Puxando da memória, relembro a figura do inspetor escolar quando eu ainda era estudante. Aquele que ocupava esse cargo fazia visitas mensais à escola e sua presença

era motivo de apreensão e medo por parte dos alunos e professores. Os professores nos davam inúmeras recomendações e nos instruíam a dar as respostas corretas quando o inspetor entrasse nas salas de aula.

Considerado como uma autoridade, esse profissional nada mais era do que um fiscalizador do trabalho do professor, sem um autêntico significado para o desenvolvimento do cotidiano escolar, principalmente nos dias atuais, quando a sociedade faz exigências por um trabalho mais humanizado e reflexivo. Nesse contexto, pode ser verificado o entrelaçamento das terminologias e ações pedagógicas do supervisor, coordenador e inspetor, representado na Figura 6.

Figura 6 - Entrelaçamento entre as funções.



Fonte: Imagem elaborada pela autora com base em Ferreira (2006), Almeida e Placco (2010).

Nos últimos anos, na literatura, o trabalho do coordenador pedagógico acentua-se como de grande relevância no cotidiano escolar. Sobre esse aspecto, Macedo (2016, p. 33) aponta:

Reconhecido na literatura, e em alguns sistemas de ensino como profissional cuja tarefa é viabilizar a formação continuada dos professores na perspectiva de qualificação do projeto Político Pedagógico, não raras vezes, encontra-se posto diante do desafio de conquistar e consolidar o seu espaço de atuação.

Na tessitura da história, chega-se aos anos oitenta e, de início, a educação é encontrada numa situação bem devastadora, diante do que se vinha propondo como modelo de ensino. Período de redemocratização na educação escolar, os moldes do tecnicismo passam a ser questionados, incidindo na educação que passou a ser comprometida por questões burocráticas e fiscalizadoras. Apesar de ser um tempo de grandes debates em torno da prática docente principalmente ao que se refere à formação continuada em serviço, houve uma decadência na função supervisora, apontando-a como

a causadora do insucesso escolar. A melhoria da qualidade do ensino estava nas pautas de discussões no sentido de reduzir os números de evasões e repetências entre o alunado.

A sociedade brasileira, nesse período, passou por significativas mudanças, principalmente no quadro da política, após longos anos de ditadura militar. Isso desencadeou o surgimento de organizações e oportunizou a participação popular. Foi um momento de retomada dos problemas sociais e econômicos, que eram intensos, além da nação brasileira ser vítima, por um longo período, de um modelo de sociedade excludente, onde a população não tinha seus direitos sociais básicos garantidos.

Na educação, por força das organizações de sindicatos e associações não governamentais, foram desenvolvidas várias ações utilizando a educação formal e não formal como principal veículo na intenção de formar o cidadão, de conscientizá-lo para resgatar os seus direitos e deveres.

Com base no observado sobre a importância do trabalho junto aos docentes, nota-se um redirecionamento da função do supervisor escolar, reconhecendo-a como um trabalho de relevância coletiva, interdisciplinar e democrática. Também nessa mesma década, se instalava, no cenário nacional, das “Diretas já”, um movimento político-democrático com grande participação popular, ocorrido no ano de 1984, quando foram estabelecidas as eleições diretas para presidente da república.

No século XX, mais especificamente, no final da década de noventa, o país ficou marcado por grandes reformas econômicas e sociais, atendendo aos anseios da globalização econômica. Ampliaram-se as demandas para o coordenador pedagógico, principalmente na área de formação de professores, ressurgindo como um novo instrumento para o alcance do sucesso escolar. O sistema educacional passou, então, a ver o profissional da coordenação como um articulador que deve mediar a implantação das propostas pedagógicas. Saviani (2006, p. 27) corrobora essa ideia quando afirma:

E é exatamente num contexto de maior valorização dos meios na organização dos serviços educacionais, tendo em vista a racionalização do trabalho educativo, que ganham relevância os técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles, o supervisor.

No caminhar da história, as características advindas da supervisão escolar, contextualizaram a atuação da coordenação pedagógica para os dias atuais, lhe conferindo a responsabilidade de conquistar o espaço no cotidiano escolar. A esse profissional foi lançado, então, o desafio de conquistar um novo perfil, eliminando as marcas de um

trabalho controlador e fiscalizador. Assim teve início a busca por uma identidade própria do coordenador pedagógico, com suas características e a necessidade de se constituir único.

Com a certeza de que a figura do coordenador pedagógico se configura como elemento que sempre esteve presente na escola, desde a sua institucionalização, as inúmeras nomenclaturas e distintas atribuições que recebeu são consideradas condições que criaram uma noção difusa e uma diversidade de critérios para o exercício da função (DOMINGUES, 2014).

Na busca de uma identidade para o coordenador pedagógico que sirva de referência para sua ação profissional, os autores Almeida, Placco e Souza, (2011, p. 6-7 apud Macedo 2016, p. 35, grifos das autoras) afirmam:

Entendemos, assim, que compete ao coordenador pedagógico: **articular** o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e seus conhecimentos, **transformar** a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar.

O final do século XX foi, portanto, o período em que teve início o questionamento sobre a atuação do especialista e o momento em que a escola passou a reivindicar um profissional pedagogo que atendesse a um perfil de articulador e coordenador das ações pedagógicas para suprir as suas necessidades. Nesse período, mesmo estando com a imagem devastada, o supervisor ainda era visto como um dos agentes em potencial para assumir o desenvolvimento da gestão, sendo considerado um articulador e facilitador para os projetos educacionais. Por conseguinte, reflexões se voltaram para esse profissional no sentido de se construir uma nova identidade para ele, de modo que viesse a atender aos anseios educacionais.

Conforme Saviani (2006) a função supervisora implicitamente acompanha uma ação educativa desde suas origens. Essa função foi sendo mencionada e, mais tarde, delineou-se a questão da ação supervisora como profissão, isto é, como uma especialidade com contornos definidos.

É com esse olhar sobre os acontecimentos do passado que vêm sendo construídas as demandas reflexivas sobre o fazer da prática desse profissional na atuação com seus

pares e demais agentes educacionais. Nesse contexto, a coordenação pedagógica se constitui como uma atividade complexa, porque suas responsabilidades se voltam para o sucesso da sua atuação profissional, apesar dos grandes desafios enfrentados. Ela deixou de ser uma função meramente técnica e burocrática para desenvolver uma atividade intelectual. O mesmo ocorreu com o gestor do processo de formação do docente na escola, no sentido de aproximar a teoria da prática no cotidiano da escola. “Ser coordenador pedagógico significa estar imbricado a um emaranhado de situações que o forma continuamente e orienta as suas escolhas, suas atitudes e sua posição frente à formação dos professores na escola”. (DOMINGUES, 2014, p. 41).

O referido autor pontua, em suas reflexões, que o coordenador pedagógico do século XXI tem especial importância na condução de uma reflexão para produzir a consciência das identidades frente às descontinuidades da contemporaneidade, das determinações políticas e das necessidades educativas da comunidade. É notória a importância do trabalho da coordenação pedagógica no ambiente escolar com o objetivo de desenvolver o espírito crítico, democrático e participativo. Sobre essa função Lúbano (2003 apud DOMINGUES, 2014, p. 68), aponta:

[...] cabe ao coordenador a difícil tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico de modo a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, construindo e administrando situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos, por meio da reflexão e da investigação. Esse procedimento está associado ao processo de formação contínua e sistemática que considera as necessidades dos educadores envolvidos.

No Brasil, com o manifesto dos pioneiros da Educação Nova, em 1932, surgiu a construção de um plano com um ideário *escolanovista* para a reconstrução educacional e a contribuição de profissionais de áreas como: o jornalismo, o direito e a medicina, lançando, assim, as bases para uma nova educação.

O movimento do manifesto aponta, nos seus princípios, uma reorganização da administração escolar, incluindo a inspeção, mais tarde substituída por supervisão escolar. Este culminou com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que, em meio a conflitos de interesses liderados pelos *escolanovistas*, surgiu em defesa da escola pública e da centralização do processo educativo pela união.

Com a promulgação da referida lei, enfatizou-se a formação de inspetores, garantida no art. 52, além de uma alusão ao curso normal para formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos ao conhecimento da infância. Essa lei direciona aos governos estaduais e municipais a organização dos serviços educacionais.

A partir desse período já se pensava num país em desenvolvimento, com algumas prioridades educacionais regulamentadas em lei. No caso do supervisor escolar, passou a ser exigida dele a formação em nível superior. Sabe-se, entretanto, que essa especialidade só reforçava a divisão do trabalho no interior da escola.

Segundo Pimenta (2012) a legalização do supervisor passou a existir a partir da Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68). Mas, somente com a expansão desordenada do ensino superior particular é que “a supervisão passou a representar uma das estratégias do Poder Público no controle da qualidade desse ensino” (PIMENTA, 2012, p. 223).

Em 1964, após o golpe militar, a educação passou por um período de reformas, tentando, assim, reajustar o ensino. Com a promulgação da referida lei, foi aprovado o Parecer de nº 252/69, que reformulou os cursos de Pedagogia, organizados, na forma de habilitações, a saber: supervisão, administração, inspeção e orientação (SAVIANI, 2006). No entanto, sua formação conservadora foi garantida pelo currículo, ressaltando que sua formação estava fundamentada numa visão tecnicista da educação. Ainda segundo Saviani (2006, p. 29):

Por intermédio desse parecer, em lugar de se formar o ‘técnico em educação’ com várias funções sendo que nenhuma delas era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. Tais funções foram denominadas ‘habilitações’.

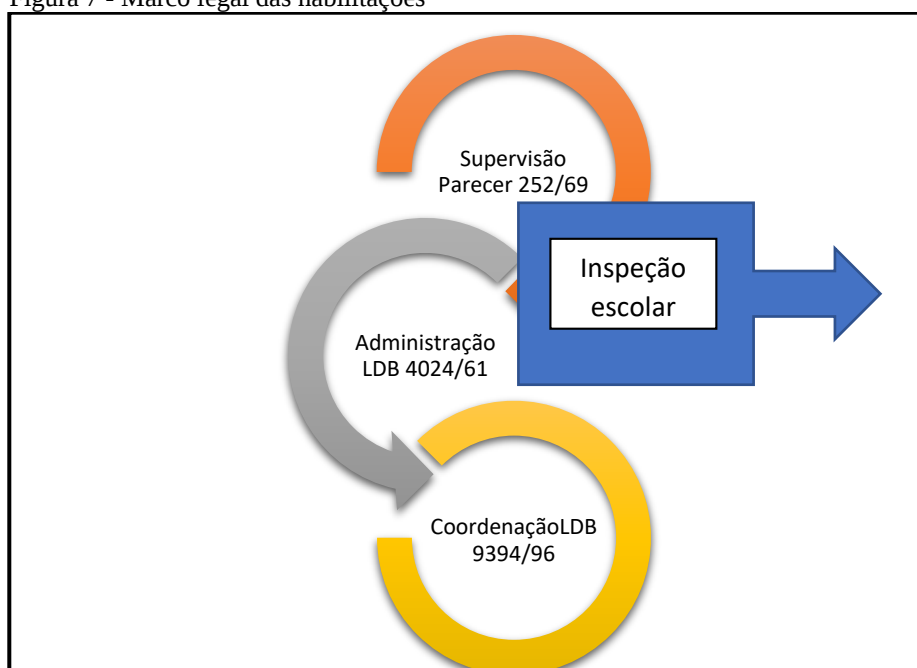
Percebe-se que a ideia de supervisionar sempre esteve presente na organização de um sistema educacional. No entanto, com relação à figura do coordenador pedagógico, não se tem uma data ou período que venha definir a sua origem, haja vista ter sido uma função exercida por diversos profissionais existentes na escola.

De forma implícita, no exercício da função desenvolvida pelo coordenador pedagógico também existe uma coincidência, principalmente no tocante à formação do

docente. Segundo Souza (2005 apud Domingues, 2014), no final da década de 1950 e início dos anos de 1960, a formação em serviço do professor estava pautada em suprir falhas da formação inicial. Os cursos oferecidos, as reuniões e palestras visavam o aperfeiçoamento do docente. Nessa relação, o papel do coordenador pedagógico, na atualidade, está também associado ao contexto da formação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de número 9394/96, traz registro específico sobre a legalidade da coordenação pedagógica como função específica. Com base na figura 7, tecnicamente, é possível visualizar a gênese legal das habilitações pedagógicas.

Figura 7 - Marco legal das habilitações



Fonte: Imagem elaborada pela autora com base na LDB (9394/96, 4.024//61) e Saviani (2006).

O art. 64 da LDB 9394/96 enfatiza sobre a formação dos profissionais da educação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em cursos de pedagogia e/ou pós-graduação. Desse modo, observa-se, de forma peculiar, não existir em lei algo específico para a função do coordenador pedagógico, dando margem para que esta transite entre outras habilitações. De forma clara, Domingues (2014, p. 36) pontua que:

Se a concepção de coordenador pedagógico manifestada nos cursos de pedagogia pode ser dispersa, o que se dirá das compreensões pessoais de quem exerce a função, produto de uma formação deficiente, de

experiências educativas negativas, da falta de autonomia ou de apoio do sistema, de crença numa educação focada na transmissão de conhecimento e pautada pelas ideias de uma racionalidade técnica.

No Brasil, o processo de instrução pública teve início em 15 de outubro de 1827, quando foram instituídas as escolas das primeiras letras nos centros urbanos e vilas populosas do Império. Segundo Saviani (2006, p. 22): “O artigo 5º dessa lei determinava que os estudos se realizassem de acordo com o ‘Método do Ensino Mútuo’”. Esse método levava o professor a assumir, ao mesmo tempo, a função docente e a função supervisora. Ele próprio supervisionava suas atividades.

Essa perspectiva me levou a rememorar fatos de um tempo por mim vivenciado na supervisão escolar. Enquanto eu exercia minhas atividades docentes também desenvolvia atividades de supervisão escolar, junto aos professores. Nesse período, na escola, não existia a função de supervisora para realizar o suporte pedagógico no acompanhamento dos planejamentos didáticos. Lembro-me que nos reuníamos aos pares, por série, e a gestora da escola selecionava um professor para ser o coordenador do grupo e acompanhar as atividades pedagógicas, sendo esse o caminho encontrado como solução para suprir a ausência desse profissional.

É importante reconhecer que a função do coordenador pedagógico faz parte de um contexto histórico e que, mesmo complexa, vai tomando forma nos diálogos entre os sujeitos e na organização dos espaços no cotidiano escolar. Sob essa ótica, os saberes construídos e partilhados entre os pares no contexto de uma socialização profissional no ambiente escolar são elementos básicos na constituição do trabalho profissional. Eles constituem elementos próprios de cada ser que busca transmitir esses saberes a outrem, seja na função de docente, ou de coordenador pedagógico.

Tardif (2002) afirma que o saber de alguém é sempre aquele que trabalha alguma coisa com o intuito de realizar um objetivo qualquer. É algo que está relacionado com sua identidade, com sua história profissional e história de vida. Por essa perspectiva, o coordenador pedagógico passa a ser o agente mediador e articulador para transformação nos espaços escolares, exercendo um papel significativo no desenvolvimento democrático e participativo. Tardif (2002, p. 57) assegura, ainda, que:

Em toda ocupação o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os

saberes necessários à realização do trabalho: ‘a vida é bela, a arte é longa’, diz o provérbio.

Contudo, necessário se faz pensar, de forma sistemática, sobre os saberes que ajudam no exercício da função do coordenador, não só em relação à prática localizada, mas também no processo reflexivo desse profissional (DOMINGUES, 2014). Vale ressaltar que a primeira turma de supervisores a atuar no ensino elementar (primário) brasileiro foi formada através de cursos promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro ao Ensino Elementar (PABAE), com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo, no ano de 1956. Essa foi uma parceria estabelecida entre Brasil e Estados Unidos com o propósito do desenvolvimento educacional e a transformação social.

O referido programa trazia, na proposta, os reflexos de um modelo da educação americana pautado nos meios (métodos e técnicas) em detrimento dos fins da educação (ABDALLA, 1994, p. 56 apud PIMENTA, 2012, p. 222). Esse programa veio para ampliar e divulgar a função supervisora, apesar dos seus idealizadores pregarem um discurso de modernidade, quando esta tinha uma formação com moldes conservadores.

Por força de pressões, movidas por movimentos sociais que reivindicavam um ensino de qualidade para todos, foram encaminhadas duras críticas ao trabalho desenvolvido pelo supervisor escolar, haja vista assumir uma postura arraigada nos moldes de fiscalização e controle ao trabalho do professor.

Hoje, vive-se um novo paradigma e precisamos de profissionais que sejam capazes de interagir, questionar e repensar sua ação continuamente, pois estamos inseridos em um mundo globalizado, onde as informações chegam em tempo hábil. Nesse contexto, não só o profissional que atua na coordenação pedagógica, no sentido de atuar como estimulador da ação docente, mas a escola em si, precisa estar aberta a mudanças e acompanhar esse processo de produzir aprendizagens significativas.

Entretanto, buscava-se um modelo de supervisão para superação das dificuldades, com a participação de todos da comunidade escolar. Momento de muitos investimentos na formação do professor, por isso, o supervisor foi convidado a exercer o papel de formador.

Rememorando alguns fatos do passado, narro alguns investimentos na formação do professor que eu mesma, enquanto formadora, pude dar encaminhamentos. O primeiro

deles refere-se ao Programa Um Salto para o Futuro¹⁴, programa de formação que utilizava o sistema televisivo destinado a professores de 1º ao 5º ano. Participei do programa como formadora e supervisora. Foram momentos de aprendizagens, bem como de crescimento pessoal e profissional.

Um outro programa desenvolvido no final da década de 1990, também para professores do 1º ao 5º ano, recebeu o título “Projeto Nordeste” – NEBE III¹⁵. Era um projeto financiado pelo Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento – BIRD. Foi criado num momento de crise política, econômica e social, quando o país enfrentava sérios problemas educacionais, principalmente na região Nordeste. Todos os professores, independentemente de serem da rede estadual e/ou municipal eram convidados a participarem dessas formações. A eles era repassada a metodologia a ser utilizada no ensino dos conteúdos trabalhados no ensino fundamental de 1º ao 5º ano escolar.

Pode-se dizer que, no contexto da história, houve uma ressignificação concernente à função do coordenador pedagógico assumida nas décadas de oitenta e noventa. Nesse período, se destacavam perante a grande efervescência nos debates sobre a formação continuada, fortalecida pela Lei de Diretrizes e Bases de Nº 9394/96 e associada a questões relativas à qualidade do ensino, como também ante intenso debate para a redução da evasão e repetência na escola.

A formação, segundo Chené (2014, p. 122), “enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência pessoal”. Nesse sentido, é relevante que o contexto das práticas esteja articulado no processo da formação.

E assim, para o aperfeiçoamento entre o processo de ensino e aprendizagem no contexto da formação, Fusari (2000 e Garrido 2000 apud Almeida e Placco 2007, p. 22), defendem que:

O trabalho ativo e intencional do coordenador, sempre articulado com o projeto político pedagógico da escola, favorece ao professor a tomada

¹⁴ Em 1996, rebatizado como “Salto para o Futuro”, o programa passou a ser exibido pela tv escola, canal lançado pelo Ministério da Educação (tvescola.mec.gov.br/tve/salto).

¹⁵ Projeto Nordeste – NEBE III, criado mediante acordo entre Governo Brasileiro e o Banco Mundial. Projeto formado para o setor educacional dos 9 estados do nordeste brasileiro (Alagoas, Sergipe, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Ceará, Piauí, Bahia), com a responsabilidade do Ministério da Educação.

de consciência sobre a sua ação e sobre o contexto em que trabalha, bem como, pode-se afirmar, favorece o próprio repensar do coordenador sobre sua atuação. O professor, como também o coordenador, consciente de sua prática, das teorias que a embasam e das teorias cria e desenvolve ao resolver problemas diários, é um profissional inserido no processo de formação contínua, em busca de mudanças e fundamentações criteriosas para sua prática.

Com efeito, é no desenvolvimento dessa formação que a construção do conhecimento acontece. Este tem sido ponto de discussão de muitos estudiosos, no sentido de que o ser humano possa produzir novas lógicas na inteligência, com sentidos renovados. Para essa construção se concretizar, é mister rever as práticas e analisar como os sujeitos atuam no dia a dia em sala de aula.

O coordenador como formador faz o diferencial nesse processo, no sentido de ficar atento à promoção das mudanças formativas. Ele coordenador atua sempre num espaço de mudança, é visto como um agente de transformação da escola. Nesse contexto, das mudanças e apoiado pela Constituição Federal de 1988, muitas são as perspectivas trazidas para a educação nacional com encaminhamento de reformas para os estados e municípios.

Desde então, ampliaram-se as demandas de trabalho para o coordenador pedagógico, bem como as pesquisas sobre a atuação desse profissional, cada vez mais associada à formação do docente na escola, situação que vem se consolidando do ponto de vista institucional e administrativo, dando outro sentido ao papel da formação de professores e aos conhecimentos para a formação em serviço, com destaque para a reflexão sobre a epistemologia da prática docente, que aproxima a produção teórica da didática cotidiana das escolas (DOMINGUES, 2014, p. 25).

Por consequência, começaram a surgir pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico, as quais corroboraram com o desenvolvimento deste estudo. É importante reforçar que, historicamente, a coordenação pedagógica traz as características da supervisão escolar, que é a fiscalização e o controle. Na atualidade, além de ser tratada, em alguns momentos, como função de supervisão apresenta o desafio de se firmar com novas concepções, retirando do seu contexto a aparência de inspeção. Com isso, requer um novo perfil e a construção de uma identidade profissional. Em síntese, “o papel do Coordenador pedagógico no contexto desse movimento histórico, vem sendo ressignificado e sua função cada vez mais associada à formação contínua do docente na escola” (DOMINGUES, 2014, p. 25).

A formação continuada, muito mais que exercer a própria atividade, seja ela na docência ou na coordenação pedagógica, requer mecanismos de formação para bem exercê-la, de modo que possa preencher as necessidades que vão surgindo na atividade ora desempenhada. É bem verdade que, com relação à formação continuada do coordenador pedagógico, não se tem havido muito investimento por parte das políticas públicas.

Apesar da regulamentação da resolução de Nº2 de 01, de julho de 2015 e do Conselho Nacional de Educação, que amparam a formação continuada de todos os profissionais do magistério, investindo com mais veemência na formação do professor, não existe um espaço formativo para troca de experiências, momentos reflexivos, compartilhamento de angústias e coincidentemente, superação das dificuldades encontradas na atuação do coordenador pedagógico.

De um modo geral, é preciso que tanto o coordenador pedagógico como os demais profissionais da escola tenham uma formação adequada à sua função profissional, considerando que o percurso histórico do coordenador, em específico, foi marcado por políticas focadas num contexto fiscalizador, seu desafio, na atualidade, é construir uma identidade própria, procurando traçar uma nova história e um novo perfil, incorporado a novos saberes e práticas. Nesse contexto, apresento, no próximo tópico, um breve panorama de como se constituiu, no município de Caraúbas/RN, a função do coordenador pedagógico e os caminhos que foram percorridos no processo de implantação e redefinição da organização do seu espaço de atuação.

3.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS: BREVE PANORAMA HISTÓRICO

O coordenador pedagógico do município de Caraúbas/RN faz parte do quadro do magistério e sua inserção, por não dispor de uma legislação própria, é ocupada por outros profissionais, na medida em que vão surgindo as vagas nas instituições escolares. Atualmente, como apontam algumas pesquisas, discutir sobre as questões que tratam da atuação do pedagógico em instituições de educação básica tem sido um dos principais fatores que fazem a diferença no processo de aprendizagem.

Exige-se, hoje, um trabalho integrado entre todos os atores envolvidos no processo educacional. Todos devem caminhar numa mesma direção. É nessa realidade que o coordenador pedagógico, em parceria com o gestor escolar e demais integrantes da escola,

procuram desenvolver um trabalho firmado em planejamento para acompanhamento de todo o processo didático e pedagógico. Sua principal tarefa é cuidar da formação dos atores das unidades escolares, principalmente os professores, oferecendo informações e reflexões para que bem exerçam suas funções, além de promoverem o desenvolvimento da instituição.

A construção dessa história, no município de Caraúbas/RN, configura-se na base da constituição da minha trajetória profissional, mostrando os desafios enfrentados, desde quando a função de coordenação pedagógica se denominava supervisão escolar. Dada a sua importância para as instâncias escolares, na participação, organização curricular e construção de propostas pedagógicas, fui sendo seduzida a ultrapassar os medos, as angústias e as dúvidas que iam se formando ao longo da minha trajetória profissional. As dúvidas? Estas foram se diluindo na medida em que o trabalho pedagógico ia me consumindo e trazendo os frutos colhidos na trajetória educacional, que teve início na década de 80.

No caminhar, percebi alguns preconceitos entre os docentes, que consideravam a função do coordenador como fiscalizadora, gerando, assim, entraves para a realização do trabalho. Também julgavam ser uma função que servia apenas para observar o que faziam no cotidiano de seu trabalho, visto que eram acusados de esperarem atividades prontas para serem desenvolvidas na sala de aula. Ainda havia algumas situações confusas, quando achavam que o supervisor escolar teria a função de desenvolver atividades administrativas.

Essas questões moviam em inquietações, as quais elenco a seguir: qual a verdadeira função do supervisor? Qual o seu espaço enquanto profissional para atuar na área de supervisão escolar? Tais perguntas geravam incertezas, principalmente por não se ter uma legislação que viesse a garantir a atuação do supervisor nos espaços escolares.

No desvelar da função supervisora e, atualmente, coordenadora pedagógica na rede de ensino do município de Caraúbas/RN, quero salientar que essa história se entrelaçou no percurso de minha história de vida profissional. Dito isto, o leitor pode compreender que as minhas vivências pedagógicas tiveram todo um contexto inicial vinculado à rede estadual e sequenciado com a rede municipal de ensino, levando-me a (re) construir minha identidade própria no percurso da prática na coordenação pedagógica.

Refletir sobre a minha atuação no desenvolvimento de minha prática foi importante, pois aprofundou meu conhecimento sobre o contexto da coordenação

pedagógica. O caminho, as escolhas, os desafios enfrentados foram marcas que ficaram ao longo do percurso da prática. Como diz Pineau, G;Jean-Louis L, G, (2012), as histórias de vida se constituem como uma arte poderosa de governar essa vida, pois, conforme as condições de exercício, pode ajudar, sujeitar ou autonomizar os sujeitos. São as histórias de vida eficazes e, naturalmente, produzem uma história, não reduzindo os fatos a um simples enunciado.

Pesquisar sobre a atuação do coordenador pedagógico nos dias atuais, mesmo reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento da educação, nos permite perceber que sua ação ainda se encontra muito no anonimato, inclusive na rede de ensino do município de Caraúbas/RN, cuja história em nada difere da história já contada.

Cotidianamente, os aspectos gerais e administrativos da escola se remetem ao seu gestor. Já ao coordenador pedagógico são legadas as funções de gerir o contexto pedagógico, que reflete no acompanhamento, orientação, avaliação e assistência aos professores.

Diante dessa configuração das funções na contemporaneidade, rememoro alguns registros e atributos antecedentes, quando a função de coordenador pedagógico foi associada à figura do inspetor escolar. Este último se destaca no cenário educacional assumindo um caráter fiscalizador e, em períodos subsequentes, de supervisor escolar. Hoje, entretanto, é denominado coordenador pedagógico.

Para historiar a função do coordenador pedagógico, busquei ouvir aqueles que também fizeram parte dessa construção e que, no momento atual, passam a ser colaboradores nesse processo. Como diz Pineau G;Jean-Louis L, G, (2012, p. 118), “sem plano de conjunto o trajeto de um indivíduo não pode ser identificado com exatidão”. Nesse sentido, as narrativas desses sujeitos foram responsáveis por ilustrar as informações aqui apresentadas, tornando mais consistente esta pesquisa que, apesar das muitas lacunas, será o caminho para novas pesquisas.

Com as transformações políticas no cenário nacional, os aspectos de fiscalização e de orientação pedagógica atrelados à função do coordenador pedagógico foram motivos de enfrentamento para os desafios de se conquistar e consolidar os espaços na atuação pedagógica. Em contrapartida, esses aspectos também deixaram as marcas de um trabalho pedagógico de grande contribuição e fundamental importância para o desenvolvimento educacional, pois nos remete a conhecer a história desse profissional, bem como a sua atuação e as atribuições no início de sua profissionalização.

No processo de profissionalização para o desempenho de uma função, a profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão. Ela “reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional” (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p. 50).

Em outras palavras, a profissionalização é um processo permanente, coletivo e individual de construção da identidade profissional. No confronto entre o velho e o novo, se constitui como elemento necessário na busca de comparação com os desafios em seus espaços e tempos históricos e sociais. Sendo assim, identidade e profissionalização se coadunam no processo de construção profissional.

O coordenador pedagógico do município de Caraúbas/RN, situado num contexto histórico, social, político e cultural, tem assumido uma função que passou por diversas mudanças no seu contexto histórico. No entanto, assume um papel de relevância para o desenvolvimento de uma prática que interage no cotidiano escolar na busca de cumprir sua atuação como articulador nos aspectos administrativos e pedagógicos da escola.

Compreender como aconteceram os passos da história da coordenação pedagógica no *lócus* desta investigação é entender uma função que, na atualidade, tem sido bastante disputada por docentes para ocupação do cargo nas escolas. Essa tarefa requer uma reflexão no sentido de compreender quais critérios são determinantes para que estes ocupem essas funções nas instituições escolares. Por não existir uma lei que regule a referida função, muitas vezes é assumida por profissionais não habilitados.

Para situar a história do município de Caraúbas/RN no contexto educacional, começo contando sobre a criação da Secretaria de Educação, que de início era chamada Departamento de Educação, com o objetivo de coordenar todas as escolas rurais e urbanas do referido município. A responsabilidade de orientar as questões pedagógicas e administrativas de todas as escolas ficava a cargo de um coordenador geral e de um supervisor escolar, que desempenhavam as suas funções de orientação, planejamento e controle.

Na busca por qualidade e melhor desempenho, o Departamento da Educação ganhou status de Secretaria. Exatamente nesse período, teve início a minha história na rede municipal de ensino, quando fui nomeada a assumir a coordenação pedagógica para atendimento a todos da rede de ensino, desde o planejamento das atividades curriculares à formação de professores.

A educação pública municipal de Caraúbas/RN esteve sob minhas orientações por um longo tempo, seguindo a legislação do Estado do Rio Grande do Norte até o ano de 2002. A partir desse ano aconteceu a implantação do Sistema Municipal de Educação, instituído conforme Lei Municipal Nº 682, de 26 de setembro de 2003 e ficando, assim, estabelecido por sistema próprio.

O Sistema Municipal de Educação é um instrumento legal constituído como uma possibilidade de organização da educação municipal. Está garantido pela Constituição Federal de 1988 e referendado pela Lei de Diretrizes e Bases de Nº 9394/96. Foi através dessa regulamentação que o município passou a ter uma organização legalizada, caracterizando, assim, coincidentemente, uma autonomia no tocante à área educacional.

Com a institucionalização do sistema de educação foram se articulando e se constituindo os elementos que o compõem, quais sejam: a criação dos conselhos do Fundo do Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar – CAE, e Conselho Municipal de Educação – CME, que, articulado com a Secretaria Municipal de Educação, foi norteando os rumos da educação municipal.

Nesse mesmo período, atrelado à constituição do sistema Municipal de Educação, foi instituído e aprovado o primeiro Plano Municipal de Educação– PME, através da Lei ordinária nº 684 de 26 de setembro de 2003. O Plano aprovou as diretrizes e metas para o decênio de 2004 a 2014, em obediência ao que dispõe o Sistema Municipal de Ensino.

A educação reconhecida como um direito individual e coletivo, de responsabilidade do poder público e da família, pressupõe o engajamento do Estado e da sociedade na proposição, acompanhamento e deliberação das políticas educacionais. Essa perspectiva, a exemplo do Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, é resultante de um processo democrático.

Também em nível de município, num processo de construção coletiva, foi nomeada, pelo poder Executivo Municipal, por meio da Portaria nº 194/2014, uma Comissão Municipal de Sistematização do Plano, coordenada pela Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e entidades da sociedade civil, com a finalidade de realizar o realinhamento do Plano Municipal de Educação à luz do plano nacional e construir metas e estratégias para serem implementadas no período de 2015 a 2025. Para o desempenho de suas funções, a Comissão tomou como orientação o documento base já existente, o Plano Municipal de Educação, partindo dos indicadores do diagnóstico situacional do município, dos fundamentos legais em vigor, e orientações

do Ministério da Educação/Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (MEC/SASE).

O referido Plano, após a consulta pública realizada no dia 20 de abril de 2015, que contou com a participação de educadores, pais, alunos e demais representantes da sociedade civil, levantou discussões sobre a escola que temos e a escola que queremos. Também foram discutidos os pontos relevantes para a nossa educação. O documento foi encaminhado ao Executivo Municipal, para elaboração do Projeto de Lei, e, logo em seguida, foi encaminhado à Câmara Municipal de Vereadores, para aprovação da Lei. Posteriormente retornou ao Executivo, sendo aprovado e sancionado pela Lei Ordinária Nº 1.125 de 02 de junho de 2015.

Todo esse processo representa um marco para a educação caraubense, pois temos legitimado um Plano que almeja uma educação para a próxima década, firmando compromissos com a sociedade no alcance de suas expectativas para o período 2015 a 2025. O alinhamento do Plano Municipal de Educação representou uma grande conquista da cidade de Caraúbas/RN e faz parte das ações em prol da educação e da qualidade social.

A Secretaria Municipal do Desenvolvimento da Educação e do Desporto é o órgão responsável pela coordenação e articulação das ações educacionais e pelo apoio administrativo e técnico às escolas. Para dar suporte às ações educacionais, a secretaria conta com o assessoramento do Conselho Municipal de Educação, do Conselho do FUNDEB e do Conselho de Alimentação Escolar – CAE.

A estrutura interna da Secretaria está assim constituída: Secretário; Subsecretária de suporte Administrativo, que se responsabiliza pelo departamento de transporte, alimentação escolar, material escolar e assistência ao estudante; Núcleo Avançado de Ensino Superior de Caraúbas – NAESC, Subsecretária pedagógica, que se responsabiliza pelo Departamento de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - E.J.A; Departamento de Programas Educacionais; Departamento de Inspeção e Documentação Escolar e Escolas Municipais urbanas e rurais.

Atualmente a educação pública municipal¹⁶ de Caraúbas/RN conta com um total de 26 escolas para atendimento dos segmentos de creche, pré-escola e ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Esses segmentos estão distribuídos entre 19 escolas na zona rural e 07 na zona urbana.

¹⁶ Essas informações foram fornecidas por um profissional que trabalha na Secretaria Municipal de Educação.

Para atender a clientela dos educandos, o município conta com um quadro total de 246 professores. Para o atendimento na zona rural são disponibilizados 89 professores. Deste quadro temos 31 professores atuando na educação infantil, 33 no ensino fundamental (anos iniciais), 20 no fundamental (anos finais) e 05 na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Para o trabalho com a clientela da área urbana, são disponibilizados 116 professores. Destes, 60 trabalham na educação infantil, 30 professores no ensino fundamental (anos iniciais), 24 no ensino fundamental (anos finais) e 02 na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Também são disponibilizados 41 professores para o desenvolvimento dos trabalhos junto às Bibliotecas, salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, salas de multimídias e informática.

O número de coordenadores pedagógicos¹⁷ está assim constituído: 21 profissionais para o atendimento pedagógico, sendo que apenas 04 supervisores escolares são concursados com a habilitação em supervisão escolar. Os demais são graduados em Pedagogia. O critério de escolha desses profissionais para ocupação do referido cargo, responsável pelo atendimento pedagógico nas escolas, muitas vezes passa pelo critério de ser o melhor professor, estar em readaptação de função ou, muitas vezes, por se constituir um recurso político. Vale frisar que o último concurso foi realizado no ano de 1998, por isso o cargo tem sido assumido por profissionais que não dispõem de uma formação adequada para exercê-lo.

O coordenador pedagógico, assim como o professor, é também um educador, que, conforme a sua inserção no quadro do magistério público municipal, é amparado pela legislação vigente. O Plano de Cargos Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica – Lei Ordinária nº 910, de 31 de dezembro de 2009, no capítulo VI, seção II, que trata dos profissionais da Educação Básica, assim determina:

Art. 14: São funções dos profissionais do magistério da educação básica, as atividades desenvolvidas por servidor de carreira em docência, podendo atuar no suporte pedagógico direto a docência, incluídos os de administração escolar e direção, planejamento educacional, inspeção, supervisão, orientação educacional, e coordenação pedagógica, conforme o Inciso II, parágrafo único do artigo 22 da Lei Federal Nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2009).

¹⁷ No processo seletivo do concurso público realizado em 1998 a nomenclatura era Supervisor Escolar.

Conforme relatado acima, esses profissionais estão no cenário educacional desde a década de 1970. No entanto, não existe uma preocupação com a sua formação inicial, o que leva outras habilitações, estando, assim, a mercê dos interesses do poder público. A não especificação de critérios para assumir a função, por meio de uma formação adequada, abre brechas para que seja ocupado por aqueles que não estão aptos a esse exercício.

Mesmo com a definição legal da função supervisora, em nível municipal, as dificuldades enfrentadas ainda são presentes e fazem parte do saber de uma prática ainda não muito bem definida. Essa indefinição é, entretanto, inconcebível, haja vista a importância dessa função para o desenvolvimento das ações que dizem respeito à organização da escola, no contexto da formação continuada junto aos docentes e na organização curricular.

Considerando que a atuação do coordenador pedagógico está atrelada ao gestor da escola, torna-se complexa, mas, ao mesmo tempo, relevante, no sentido de construir um ambiente favorável de aprendizagem e o desenvolvimento da escola de uma forma geral. Nesse processo de transformação, é imprescindível um trabalho cooperativo voltado à construção de práticas educativas reais, com princípios claros, projetos pensados e estratégias bem delineadas.

Nessa perspectiva, Morin (2009, p. 65) aponta que “a educação deve contribuir para a (auto) formação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se torne cidadão”. Lembrando que a sociedade atual disponibiliza uma diversidade de informações e que se tornam requisitos indispensáveis ao indivíduo. Nessa construção, o coordenador pedagógico, numa visão “macro” da escola, vem a fortalecer a formação continuada no caminhar de uma reflexão e atualização da prática docente, trazendo como resultado um crescimento significativo na aprendizagem do educando.

Dando continuidade à essa discussão, no próximo capítulo evidencio as contribuições de minha formação pessoal e profissional objetivando reconstruir a história que foi edificada na prática da coordenação pedagógica, atrelada às vivências que foram sendo trilhadas na rede pública de ensino do município de Caraúbas/RN. Trago, portanto, dados que aconteceram e que estão guardados nas memórias e que ainda não foram registrados. São momentos reveladores de experiências vividas por um longo período do percurso do desenvolvimento profissional.

Descrever fatos de nossa história de vida é um exercício no qual reportamos às nossas memórias e trazemos das lembranças experiências vivenciadas e que deram significados às histórias vividas.

Considerando a pertinência das vozes silenciadas dos sujeitos colaboradores envolvidos na pesquisa, apresento as narrativas por eles constituídas, as quais são fruto de um tempo de experiências que complementam a construção desta história que também me inclui também como partícipe. Nesse contexto, sigo em busca de revelar as experiências de vida pessoal e profissional diante dos desafios enfrentados, em épocas que retratam a atuação da coordenação pedagógica no município de Caraúbas/RN. Destaco as contribuições desses saberes e convido o leitor para o envolvimento da escrita que se segue.

4 CONSTRUÇÕES SINGULARES NO ÂMBITO DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Tempo, tempo mano velho,
falta um tanto ainda eu sei
Pra você correr macio
Como zune um novo sedã

(ULHOA, 1994).

Pensar em (re) construir a história da atuação do coordenador pedagógico no município de Caraúbas/RN torna-se, ao mesmo tempo, uma atividade de pesquisa e um desejo para o reconhecimento do direito de uma função que vem demonstrando consideráveis mudanças no cenário educacional. Quando iniciei minha carreira profissional como docente, tinha a convicção de realizar um trabalho trazendo o nosso aluno como centro no debate, pois pensava ser o aluno um construtor de seu próprio conhecimento. Ao assumir a supervisão escolar, no ano de 1986, levei esse pensamento de construir, junto com os professores, propostas que viessem a promover o desenvolvimento integral do aluno na busca de um potencial de qualidade. Encontro em Freire (2001) uma argumentação que reforça o meu pensamento:

Nessa forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da ‘formação’ do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 2001, p. 25).

Em toda atuação são constantes os momentos de grandes aprendizagens, mas não posso deixar de registrar que também há muitas frustrações, porque, nem sempre, os nossos parceiros pensam como pensamos, ou têm interesses em mudar as suas posturas e concepções de trabalho.

Diante das mudanças ocorridas no exercício da atuação pedagógica, o ser coordenador pedagógico nos dias atuais, quando se toma como base o advento das tecnologias da informação e da comunicação, não tem sido tarefa das mais fáceis ante uma sociedade com grandes mudanças e conflitos sociais. Essa complexidade vem afetando o trabalho pedagógico das instituições escolares, exigindo-se mudanças de concepções e uma formação adequada para se adaptar às mudanças do milênio.

Para a compreensão desses conflitos, neste capítulo, discorro sobre as narrativas daqueles que se disponibilizaram a colaborar com suas vivências, evidenciando a escolha pela profissão e as suas experiências de vida. Trago, pois, as vozes silenciadas e os desafios enfrentados para, assim, ampliar o contexto desta pesquisa. São sujeitos de memória viva, que tiveram suas experiências construídas e não contadas. Por esses critérios, igualmente me coloco nesse contexto de vivências obscuras, sem o reconhecimento histórico de uma função que tem demonstrado ser necessária na formação do professor e desenvolvimento da escola. Em consonância com nossas expectativas, Josso (2010, p. 37) destaca que:

São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade um encontro.

Assim posto, articular as histórias de vida dos coordenadores pedagógicos colaboradores desta pesquisa, bem como os seus saberes e fazeres, às minhas experiências vividas no contexto da atuação pedagógica é algo que se compactua com muita veemência neste capítulo. Refazer a história da minha formação com os participantes permitiu-me perceber a importância do contexto de elaboração e dos interlocutores.

Conforme Josso (2010), as vozes dos sujeitos da pesquisa são fragmentos das escolhas no âmbito da atuação profissional. Sendo assim, as narrativas aqui resgatadas e as suas contribuições servem de resgate no percurso da coordenação pedagógica, função que vem sendo elencada como prioritária nas demandas para o desenvolvimento escolar.

Em complemento, destaco alguns momentos vividos por mim que, muitas vezes levada pela ausência de maturidade profissional no início da carreira, apresentei falhas no acompanhamento de determinadas atividades. Todavia, afirmo que essas falhas serviram como encaminhamentos para a busca de acertos no exercício da função e no desejo de também inovar na função. De acordo com Tardif (2002, p. 82):

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho.

Na continuidade, as lembranças se misturam em meio às concepções, crenças, valores e experiências refletidas ao longo de minha trajetória. Em diálogo teórico estabelecido com cada colaborador da pesquisa, num cenário onde foram apresentadas as suas histórias de vida, as formas de ingresso e as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do percurso, percebo, em suas falas, que são seres carregados de emoções, valores e muitas experiências adquiridas no vivido. A partir das suas narrativas, vi latentes três grandes eixos discursivos: ingresso na carreira; o ser coordenador; e as práticas pedagógicas, os quais passaremos a discutir a seguir.

4. 1 OS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA: VOZES SILENCIADAS PELO TEMPO

Pesquiso para conhecer o que ainda
não conheço e comunicar
ou anunciar a novidade.

(PAULO FREIRE, 2001)

Este tópico visa caracterizar os profissionais que se dispuseram a colaborar com suas histórias de vida pessoal e profissional, revelando as trajetórias que conduzem ao engrandecimento do contexto educacional. São profissionais que, ao longo da sua atuação, e nas suas singularidades, viveram momentos marcantes na história educacional. Suas contribuições são basilares para o entendimento da atuação da coordenação pedagógica.

Foram convidados a participar da pesquisa duas profissionais que exerceram a função de coordenadora pedagógica e um outro que exerceu a função de diretor do Departamento de Educação, atualmente, Secretaria Municipal do Desenvolvimento da Educação. Todos vivenciaram momentos significativos na história, por isso suas revelações representam grandes contribuições para o que proponho na pesquisa sobre a atuação da coordenação pedagógica. Em meio a essas narrativas, enquanto pesquisadora tentarei compreender o percurso da minha atuação na coordenação pedagógica.

Caracterizar os nossos sujeitos, por meio de suas narrativas de histórias de vida, torna-se necessário mediante os saberes e os valores constituídos ao longo do tempo. Para Delory-Momberger (2008), a narrativa do outro torna-se um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como escrita de si.

É notório que, em pesquisas realizadas, e em respeito à ética, tenta-se evitar a exposição¹⁸ das origens dos entrevistados, suas liberdades de expressões e suas condutas pessoais. Por essa razão, ressalto que, nesta pesquisa, os nomes dos sujeitos colaboradores foram preservados como forma de resguardar suas identificações. Desta feita, os coordenadores pedagógicos foram nomeados CP – 1, CP – 2 e o coordenador diretor – CD do Departamento de Educação. Sigo, pois, com a caracterização de cada participante.

Colaboradora CP – 1: é natural da cidade de Messias Targino/RN. É graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, com habilitação em Supervisão Escolar, concluída no ano de 1983. Possui pós-graduação em Linguagem e Educação, curso oferecido pelo Governo do estado aos coordenadores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos - EJA, concluída no ano de 2004. Antes de atuar na coordenação pedagógica, vivenciou uma experiência de 4 anos na docência em séries variadas. Atualmente, encontra-se aposentada pela rede de ensino estadual, onde exerceu a função de supervisora por 26 anos, mas atualmente, exerce suas funções como coordenadora pedagógica na rede de ensino municipal, aprovada por concurso público municipal, no ano de 1998.

Colaboradora CP – 2: é oriunda da zona campestre. Possui graduação em Pedagogia, pelo Programa PROFORMAÇÃO - (Programa de Formação de Professores em Exercício), coordenado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Patu - CAP, concluindo no ano de 2002. É pós-graduada na área de Literatura e Ensino, por meio de curso coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB, concluído no ano de 2014.

Ingressou na rede municipal no ano de 1978, iniciando pela docência, função que lhe concedeu uma longa experiência. Atuou em média 15 anos nas mais diversas séries da Educação Básica. Também atuou como gestora numa escola de expansão¹⁹ da zona rural, no período de 1985 a 1989. Na coordenação pedagógica, desenvolveu sua atuação na rede municipal de ensino, por um período de 15 anos. Encontra-se há 4 anos cedida por ato legal à Federação dos Trabalhadores em Administração Pública do Rio grande do Norte – FETAM-RN e atua como presidente do Conselho Municipal de Educação – CME

¹⁸ Alguns procedimentos com o intuito de não se revelar as verdadeiras identidades dos sujeitos, como: usar nomes fictícios criados pelo pesquisador em troca dos nomes verdadeiros e/ou omitir trechos de suas falas que possam ser reconhecidos pelo leitor.

¹⁹ Escolas de expansão se referem a uma ampliação no atendimento ao segmento de 1º ao 9º ano, as escolas que ficavam localizadas na zona rural.

no município de Caraúbas/RN. De forma indireta, contribui com suas experiências no âmbito do desenvolvimento educacional do município.

Ao longo de seu período profissional, foi, também, funcionária pública estadual, aprovada, por concurso público, no ano de 1985, para exercer a função de professora. Trabalhou por um longo período nas mais diversas séries do ensino básico. Contudo, hoje se encontra aposentada no exercício das funções pela rede estadual.

Quando convidadas a participarem da pesquisa, as coordenadoras pedagógicas atenderam prontamente. Marcamos os locais e horários para realização das entrevistas, objetivando um clima favorável para a realização do diálogo e uma melhor acomodação para todos os entrevistados.

A entrevista com CP-1 foi realizada no dia 25 de maio de 2017, com início às 16 horas, no auditório do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Município de Caraúbas/RN - SINDSPUNC. A entrevista de CP-2, foi realizada no dia 17 de maio de 2017, com início às 10h30 minutos, numa sala da Federação dos Trabalhadores em Administração Pública do Rio grande do Norte – FETAM-RN. Esse local foi escolhido tendo em vista a colaboradora prestar serviço à referida entidade nos dias atuais. Para as coordenadoras pedagógicas, algumas questões foram norteadoras e serviram de eixos para a realização dos diálogos narrativos, as quais seguem descritas no (Apêndice C)

O nosso terceiro colaborador, denominado Diretor – CD, foi selecionado com base nos critérios a seguir: ser uma pessoa que representa a memória viva da educação de Caraúbas/RN, pelos diversos cargos ocupados; e ser uma das vozes que vivenciou épocas compatíveis com o período da pesquisa. Suas narrativas silenciadas pelo tempo, até o momento, não foram apagadas da memória. Assim irão contribuir para uma melhor compreensão sobre os caminhos que foram trilhados na educação caraubense.

Coordenador Diretor – CD: é graduado em Pedagogia, com habilitação em Espaço de Apoio Pedagógico Especializado - EDAP, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Campos Avançado de Patu/RN. Concluiu o curso no ano de 1989. Lecionou nos segmentos de Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio, em quase todas as escolas estaduais do município de Caraúbas/RN, no período compreendido entre 1988 a 1999, por meio de contratos provisórios. No período de 1983 a 1987, ocupou o cargo de diretor do Departamento de Educação²⁰ do município.

²⁰ Hoje, Secretaria Municipal do Desenvolvimento da Educação.

De 1996 a 2000, foi nomeado diretor administrativo do Hospital Regional de Caraúbas/RN. No ano de 2000, foi candidato e eleito vereador, na legislatura de 2000 a 2004, quando teve a oportunidade de ser eleito presidente da Comissão de Educação, Saúde, Assistência Social e defesa do consumidor. Posteriormente ao mandato de vereador, foi nomeado coordenador do Núcleo Avançado de Educação Superior de Caraúbas – NAESC, onde atuou no período de 2005 a 2016.

Fez parte, como membro titular, de vários conselhos, como o de educação, saúde e assistência social, entre outros. Foi eleito por três mandatos à diretoria do Clube dos Amantes da Poesia “Menestrel Leto Fernandes”, que trata da cultura do município, nos biênios 2001-2003, 2003-2005 e, atualmente, de 2017- 2019.

A entrevista com o referido colaborador foi realizada no dia 26 de maio de 2017, com início às 15h30 minutos, na sede do Clube dos Amantes da Poesia “Menestrel Leto Fernandes”, que fica localizado na área interna da Casa de Cultura “Manoel do Violão”, em Caraúbas/RN. No encontro, ele veio a revelar como era o trabalho na instituição, a denominação, o funcionamento e a atuação do coordenador pedagógico, sua nomenclatura na época e o trabalho realizado no contexto das escolas municipais.

Para nortear os diálogos narrativos com o referido colaborador algumas questões serviram de eixo na entrevista, as quais aparecem descritas no (Apêndice B). Através das suas narrativas, foi oportunizado a mim conhecer como era a prestação de serviço à comunidade, os planejamentos com o docente, a atuação do supervisor escolar e/ou coordenador pedagógico, no que se refere ao atendimento educacional. Foram aspectos e reflexões que serviram de base para alcançar as minhas próprias ações. Os saberes, as histórias de vida, as experiências que se constituíram e as contribuições educacionais que se fizeram presentes também se encontram nas discussões gerais desse texto.

Pode-se observar que os referidos colaboradores possuem ampla experiência no exercício da função, fato considerado relevante e que vem a contribuir para sua eficiência no exercício da função ora investigada. Sem dúvida, à medida que os coordenadores pedagógicos vão, diariamente, tomando conhecimento de sua área de atuação, do ambiente escolar e dos parceiros de trabalho, a sua atuação passa a ser desenvolvida com mais habilidade para se concretizar o projeto pedagógico no ambiente escolar.

Outro aspecto a ser observado no perfil dos colaboradores é que todos possuem curso de graduação superior, inclusive as duas coordenadoras são especialistas em educação. A colaboradora CP-1 relata ter cursado Pedagogia com habilitação em supervisão escolar, experiência por ela considerada fulcral para atuar no âmbito da

coordenação pedagógica. Ela confirma que a função não era vivenciada pelas escolas na década de 70, não dispunham do supervisor escolar em seus quadros funcionais.

Mais tarde, surgiu, então, a oferta de um curso de preparação com metodologia voltada para o trabalho no âmbito da supervisão escolar, com o intuito de que, logo após sua finalização, o trabalho fosse desenvolvido nas escolas. Com relação à forma de seleção para frequentar o referido curso, a colaboradora CP-1 assim se pronunciou:

Nos anos de 1977 a 1978, o Estado do Rio Grande Norte lançou o curso de licenciatura curta, tendo como local a cidade de Mossoró para todos os professores que tivessem vontade de aperfeiçoar seu conhecimento. Na seleção das entidades regionais fui contemplada e passei a frequentar o curso na habilitação de supervisão escolar. E a partir daí, mediante as necessidades de cada escola, era necessário que tivesse seu supervisor para acompanhar os professores no tocante à aprendizagem do aluno na escola. (CP-1)

Nas falas dos sujeitos colaboradores, quando entrevistados por ocasião desta investigação, ficou evidente que estudaram em escolas públicas e que a experiência profissional do magistério sempre foi motivação para ingressarem no mercado de trabalho. Observou-se, ainda, que a decisão pela docência foi motivada pela ação familiar, tornando-se fator de relevância para o desenvolvimento da prática. Destacam, entretanto, que é na sala de aula que se constrói as primeiras relações de trabalho no ambiente escolar. Para eles, as aprendizagens adquiridas na docência são favoráveis quando se vem atuar na coordenação pedagógica. Na mediação com a prática, o conhecimento adquirido passa a ter relevância quando aplicado na atuação junto aos profissionais da instituição escolar.

Nos últimos anos, houve um significativo acréscimo na formação dos profissionais da educação, favorecido pelos saberes da prática, que contribuem para a formação de novos profissionais. Com isso, ocorreu um aprimoramento considerável no ensino e aprendizagem da atualidade. Dominicé (2014 p. 90) aponta que “[...] a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida[...]”, assemelhando a um conceito de identidade, de que “a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele”.

De fato, a reconstrução da vida pessoal e profissional dos sujeitos traz suas histórias, seus jeitos diferentes de ser. São compreensões que estão no interior de cada um. Muitas vezes, relatos que trazem as influências de um processo formativo considerado falho, fruto de uma educação pautada na transmissão do conhecimento.

Assim são lembradas as vivências de uma história, de um passado rebuscado pelas memórias para reafirmar o presente Josso (2010, p. 36) complementa que:

A experiência formadora é uma aprendizagem que se articula com o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade da presença para si e para a situação por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Para historicizar a função do coordenador pedagógico do município de Caraúbas/RN, continuo a me apropriar das narrativas dos sujeitos colaboradores, cuja função aqui é ilustrar, por meio de suas vivências, o contexto investigado. Ganham voz, neste momento, aqueles que se dispuseram a narrar suas histórias, suas experiências, suas escolhas.

Início com minha história de vida. Enquanto sujeito partícipe dessa pesquisa, busco entrelaçar os fios dessa história que só está começando, pois ainda teremos muitos atos para contar. Considero que em minha trajetória pessoal e profissional o caminho foi construído com aprendizagens e o desejo de sempre querer saber mais e mais. Acredito também que contar os fatos, marcar as experiências são atividades sugestivas ao homem, ajudam a compreender como nos constituímos como pessoa.

Conforme Bertaux (2010, p. 29) “[...] a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas [...]”. Para ele, as narrativas de vida, no contexto das experiências pessoais e profissionais, “[...] traz, entre outras, a dimensão temporal, diacrônica, que é também a da articulação concreta, na ação, de ‘fatores’ e de mecanismos muito diversos” (BERTAUX, 2010, p. 31).

Na perspectiva de Pineau G;Jean-Louis L, G, (2012, p. 119) “a narração obedece a estrutura temporal da experiência vivida [...]”. Assim, a escrita das narrativas possibilita uma tomada de consciência entre os fatos acontecidos. Além da escuta, argumentação, fortalecimento nas relações pessoais com o outro, também vem contribuir para a reconstrução dos fatos de forma inovadora no âmbito da atuação profissional.

Para a construção de um panorama dos participantes da pesquisa, lhes foi solicitado que respondessem a um mini questionário envolvendo perguntas do tipo: idade, sexo, curso de graduação, pós-graduação, tempo de docência e de experiência na coordenação pedagógica, além de outros aspectos suplementares.

A partir dos dados levantados, foram elaborados os quadros 3 e 4, apresentados a seguir, com o objetivo de sintetizar as informações mais relevantes para o estudo. No quadro 3, faço uma caracterização dos perfis dos colaboradores, com base no que foi informado, a fim de tornar mais visível as informações descritas nos questionários.

Quadro 3 - Perfil dos colaboradores da pesquisa

Participante/ codinome	Sexo		Pós- graduação		Tempo de Magistério	Tempo de docência	Tempo de experiência na Coordenação pedagógica
	M	F	S	N			
CP1		X	X		41 anos	04 anos	37 anos
CP2		X	X		39 anos	15 anos	15 anos
CD	X			X	20 anos	10 anos	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nas fichas de identificação dos entrevistados,

Conforme quadro acima, são apresentados os três sujeitos colaboradores que participaram voluntariamente da pesquisa. Para a escolha das coordenadoras pedagógicas definimos os critérios a seguir: estar exercendo ou ter exercido a função coordenadora por um período de 15 anos ou mais; pertencer ao serviço público; e ter frequentado o curso de pedagogia na habilitação em supervisão escolar, ou uma outra graduação, para assim fazer um comparativo no processo formativo inicial. Também se optou por selecionar um outro colaborador, tendo em vista que foi diretor do Departamento de Educação no ano de 1983, órgão que se responsabilizava pela organização da educação municipal. Suas informações merecem destaque, pois conta uma história de organização administrativa e pedagógica da entidade educacional no contexto do município em épocas passadas. O Quadro 4, logo a seguir, traz de maneira clara as funções desempenhadas por cada participante.

Quadro 4 - Funções desempenhadas pelos sujeitos colaboradores

Secretaria Municipal de Educação	Cargo	Sujeito
01	Ex. diretor do Departamento de Educação no ano de 1983	CD
01	- Coordenador pedagógico da Escola Municipal “Jonas Gurgel”	CP-1
01	- Coordenador Pedagógico aposentado e presidente do Conselho Municipal de Educação	CP-2

Fonte: Elaborado pela autora com base na ficha de identificação dos entrevistados

Caracterizar os colaboradores da pesquisa foi algo relevante diante da dimensão de valores, crenças e histórias construídas, as quais ampliaram as discussões em torno da função ora investigada, apresentando pontos coerentes, além de informações pertinentes que me levaram a retomar as lembranças esquecidas nos guardados da minha memória.

Não se pode desvalorizar esses momentos quando representam histórias de vidas construídas. Por isso, as informações adquiridas no âmbito da entrevista são relevantes, pois apresentam aspectos que contribuíram para a compreensão de alguns pontos da pesquisa, principalmente aqueles relacionados à formação, às escolhas na profissão e ao desenvolvimento da prática. Esses são os pontos a serem discutidos ao longo dos tópicos seguintes.

4.1.1 Ingresso na docência: os sentidos para a vida pessoal e profissional

Quando iniciamos a docência, evidenciamos e experimentamos momentos que se diferenciam ao longo da atuação profissional. São momentos marcantes, pois se tornam fundamentais para o encaminhamento de uma definição para um novo fazer pedagógico. O desenvolvimento profissional do professor iniciante deve ser o resultado, como já se vem falando, de um processo natural de ordem pessoal e profissional. Algo que venha a acontecer gradativamente, na interação e experiência dos parceiros. Decerto, a construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada, ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional (MIZUKAMI, 2002).

Inovar na prática pedagógica requer dos professores uma tomada de consciência de suas reais condições de trabalho para construir novos saberes e, assim, desenvolver atividades desafiadoras entre os ensinantes e os aprendentes. Desse modo, o reconhecimento social da profissão docente se constitui, partindo da construção desses sentidos que subjazem na prática para a construção de sua identidade.

Estudos comprovam que entre os três e cinco anos iniciais de profissão, aproximadamente, é que se marca o início na carreira. Nesse período, muitos conflitos tendem a acontecer, o que vem provocar sérios problemas na construção do perfil docente. Alguns autores citados por Tardif (2002), como Huberman (1989); Vonk (1988); Vonk; Schras; (1987); Griff (1985); Feiman-Nemser; Remillard, (1986); Ryan et al (1980), consideram que os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão. Esse período suscita expectativas e sentimentos fortes, às vezes contraditórios, nos novos professores. É comprovado que os iniciantes apresentam lacunas no início de suas atividades docentes, pois é nesse momento introdutório que adquirem suas crenças e maneiras de fazer sobre o ensino.

Dessa forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em uma história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (RAYMUNDO et al. 1993 apud TARDIF, 2002).

Com efeito, o ingresso na docência perpassa pelo campo profissional, sendo que o iniciante enfrenta dificuldades no desenvolvimento nas mais diversas situações, sejam elas oriundas da ausência do coordenador pedagógico, para dar suporte nas atividades desenvolvidas, sejam pela falta de incentivo da própria equipe escolar. No tocante à inserção dos colaboradores desta pesquisa na docência, houve influências dos familiares, conforme relata uma das coordenadoras:

Eu estudei, na escola Normal de Mossoró, meus pais tinham muita vontade que eu fosse professora. Fui estudar em casas de amigos, madrinhas e familiares, chegando a concluir o curso no ano de 1975. Naquela época, não tinha concurso, nem influência política para exercer cargo de professor. O que prevalecia era ter concluído o curso de magistério. Então, como eu havia concluído, fui logo convidada para assumir essa sala de aula. Iniciei com 24 horas de trabalho e logo após passei a trabalhar 40 horas, sendo professora, paralelamente, da educação integrada no turno noturno da mesma escola. (CP-1).

A colaboradora CP – 2, por sua vez, relata que sempre sonhou em ser professora. Iniciou como formadora do Movimento Brasileiro de Alfabetização antigo MOBRAL. Depois ingressou com um serviço prestado para retirar licença de uma outra professora e acabou ficando na sala de aula. Assim narrou a colaboradora:

Eu sempre sonhei ser educadora. Então eu trabalhei no MOBRAL, onde fui alfabetizadora. E depois eu comecei retirando uma licença de uma professora, numa escola municipal. Quando a mesma retornou da licença, ela decidiu trabalhar no Sindicato Rural e não voltou mais para a escola. Então, eu continuei. Mas como eu sei que na política é tudo muito melindroso nessas coisas, então eu tentei fazer um concurso. Fui aprovada e fiquei trabalhando na mesma escola que já vinha trabalhando (CP-2).

Conforme os relatos, entende-se que os processos de escolhas das duas colaboradoras, no âmbito educacional, seguiram caminhos diferentes para chegarem à docência. No entanto, ambas articulam que a função por elas ocupadas estava atrelada às suas vidas pessoais. A influência dos pais, a força do gostar e sonhar em ser professora, foram construções que se constituíram ao longo de suas vidas e que fortaleceram nas suas escolhas.

Outras variáveis também devem ser consideradas no que se refere às escolhas das profissões e à permanência do sujeito na função. Essas variáveis são: o mercado de trabalho e a identificação com a função. O encantamento do ensinar e do aprender são recompensas que se adquirem no caminhar de uma história de vida. Dominicé (2014), nesse sentido, aponta que a família é o lugar principal dessas mediações. O autor reconhece que os pais são objetos de memória vivas, com os quais se estabelece uma relação particular, que vai se tornar determinante na orientação escolar ou profissional.

A fase inicial da docência se configura como um período de intensas aprendizagens. O ingresso na profissão, seja ele por concurso ou contrato provisório, é fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento profissional e para se pensar em que medida a evolução funcional acontece. Para Ramalho, Nunez e Gauthier (2003, p. 50):

O processo de profissionalização da docência representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do ‘paradigma dominante’ baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas para se procurar um ‘um paradigma emergente’ ou da ‘profissionalização’ no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo contextos específicos de produção dessa identidade.

Muitos professores, ao ingressarem na carreira docente, desistem, pois entram em confronto com a realidade do ensinar, porque a docência exige conhecimentos, habilidades e atitudes que são adquiridos com a experiência do cotidiano. A docência é uma profissão que coaduna o saber-fazer e saber-ser, uma vez que ambos são dimensões que se entrecruzam e marcam o trabalho pedagógico. Sem dúvida, é importante perceber o docente como sujeito integral para que se possa empreender uma reflexão crítica de modo a fornecer subsídios adequados com vistas a um processo de (auto) formação.

Conforme explica Pineau, G, (2014 p. 95), o prefixo “auto”, que significa reflexo, “é a dinâmica reflexiva da autoformação que permite operar um ciclo vital”. O autor complementa que a (auto) formação, nas suas fases últimas, corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação, mas é também aplicada a si mesma, tornando-se objeto de formação.

Levando em conta esses aspectos, entende-se que a formação do profissional em educação se constitui um processo dinâmico, com possibilidades de aperfeiçoamento crescente e contínuo, complementando a formação permanente e estimulando os sujeitos em formação a perceberem uma nova prática pedagógica no cotidiano. No decorrer dessa formação, sabe-se que a influência familiar é importante, no entanto, a escola também deve ter suas contribuições de qualificação e inserção na busca dos caminhos para uma decisão profissional. Evidencio a seguir a fala da colaboradora CP-2, que, muito claramente, mostra as angústias vivenciadas na busca por um espaço profissional e as preocupações em ser aceita diante do contexto social:

Sempre tive na minha vida quebra de paradigmas e topava desafios que eram postos na vida. Filha de trabalhador rural, não tinha outro ramo de trabalho, eu tinha que me dedicar na educação, tinha que ter os pais da escola a meu lado, que defendesse que quisesse que os seus filhos estudassem comigo. Então eu tinha que estudar, eu tinha que me desdobrar, e eu fui fazer isso. Sendo que, para mim, isso foi muito significativo, quando você tem esse reconhecimento pelos seus professores e por toda a escola. Até hoje, pode ir nas escolas que trabalhei, que minha história está lá. Todo mundo reconhece, todo mundo fala que foi um período muito bom na escola, que muito desenvolveu, melhorou significativamente o IDEB, na época, além do reconhecimento dos pais. Até hoje, eu ainda encontro alunos que me reconhecem pelo trabalho desenvolvido. Porque se você for mensurar em termos de pagamento, você não consegue chegar a um numeral que vai representar isso (CP-2)

O relato acima permite perceber a necessidade da luta pela construção de nossa formação permanente para a constituição de uma prática docente eficiente. Dominicé (2014, p. 80) reflete sobre esse processo de construção e indica que “a formação se modela por meio de uma socialização inseparável das aquisições escolares ou dos efeitos da formação continua”.

Sob essa perspectiva, as palavras da colaboradora CP-2, quando relata que teve de estudar, se dedicar e “se desenrolar nos estudos”, revelam que o trabalho desenvolvido no espaço escolar e a convivência com os parceiros no processo de (auto) formação, são momentos que contribuem para o desempenho da função como iniciante e que se prolongam por toda a vida profissional. Desse modo, a escola passa a ser lugar de importância na constituição daquilo que o sujeito será, isto é, na construção de sua identidade.

A construção da identidade, por sua vez, é um processo constitutivo do sujeito, produzido e (re) construído nas interações com o outro. É a forma como somos construídos e queremos que os outros nos vejam. Esse processo reflete um propósito nos diversos campos da ciência, o de apreender como se concebe essa constituição, tendo em vista os múltiplos entendimentos de quem é esse ser pessoal, individual, único e singular. Nessa contextualização, “o ser-sujeito é levado a gerir essa coabitação das lógicas de evolução e a viver uma tensão mais ou menos forte entre identidade para si e identidade para os outros” (JOSSO, 2010, p. 72).

O processo da (re) construção da identidade docente e as memórias das vivências do fazer pedagógico, construídas pelos sujeitos de forma pessoal e coletiva, exercem um papel essencial para se refletir acerca da experiência de forma dialógica. É uma demonstração que ocorre de modo a torná-la um subsídio para (auto) formação, refletindo no cruzamento entre o saber-fazer e saber-ser. Diz respeito à forma como cada um constrói as suas experiências no percurso da vida, inter-relacionada com o outro.

Ainda concernente à questão da construção da identidade profissional, Josso (2010) assegura que está sempre sendo construída e transformada ao longo da vida, pois é fruto de interações e socializações vividas na parceria com o outro. A autora afirma que precisamos dessa cumplicidade para a sobrevivência. Na verdade, elas são dimensões que foram vividas e deram significados às relações estabelecidas em diferentes dimensões constituídas a partir das crenças e valores de si que atribuímos a partir das experiências construídas e vividas ao longo da vida.

Na tentativa de apreender a forma como se dá essa construção, as narrativas (auto) biográficas ganham destaque, pois nos permitem visualizar partes do percurso da vida, ordenando, os diferentes momentos espalhados ao longo do tempo. Aos sujeitos que se aventuram na ação de refletir sobre suas experiências, “[...] a história de vida, fá-los construir um tempo próprio que lhes dá uma consciência temporal específica”. Essa é, pois, a grande importância para “[...] a construção e o conhecimento da (auto) formação” PINEAU (2014, p. 104) ”.

As narrativas dos participantes da pesquisa demonstram, pois, os caminhos que foram percorridos até se chegar às escolhas da profissão. Essa escolha, todavia, é um processo cada vez mais conflitante entre aqueles que, de início, pensam em ingressar no mercado de trabalho, principalmente quando o jovem almeja escolhas seguras para a realização profissional. Justamente por essa insegurança, a influência familiar é ponto decisivo na decisão pela profissão. Esse fato foi comprovado nas entrevistas com os sujeitos colaboradores, quando narraram os seus percursos de vida.

Diante do exposto, cada vez mais cresce a certeza de que, por meio deste trabalho, será obtido o reconstruir de uma vivência, através dos fragmentos de uma vida que ajudarão a compreender uma realidade. Por isso, continuo a viagem.

4.2 A CONSTRUÇÃO DO “SER” COORDENADORA PEDAGÓGICA: FRAGMENTOS DAS ESCOLHAS E NARRATIVAS DE SI NO ÂMBITO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Para ir da oportunidade ao êxito é preciso enfrentar os medos de mudança, romper com o mesmo e ter a capacidade de se antecipar.

(CORTELLA, 2015, p. 44)

Neste tópico, descreverei os desejos e os anseios dos colaboradores na construção do “ser” coordenadora pedagógica. Revelarei os caminhos que me fizeram ingressar na trajetória docente e os entraves que atravessei ao longo desse percurso.

Nessa construção, situo-me como iniciante, mostrando, através das minhas narrativas (auto) biográficas, as marcas de uma história que se constituiu mutuamente com a docência, no início de minha história de vida profissional. Na realização dessa tarefa, me apoio em Josso (2010, p. 62-63), quando afirma que “a reflexão (auto) biográfica permite explicar, em cada um de nós, as emergências que dão acesso ao

processo de descoberta e de busca ativa da realização do ser humano em possibilidades inesperadas”. A autora nos leva a fazer uma reflexão sobre as descobertas de nós mesmos para uma realização como pessoa, na medida em que vão surgindo os acontecimentos.

A (auto) biografia e as narrativas de si como eixo condutor de reflexão têm sido um caminho bastante utilizado em pesquisas que tratam do cotidiano de sujeitos comuns. Destarte, utilizo a metáfora “espelho de palavras” para designar a escrita de si como uma possibilidade de se ver através dos fatos que vão sendo narrados no emaranhado de palavras.

Neste momento, evoco a colaboração de outros profissionais que tiveram uma participação direta ou indireta no desvelar da minha formação rumo à docência e supervisão escolar, hoje denominadas de coordenação pedagógica. Ambas as funções foram escolhidas para serem a minha profissão, mesmo que tenha sido por influências de outrem. Essas funções foram abraçadas com muita paixão e estão atreladas à minha história de vida, tecida numa parceria com as relações sociais que se constituí com os parceiros no início da profissão.

O “ser” coordenador pedagógico foi construído em parceria com gestores escolares e demais sujeitos de diversas instituições interessados no desenvolvimento de um trabalho exitoso ao longo do processo didático e pedagógico junto aos docentes. No meu processo formativo, fui me constituindo, então, como pessoa e profissional da coordenação pedagógica em diferentes espaços e tempos, além das oportunidades em tutorias de cursos de formação para professores. Encontro em Timm (2012, p. 163) uma reflexão que se aproxima do meu pensamento:

A continuidade nesse proceder é que pode garantir maior solidez à possibilidade de se continuar a ser bom ou corajoso. Depende então, da prática constante e do exercício reflexivo sobre essa prática e sobre a própria reflexão que nessa e dessa prática se faz cotidianamente.

É incontestável o papel da reflexão como algo que possibilita a tomada de consciência do próprio fazer da prática, seja ela teórica ou prática. Acredita-se ser ela indispensável, pois possibilita novos caminhos para o desenvolvimento profissional, favorecendo um olhar de si mesmo numa relação com a prática diária. Refletir sobre a prática pressupõe pensar sobre a ação, mas, para que esse passo seja dado, é preciso vontade de mudar, ser autônomo e consciente do seu papel como profissional.

A reflexão promove a compreensão profunda das ações para elevar a melhoria da prática profissional. Nessa perspectiva, a tomada de consciência no fazer da prática é necessária, visto que “na formação inicial, considerar que o futuro profissional tem crenças, ideias, metáforas, atitudes, e hábitos de comportamento que podem orientar sua ação e dificultar, em alguns casos, seu próprio desenvolvimento profissional” (RAMALHO et al, 2003, p. 144).

Nas entrevistas realizadas com os colaboradores da pesquisa, lhes foi questionado a respeito do “ser “coordenador, das suas experiências vivenciadas, dos saberes, dos fazeres construídos no chão da escola e da interação com os demais integrantes. São momentos que se lançam no processo de discussão e que dão a oportunidade de rever as vivências pedagógicas, diante dos desafios mais significativos em suas trajetórias de vida.

Nas narrativas, cada coordenador expressou as suas práticas e seus fazeres manifestados nos trajetos de suas histórias de vida. Essa ação foi induzida por acreditar que o ato de narrar a si próprio, nos leva a uma reflexão de que as histórias de vida estão em constante transformação. Ademais, permite perceber que “a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (DELORY-MONBERGER 2012, p. 82,9).

A coordenação pedagógica, em seu caráter integrador, evidencia as experiências vivenciadas que desencadeiam um norte para a construção de uma atuação de integralidade nos serviços prestados ao ambiente escolar. Nesse contexto, trago a fala da colaboradora CP – 1, quando adverte sobre a atuação pedagógica de hoje, que não pode mais ser desenvolvida de forma isolada. Todos (escola-família-comunidade) devem caminhar juntos para se alcançar os objetivos desejados no ambiente escolar. Em seu depoimento, a entrevistada relata:

Eu acho que o trabalho, hoje, deve ser bem integrado. Unindo escola-família-comunidade. É também uma atuação muito cobrada pelos gestores, porque o foco da escola hoje é o coordenador pedagógico, e para isso tem de ter um grande entrosamento com os gestores, além de todos os demais setores da escola. Porque a escola hoje não pode continuar mais sozinha, tem de integrar a todos os segmentos, internos e externos. (CP-1).

Como se pode observar na fala de CP-1, no serviço prestado no ambiente escolar deve-se adotar ações que ofereçam atividades de integralidade. É importante refletir sobre essa questão por considerar que essa integralidade perpassa pela consciência de transformação dos sujeitos que fazem parte desse contexto, inclusive o coordenador

pedagógico. Este, talvez tenha mais responsabilidade nesse processo de conscientização que os outros sujeitos, pois, como foi relatado em tópicos anteriores, é visto como um agente de transformação da escola. De acordo com Orsolon (2001, p. 19 apud Almeida, 2007, p. 179):

O coordenador pedagógico-educacional, um dos atores da escola, conseguirá desencadear um trabalho transformador à medida que realizar uma ‘ação intencional. Em conexão com a organização e gestão escolar e um trabalho coletivo, integrado com os atores da comunidade escolar’. Os alunos e as respectivas famílias são atores; fazem parte dessa comunidade.

É através da escola, porquanto, que o coordenador pedagógico, com sua função formativa, desenvolve um trabalho coletivo para consolidação de práticas inclusivas, buscando estabelecer relações entre a escola e os desafios que vão surgindo no dia a dia. Nessa tarefa, deve recorrer a alternativas de superação para as dificuldades encontradas.

É notório que o coordenador pedagógico tem grande importância nas relações internas e externas do ambiente escolar, vindo suprir uma carência nas práticas escolares muitas vezes com moldes tradicionais. Nesse sentido, a colaboradora CP -1 faz uma indagação sobre os pontos positivos e negativos de sua prática, e, novamente, faz referência à integração da escola como ponto positivo, ao lembrar que antigamente “era um único supervisor escolar para toda escola”. No seu caso, atende apenas ao turno noturno. Mas faz alusão a um grupo de trabalho, onde ser preciso o envolvimento de todos de forma integrada e real.

CP-1 considera importante a integração, mas não ficou bem esclarecido se essa integração acontece no contexto geral da escola em que atua, ou se acontece apenas no seu turno de trabalho. A questão de um trabalho coletivo e integrado tem sido tema de muitas discussões na atualidade, pois a participação de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento da escola é de suma importância para se alcançar êxito nos projetos planejados. Isso tem sido, de fato, um desafio para as equipes escolares, pois não se trata de uma proposta nova, apenas um novo jeito de se trabalhar, levando todos do grupo a refletirem sobre a sua dinâmica de trabalho.

Com respeito à integração da equipe, nota-se, na fala do colaborador CD, que, em sua gestão, ela também ocorria. Muitas vezes, esse trabalho integrado é favorecido pela ausência de pessoas para realização das atividades. Fato este relatado pelo colaborador – CD.

A gente trabalhava em equipe, de forma integrada. Nós sabemos que hoje, por exemplo, o coordenador tem sua função específica. Mas, devido aquela deficiência de pessoal, nós propomos a todos que fizéssemos um trabalho em conjunto. (CD).

Dando sequência à análise, com foco no significado do ser coordenadora pedagógica, se percebe, na fala da colaboradora CP -2, uma preocupação com a formação continuada dos docentes, também importante para situações desafiadoras no dia a dia das atividades profissionais. A entrevistada deixa evidente que foi na docência que encontrou um suporte significativo para a sua atuação pedagógica e elenca a importância da formação continuada para o sucesso nas atividades desenvolvidas na escola. Assim ela relata:

A experiência de sala de aula foi muito marcante e foi devido a essa experiência que eu permaneci por muito tempo na função de coordenadora pedagógica. Fui me qualificando através das leituras de autores como Emília Ferreiro, de Ana Teberosky, para então eu começar a ver como era o processo de alfabetização dos alunos. Não era só chegar o aluno na escola, e já começar a trabalhar o conteúdo, sem conhecer os níveis desses alunos. Foi através de minha experiência na docência que essa atividade de antes conhecer o nível de alfabetização dos alunos foi realizada com toda a escola. Na primeira semana de aula, a gente não usava nem os livros. Eles chegavam na escola, mas não eram distribuídos aos alunos, para a gente fazer um diagnóstico dos alunos. O professor elaborava tipo uns testes, para ver o nível de conhecimento e, partindo disso, montar o plano de ação para a escola. (CP- 2).

As histórias vividas analisadas ajudaram nos escritos e reflexões desta investigação. Por intermédio delas, chego à certeza de que coordenador pedagógico como formador faz a diferença quando se envolve no percurso formativo dos docentes. Assim, defendo a ideia de Nóvoa (1992, p. 25), de que “a formação não se constrói por acumulação (cursos de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Com efeito, a preocupação com a formação profissional no âmbito educacional é um ponto que vem sendo fortemente discutido, ao mesmo tempo em que se tem exigido, cada vez mais, uma análise dessa formação, porque não se admite mais os modelos tradicionais de ensino e gestão. Não que as técnicas tradicionais devam ser descartadas, mas sim redimensionadas, no sentido de aperfeiçoá-las. Diante disso, a experiência traz

um grande aprendizado, porque os professores, apesar de toda sua carência de conhecimento dispõe de valores, crenças, experiências pessoais de vida e culturas diferentes.

Não é novidade que o mundo moderno faz exigências a um profissional, para que esteja sempre em constante transformação. Partindo desse princípio, surge o paradigma da reflexividade, ideia que vem se tornando uma espécie de lema para aqueles que querem desenvolver na sua prática cotidiana um trabalho voltado para a reflexão na ação. No entanto, para que essa reflexão ocorra é necessária uma redefinição no processo formativo, propondo situações que também viabilizem a troca dos saberes entre os mesmos.

Com base nas análises realizadas por Mizukami (2002, p.16), o conceito de reflexão envolve três outros: conhecimento na ação; a reflexão na ação; e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Com base nessa proposta, surge a necessidade de revisitar os mais diversos conceitos que foram construídos e utilizados ao longo da formação de professores no âmbito da prática educacional. A reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional, característica do trabalho do professor como profissional (PERRENOUD, 2000 apud RAMALHO, NUNEZ e GAUTHIER, 2003, p. 26).

Dialogando com os colaboradores da pesquisa no tocante ao ser coordenador pedagógico, corroboro que a docência me serviu de suporte para assumir a coordenação pedagógica, apesar das muitas dúvidas e dificuldades evidenciadas ao longo do percurso. Considero essa experiência vivida gratificante, pois me fez compreender que somos eternos aprendizes e que precisamos ser desafiados para alcançar aquilo que almejamos na vida profissional, seja ela voltada para o trabalho junto aos professores, ou em outro contexto que necessite de habilidades intelectuais.

Resgatar toda a história de vida pessoal e profissional, o início da carreira como docente, enveredando por outros caminhos e me encontrando com a coordenação pedagógica; foram travessias pessoais vividas que envolveram sentimentos, o querer fazer, o acreditar. Eu pessoa, única, individual com toda a singularidade, eu sujeito aprendente na construção do ser. (Excertos do diário das narrativas da autora em 13/10/2016).

Estabelecer um novo conhecimento articulado aos saberes e fazeres implica reorganizar as atividades diárias, estratégias, entre outros. É preciso elaborar o

conhecimento novo partindo do velho, com base em reflexões sobre o fazer da prática pedagógica para, assim, caracterizar a transformação dos saberes construídos ao longo da trajetória de vida. Nessa perspectiva:

A ousadia em se viver de maneira coerente o ser pessoa e ser profissional é condição de veracidade e legitimidade naquilo que se faz, é sustentação necessária para se justificar condizentemente os próprios atos e propósitos. Essa busca pela congruência não consiste em atitude fácil ou pouco dolorosa, mas permite que se vislumbre o viver no sentido mais íntegro e digno do ser pessoa expresso na condição de vida profissional. (ANGOTTI, 2007, p. 110).

De certa forma, as colaboradoras da pesquisa demonstraram em suas memórias significações que contribuíram para o “ser” coordenador. A colaboradora CP – 2, em específico, reconhece que “ser coordenadora pedagógica não é você está mandando nos professores, mas sim construindo na troca de saberes e de experiências entre todos”.

Evidencio aqui que o sentido do ser coordenador configura-se num processo de construção que envolve todo o meu percurso profissional, com experiências vivenciadas nos mais diversos segmentos do ensino. Diante disto, percebo o quanto essa função está entrelaçada na minha vida pessoal, levando-me a refletir sobre os caminhos formativos que foram vivenciados ao longo do percurso para o meu desenvolvimento profissional. Nessa construção, algumas reflexões são pertinentes para entender como me tornei coordenadora pedagógica mesmo diante dos desafios encontrados pelo caminho.

Na busca de reconstruir o percurso da coordenação pedagógica, percebo que a experiência vivida na docência, tornou-se necessária, pois nessa função vivenciei momentos e situações que serviram de base inicial para construções futuras. “Tentar compreender a própria vida é, antes de tudo, aceitar ser recortado em categorias limitadas e, em seguida, projetá-las fora de si” (PINEAU, 2012, p. 143). Decerto, os saberes adquiridos no cotidiano da docência serviram de padrão para os encaminhamentos, as preocupações e inquietações da prática na coordenação pedagógica.

Esse contexto me levou a refletir sobre a construção de um trabalho que envolve competências e ações vividas no cotidiano do coordenador pedagógico no exercício de formação dos sujeitos. Essa reflexão abrange não só os aspectos técnicos e pedagógicos, mas toda uma especificidade a partir da sua atuação no processo de orientação e acompanhamento pedagógico desenvolvido junto aos professores e demais segmentos da instituição escolar.

De fato, o coordenador tem, portanto, um papel fundamental na articulação junto aos docentes nos espaços escolares. Nessa perspectiva, Domingues (2014, p. 26) complementa que:

O trabalho do coordenador pedagógico, no século XXI, como gestor dos percursos de formação, tem especial importância pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente as discontinuidades da contemporaneidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade. (DOMINGUES, 2014, p. 26).

Narrar os fatos acontecidos e resgatar a história da função coordenadora é relevante principalmente para não deixar morrer uma história vivida em diversos períodos do percurso profissional. Não quero dizer com isso que busco um reconhecimento pessoal ou profissional, porque o trabalho por mim realizado nada mais é do que uma prestação de serviço, haja vista ser funcionária pública do município de Caraúbas, no Estado do Rio Grande do Norte. Na verdade, busco relatar os fatos acontecidos com o objetivo de promover momentos reflexivos rebuscados de experiências no processo de construção e reconstrução da função. Considero oportuno citar o pensamento de Ferrarotti (2014, p. 22), quando pontua que:

Esse duplo trabalho de pesquisa – o do pesquisado, posto na posição de pesquisador de si próprio, e o do pesquisador cujo objeto é compreender sobre si mesmo – convida a problematizar as posições de pesquisador e de pesquisado, bem como as de perguntador e de perguntado.

Tomo também a fala do coordenador diretor – CD para destacar a importância do coordenador para a escola nos dias de hoje, mostrando a diferença com relação a sua época, quando o supervisor se envolvia muito mais com trabalhos administrativos. Assim ele afirma:

O coordenador pedagógico hoje tem uma função importante dentro da escola, até porque essa forma de interagir junto à direção da escola, o próprio professor faz com que se tenha um trabalho bem diferenciado daquela época. Naquela época, nós tínhamos uma equipe, essa equipe era centralizada e a gente trabalhava em função de resolver as questões de todas as escolas. Hoje, você vê uma coisa bem mais específica. (CD)

O coordenador CD ressalta ainda que o coordenador pedagógico em sua época tinha uma atuação quase que administrativa, pois resolvia questões relacionadas ao

contexto geral da escola. Relata também sobre as questões de um trabalho centralizado e o compara ao trabalho realizado hoje.

O coordenador pedagógico tem suas atribuições, tem aquela função de direcionar o seu trabalho com foco no pedagógico, tem demonstrado os avanços na questão da aprendizagem, e formação do professor, e no acompanhamento das atividades de sala de aula. Hoje, existe essa grande diferença em comparação com aquela época. (CD).

Refletir sobre as questões elencadas pelo colaborador CD me remete a pensar sobre a importância no exercício da função do coordenador pedagógico, quando este se encontra como um sujeito ativo e realiza as mais diversas atividades, principalmente no acompanhamento para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Em relação aos suportes conceituais que o coordenador pedagógico tinha para direcionar a prática, bem como as suas bases nas orientações aos professores, a existência de uma matriz de referência e se os profissionais se reuniam para estudar os problemas que iam acontecendo, merece destaque a seguinte narrativa:

Em se tratando do coordenador pedagógico, na época, essa prática era direcionada aos professores de forma textual; apresentando sempre a questão de exposição, caracterizando assim o seu formato em um contexto geral. Os coordenadores tinham como fonte de orientação aos professores diferentes componentes curriculares da época. A questão curricular não era apenas um quesito pedagógico. Mas sim uma formação ideológica e política na abrangência do contexto do aprendizado.

Em se tratando de Matriz Curricular de referência, tínhamos sim. Definíamos as políticas educacionais da época, mas sempre adequando as nossas realidades.

Os cursos de formação na época, geralmente era muito difícil participar desses cursos, devido às próprias dificuldades, questões de recursos. Então, tudo isso dificultava, porque o departamento de educação não tinha recursos próprios, não tínhamos fontes de recursos federais que amparasse essa questão no caso de se fazer cursos de formação, ou de participar de outros encontros. Era uma questão muito difícil de si administrar.

As reuniões sim, sempre esteve em nossos planos, nós tínhamos esse acompanhamento constante, visto que, era uma necessidade de interagir. Sendo essa a nossa meta principal. E tínhamos um objetivo também de conhecer essa realidade que ora estava sendo implementada em cada comunidade escolar. Esses eram os pontos principais de nossa gestão. (CD).

As falas dos colaboradores aqui apresentadas trazem uma diversidade de ideias com relação ao ser coordenador pedagógico. Elas evidenciam desde os critérios de

ingresso até as práticas cotidianas, entraves e paradoxos que, atualmente, buscamos investigar sob o ponto de vista da teoria e da prática. Por conseguinte, no tópico subsequente, serão narradas as vivências desta profissional face às práticas pedagógicas.

4.3 VIVÊNCIAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FACE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM CAMINHO PERCORRIDO AO LONGO DO TEMPO

O conhecimento de si, pautado nas experiências de vida, são situações que construímos ao longo da vida e transformamos em experiências. Produzir uma narrativa com todas as interfaces do conhecimento adquirido faz-nos refletir e situar no espaço temporal os saberes construídos. Dito isto, faço uma reflexão no sentido de que:

O conhecimento de si, traz à tona o caminho percorrido. É ser autor de si mesmo, no sentido de organizar todos os momentos vividos. É nessa autoria que o pensar e o desejo de narrar sobre mim mesma emergiu da experiência constituída no campo da coordenação pedagógica, vivida nos mais diversos segmentos da educação. (Excertos do diário das narrativas da autora, em 16/10/2016)

Sempre tive interesse e curiosidade em compreender como a minha formação foi construída e quais aprendizagens foram se constituindo para o meu crescimento pessoal e profissional. Queria saber se os desafios que enfrentei e tentei superar, as pessoas que contribuíram nesse processo, o curso de pedagogia na habilitação “supervisão escolar”, contribuíram para a superação das dificuldades encontradas. Também entram nessa lista as orientações que foram realizadas junto aos docentes para o seu crescimento na realização dos trabalhos diários, bem como os cursos de formação que coordenei como tutora nas mais diversas áreas formativas no âmbito da coordenação pedagógica no município de Caraúbas/RN. Essa inquietação me instigou e me motivou a reviver essa história, utilizando a (auto) biografia como caminho na busca de sentido para narrar a construção dos modos de agir pedagógicos na atuação da coordenação pedagógica ao longo da história de vida.

Nesse reencontro comigo mesma, busco reconstruir ideias, além de ir ao encontro de pessoas que também tiveram suas histórias vividas na mesma atuação pedagógica. As experiências formadoras que contribuíram para “eu” profissional, entrelaçadas num tempo presente, resgatando o passado; as idas e vindas de todo o meu caminhar para o processo de minha formação profissional, se entrelaçaram às experiências adquiridas na

parceria com outros sujeitos e renderam muitas alegrias e transformações ao “eu” profissional.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho, de refletir sobre as vivências pessoais e profissionais que contribuíram para o desenvolvimento da prática pedagógica, faz-se necessário, pois vivemos um tempo de ressignificação das funções. Atualmente, a coordenação pedagógica situa-se num contexto de exigências e modos de ser. A escola, por sua vez, faz exigências no acompanhamento pedagógico e formação contínua dos professores e, por outro lado, há exigências advindas dos pais e comunidade em geral.

Ao indagar junto aos coordenadores colaboradores sobre como estes desenvolviam as práticas construídas ao longo do percurso respostas distintas foram obtidas. CP – 1, por exemplo, ressalta sua preocupação com o trabalho que vem desenvolvendo na EJA, pois este tem apresentado uma certa desistência dos alunos. Em contrapartida, afirma que os trabalhos de visitas nas residências têm trazido uma certa conscientização desses alunos.

Desde o início que comecei a trabalhar na supervisão venho desenvolvendo o meu trabalho nos diversos segmentos envolvendo a educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e EJA. Segmento que hoje venho desenvolvendo numa escola Municipal. A EJA, hoje, é dividida em segmentos e períodos, é uma luta constante para gente. No início do ano, a EJA é de muitos alunos, mas existe uma desistência muito grande, mas estamos desenvolvendo um trabalho, de visitar o aluno. Fazer uma visita domiciliar, para resgatá-los e voltar a estudar. (CP - 1).

A colaboradora CP-1, através de suas memórias, revela as experiências através das práticas pedagógicas realizadas nos ambientes escolares. Com relação à realização dos planejamentos, informa: “são realizados quinzenais no contra turno de trabalho dos professores” (CP-1).

A partir de 1980, com demanda existente do profissional de supervisão escolar (denominação da época) nas escolas, e pelo fato de ter frequentado o curso de preparação oferecido pelo governo do estado, teve de assumir a função numa escola estadual, ficando até 2008 na rede estadual. Atualmente, após longo período de serviços prestados à rede, encontra-se com o status de aposentada. É possível observar aqui que o critério de escolha para o exercício da função nessa época era a necessidade do profissional na escola. Não se levava em conta outros critérios que também são determinantes, como afinidade com o grupo de trabalho, principalmente com o professor.

Correr atrás dos seus sonhos, conforme a entrevistada, sempre foi o seu objetivo. No intuito de conquistar mais espaços, no ano de 1998, submeteu-se ao concurso promovido pela Prefeitura Municipal de Caraúbas/RN, para o qual foi aprovada. Assim, no ano de 2001, foi convocada a exercer a função de supervisora escolar na rede municipal de ensino, onde atua até hoje (CP-1).

Segundo a colaboradora, na realização desta atividade ela tenta integrar toda a equipe de seu turno na escola (o coordenador de área, professores, bibliotecário e até a secretária da escola) na discussão de problemáticas e ações. O trabalho de forma integrada, como falado anteriormente, traz benefícios para o contexto escolar desde que este seja um trabalho realizado com todo ambiente e o envolvimento de todos os segmentos.

A colaboradora CP - 2 também revela que, na sua época de atuação, o planejamento em sua escola se realizava em períodos quinzenais. Justificando esse horário no sentido de vir a atender professores que trabalhavam em outras redes de ensino. Observa-se que os momentos de realização dos planejamentos se convergem em trocas de experiências, na busca de uma atuação pessoal e coletiva nas relações entre os professores.

Com relação aos avanços que considera importantes no âmbito da atuação e que serviram de contribuição para o exercício da função, CP -1 revelou que o curso de habilitação em supervisão escolar e o curso de especialização tiveram grandes contribuições para o seu desenvolvimento na atuação pedagógica. Só lamenta um fato, por ela assim narrado:

Quando terminei minha especialização, logo após, em pouco tempo, me aposentei pela rede estadual. Mas graças a Deus hoje estou no município e serve de grande base para a prática de meu trabalho, como instrumento pedagógico. Minha especialização é em Linguagem e Educação, concluída entre os anos de 2002 e 2003(CP-1)

Outro aspecto destacado na entrevista se referiu ao acompanhamento dos alunos, quando estes faltavam sem justificativas e os coordenadores tinham a preocupação de procurar saber sobre os motivos das ausências.

E a gente fazia também, um acompanhamento dos alunos que estavam faltando. Isso eu acho ser uma coisa fundamental, porque quando o aluno falta muito, ele fica muito desligado na sua sala de aula, do seu conteúdo, ele não vai dar conta de estar acompanhando o que já passou,

porque o professor não ia retomar todo o conteúdo para aquele aluno que passou uma semana sem vir para escola. (CP-1)

Com base nas experiências narradas, fica claro que é no convívio com outros parceiros, nos horários de discussão coletiva e no trabalho com projetos que os coordenadores têm a chance de viabilizar a essência do próprio trabalho e de construir a prática no cotidiano. Na ação de construir o “eu” profissional, é importante, pois, articular a formação inicial acadêmica com a experiência profissional adquirida no dia a dia, vividos nos mais diversos espaços de atuação.

Devo afirmar que essas dimensões aqui observadas marcaram as minhas vivências potencializando minha (auto) formação, momento essencial para a (re) construção do que sou atualmente.

5 UMA VIAGEM NARRADA SEM PONTO FINAL...

Cada tempo em seu lugar
Preciso refrear um pouco o meu desejo de ajudar
Não vou mudar um mundo louco dando socos para o ar
Não posso me esquecer que a pressa
É a inimiga da perfeição
Se eu ando o tempo todo a jato, ao menos
Aprendi a ser o último a sair do avião

(GIL, 1989)

No caminhar da trajetória, ainda são muitas as trilhas a serem percorridas nessa construção e desconstrução para se desafiar em busca de reaprender o novo. Caminhos vão surgindo e novas experiências também. As vozes que foram silenciadas pelo tempo e que ficaram embaladas nas lembranças deram sentidos ao vivido. Na procura de respostas, tentei resgatar as trajetórias e experiências vividas que foram significativas para uma história de vida única e singular, de construção de aprendizagem que não se conclui num ponto final, pois somos seres da história e seguimos nesse caminhar à procura de novos horizontes.

Contextualizando a função do coordenador pedagógico, percebe-se que surgiu por uma necessidade de inovação na educação. É fruto de uma concepção progressista, onde as novas formas de gestão e atividades pedagógicas são postas em prática. Nesse contexto, a ação do coordenador pedagógico é relevante como guia para uma proposta pedagógica que venha a contribuir diretamente na prática dos educadores, buscando orientá-los na construção de ações efetivas no seu dia a dia com as crianças. Sua atuação tende a ser mais eficaz se ele tiver clareza conceitual e teórica sobre sua atuação na organização na qual está inserido. Nessa perspectiva, Tardif (2002, p. 198) complementa que “não basta fazer bem alguma coisa para falar de ‘saber-fazer’: é preciso que o ator saiba porque faz as coisas de uma certa maneira”.

Doravante, o refletir sobre a construção da função da coordenação pedagógica no âmbito da rede municipal de ensino de Caraúbas/RN, ilustrado com as vozes de profissionais que estão no exercício da função ou que fazem parte dessa construção em períodos ainda não regulamentados por leis, são razões para constantes discussões e análises. Ter essa discussão como foco retoma alguns fatos dessa função na trama de um labirinto educacional que muito contribuiu para o desenvolvimento educacional. Uma

história edificada com a integração de todos aqueles elementos do passado, porém, relevantes para descobrir e entender os fatos representados no presente.

Contar e refletir sobre essa história representa um marco de muita significância para mim. Ressalto que, no município de Caraúbas/RN, são poucos os coordenadores que estão na ativa e receberam a formação nessa área de atuação. Acredito ser a formação um parâmetro para iniciar a atuação na prática da coordenação pedagógica, levando em consideração que, com as reformas do ensino superior, a habilitação em supervisão escolar não mais é oferecida. No entanto, tem um outro problema que se torna relevante para discussão: se a supervisão surgiu no fervor da Ditadura Militar, será que ela realmente era uma boa escolha para formar o supervisor? Esse é um ponto de reflexão, no sentido de rever essa oferta tanto em nível de graduação, como em nível de pós-graduação.

Outro marco, em meu percurso foram os momentos nos quais, em situações de conflito, sempre procurei retirar as dúvidas que surgiam junto aos meus parceiros, observando como agiam em determinadas situações. E assim eu ia “tocando e cantando a canção”, considerando sempre a importância da formação para o coordenador pedagógico, tanto a inicial como aquela em serviço. Tais fatos aconteceram timidamente, porque as formações sempre se direcionavam para os docentes.

Hoje, mais do que nunca, sei que o coordenador pedagógico sempre foi um sujeito que demonstrou importância e necessidade para o acompanhamento pedagógico e orientação aos professores, não só no que se refere ao planejamento das atividades diárias como também na realização da formação continuada e em serviço. Neste contexto, a ação do coordenador pedagógico é fundamental para contribuir diretamente na prática do docente e demais agentes da escola, buscando orientá-los para a construção de ações efetivas para um melhor desempenho da Instituição.

Franco (2016) considera que um dos grandes problemas que podem dificultar o trabalho do coordenador pedagógico para um trabalho eficiente e produtivo na escola está na falta da formação inicial para o exercício da função. Atualmente, se considera que existe uma inadequação na formação inicial, não havendo uma qualificação adequada para esses profissionais.

Na sua história, o coordenador pedagógico traz características da atuação do supervisor escolar, motivo para enfrentar os desafios e se firmar numa nova cara, eliminando as peculiaridades do passado que traz no contexto da ação de inspetor, com a finalidade controladora e fiscalizadora. Todavia, faço uma reflexão no sentido de se

discutir as ações desenvolvidas por outros profissionais que ocupam a função do coordenador pedagógico e que não dispõem da formação “adequada” para exercê-la.

Partindo da relação entre passado, presente e futuro, redimensiono a trajetória vivida, buscando, nas falas dos sujeitos que se tornaram parceiros, a reconstrução da história da coordenação pedagógica no município de Caraúbas/RN. Para pontuar o meu envolvimento nesse contexto educacional, situando-me como um dos atores rumo ao processo de reconstrução, tenciono o “eu” enquanto sujeito itinerante dessa viagem e questiono sobre o processo da formação, refletindo as diferentes paragens ao longo do caminho, os encontros e desencontros que, muitas vezes, geraram descontentamentos nos diferentes cruzamentos da trajetória e que foram relevantes no campo educacional para adquirir novos conhecimentos.

Falar de si mesmo, de suas próprias experiências, de todo o processo formativo que foi construído, muitas vezes não é tarefa fácil, mas é preciso entender que todo esse processo de entrelaçamento traz experiências formadoras importantes para o estabelecimento de limites. Josso (2010, p. 49) mesmo diz que “a experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um conhecimento novo”. Concordo com a autora, quando, em momentos de minha vida profissional, vivi situações nas quais a experiência me permitiu superar determinadas dificuldades que surgiram no cotidiano da prática.

A investigação de si nos leva, pois, a uma reflexão sobre determinados conhecimentos que foram construídos e que se tornaram pontos de referência, favorecendo informações sobre si. Como destaca Timm (2012 apud ABRAHÃO; PASSEGI, 2012, p. 184): “Quem se narra merece mais do que simplesmente o registro de suas memórias e significações: ele sabe que é esperado, mas não quer chegar desacompanhado”.

Domingues (2014), que vem discutindo a formação inicial do coordenador pedagógico no intuito de compreender por que esta função ainda não se estabeleceu, admite que, de modo peculiar, essa função está a transitar entre outras habilitações. Isso, na sua opinião, dá margens a inúmeras leituras e definições sobre suas atribuições, normalmente vinculadas às determinações do poder público, sabendo-se que a formação inicial é referência para se construir o lado profissional do indivíduo.

Em consonância com a intenção de Domingues (2014), as memórias dos sujeitos aqui narradas trouxeram conhecimentos que ilustraram a discussão e a compreensão de como aconteciam o desenvolvimento da atuação pedagógica, seus desejos, aspirações e

crenças. Os eixos de discussão foram organizados de forma que contemplassem as falas dos entrevistados, quando narrassem a forma de ingresso na docência e, conseqüentemente, o “ser” coordenador pedagógico, e as práticas desenvolvidas no exercício da função pedagógica.

As narrativas nos oportunizaram conhecer como era essa prestação de serviço à comunidade, os planejamentos com o docente, a atuação do supervisor escolar e/ou coordenador pedagógico, no que se refere ao atendimento educacional. E sobre esses aspectos, lancei as reflexões que serviram de base para alcançar as minhas ações. Os saberes, as histórias de vida, as experiências que se constituíram e as contribuições educacionais que se fizeram presentes são aspectos que se encontram nas discussões gerais deste texto.

A utilização dos recursos da memória daqueles que atuaram como coordenador em uma época cujas leis ainda não estavam institucionalizadas, possibilita recontar a história do coordenador pedagógico no município de Caraúbas/RN. Essa função, no início, foi criada sem a utilização de leis que viessem garantir o seu exercício, no entanto, para o entendimento da função, a utilização dos relatos descritos pelos sujeitos colaboradores tornam-se fontes da história.

Demo (2002) aponta que um dos aspectos mais ricos do processo de aprendizagem é a gestação de oportunidades na vida. Para ela, é preciso se apropriar de conhecimentos no contexto de atuação, incluindo a própria escola com suas propostas e atores que dela participam. Quem sabe aprender, alarga seus horizontes, explora alternativas, conquista fronteiras. Por isso, no contexto do “aprender a aprender” a dinâmica se confunde com a própria vida.

Na atualidade, defende-se a educação emancipatória por vários motivos e a escola tende a contribuir na formação de sujeitos críticos através do trabalho do docente que assume a posição de mediador compactuado entre o saber elaborado e aquele produzido na escola. O supervisor escolar, hoje caracterizado como coordenador pedagógico, se articula como mediador do processo educativo e articulador do projeto político pedagógico para atuar em prol da garantia da qualidade do ensino.

Narrar os momentos de uma trajetória de vida pessoal e profissional traz, do passado, as memórias de um espaço-tempo vivido para a (re) construção de minha identidade profissional no percurso da atuação como coordenadora pedagógica que, de início, tinha como nomenclatura, supervisora escolar. Tempo histórico social de épocas e

culturas vivenciadas nas relações com outros parceiros nesse processo de constituição identitária.

Sobre o uso de narrativas como instrumento de ensino e de pesquisa Gomes (2013) retrata o quanto pode anunciar a possibilidade de outros aportes que são importantes no processo de formação do coordenador pedagógico. Esse exercício traz à tona o que vai pulsando na vida de cada um. Afinal, narrar-se se constitui como um dispositivo para os processos autoformativos ou auto formadores (PINEAU apud NÓVOA, 2014)

No contexto da autoformação, discutida por Pineau (2011), considera-se o (auto) biográfico como um dos eixos que se destaca no âmbito da formação, na medida em que o eu, enquanto sujeito, passa a ter um melhor conhecimento dos fatos e de seu próprio percurso da formação.

Nessa perspectiva, rememorar minha vida desde épocas estudantis até a constituição das experiências como educadora, motivou-me a rever a relação desse contexto vivido sobre a minha atuação profissional com as pretensões relativas ao universo da pesquisa. Isso implica dizer que o objeto desta pesquisa se compactua num caráter histórico, político e social.

Nesse prisma, “toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social” (FERRAROTTI, 2014, p. 43-44). A concepção do autor ilustra que as narrativas (auto) biográficas são instrumentos que potencializam as aprendizagens da prática. São as lembranças de um passado resguardado de histórias, num cenário de sonhos que servirão de fontes e de análises para uma reflexão do desenvolvimento profissional e uma (re) significação da ação nesse novo caminhar.

Por intermédio de minhas narrativas (auto) biográficas (pessoais e profissionais), procurei refletir e entender a minha própria experiência vivida no âmbito da coordenação pedagógica. Esta experiência foi vivenciada em diversos segmentos e instituições, caminhos e percursos (auto) formativos, e a participação em cursos de formação que se tornaram eixos basilares para a edificação de uma prática pedagógica e possibilitaram novas descobertas e revelações num cotidiano de significações.

Uma vez tendo experimentado os benefícios da ação de rememorar minha história, compreendo que as narrativas dos sujeitos são elementos que compõem uma história. Narrar minha experiência enquanto coordenadora pedagógica no município de Caraúbas/RN vem oportunizar a outros tomarem conhecimento das histórias por mim vividas e o leitor passa a adquirir esse conhecimento.

Os espaços/tempos de formação construídos serviram de base na superação de fases que atravessei sem a certeza de alcançar a vitória. Esses espaços foram erguidos na relação com o outro para a construção de um novo conhecimento. As dimensões formativas, do ponto de vista pessoal, foram construídas na caminhada em busca de um aprendizado no fazer cotidiano, em um processo formativo que me levou a elencar análises e reflexões no contexto da função.

Nesse contexto, percebi que a formação do coordenador pedagógico tem sido questionada pela ausência da oferta de cursos de formação continuada na área. Partindo, então, da exigência da sociedade atual para suprir as demandas de uma melhor preparação conceitual desse profissional, enquanto sujeito formador, apresento a necessidade de uma formação inicial e/ou continuada.

O desenvolvimento do meu trabalho, centrado numa abordagem experiencial, me proporcionou uma melhor compreensão sobre as vivências construídas e desenvolvidas no âmbito da coordenação pedagógica, no período de 1989 a 2015. Considero que o meu percurso profissional sempre esteve marcado por interesses pessoais e pela busca dos caminhos formativos para o desenvolvimento da prática.

Ao reconstruir em minha narrativa as ações por mim empreendidas no período mencionado, pude ver a minha constituição, formação e trabalho desenvolvido. Percebi caminhos que me levaram a uma transformação e construção da identidade pessoal e profissional, articulada à formação acadêmica e a minha itinerância pedagógica vivida ao longo do percurso.

Passaram-se 39 anos de um tempo histórico e político que foi vivenciado e a partir do qual analiso as minhas atitudes. Lembro-me que até certo ponto não aceitava as ideias conservadoras, chegando a transgredir as regras por não comungar com o conservadorismo implantado. Os padrões estabelecidos que me inquietavam, pois sempre acreditei na transformação da sociedade, tomando a educação como um caminho para a libertação.

Todavia, devo considerar que, ao longo de minha trajetória profissional, muitos foram os interesses, as expectativas e os dilemas, muitas vezes submetidos a conflitos e momentos de reflexão, bem como o desejo de encontrar soluções. As relações vividas e estabelecidas entre o meu percurso profissional, desde a função docente, e os acontecimentos históricos e sociais levaram-me a uma reflexão na busca de compreender os pontos que se coadunam entre a minha história de vida, a história da educação do país e a supervisão escolar vivenciada no município de Caraúbas/RN.

O narrar de tantas atribuições que são conferidas ao coordenador pedagógico, destacando a de cuidar da formação não só dos docentes, mas de todos os agentes que trabalham na instituição, ofereceu a mim informações e reflexões para um melhor desempenho nas minhas funções.

Ademais, me propiciou repensar a formação, o que implica retomar os caminhos percorridos que tive de trilhar e que contribuíram no desenvolvimento profissional. Os programas de formações realizados para professores sob minha orientação são marcas de um passado que contribuíram para o meu processo de formação e (auto) formação. Ao rememorar esses momentos, percebi que não só o docente, mas todo e qualquer profissional tem uma história vivida, uma trajetória profissional individual dependente de fatores contextuais que se cruzam com suas vidas pessoais.

Logo, fazer uma reflexão trazendo à tona aqueles que contribuíram para o meu processo formativo pessoal e profissional, tem grande significado no processo de construção da minha identidade profissional. Tecendo algumas considerações sobre o que é identidade profissional, Pimenta (2012, p. 19) esclarece que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Diante dessa concepção, posso afirmar: Eu me reconstruí. Reconstruí, através da pesquisa, uma história não única, mas inacabada, como o meu saber diante do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AZZI, S. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S, G. (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

ABRAHÃO, M. H. B.; PASSEGI, M. C. (Org). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador EDUNEB, 2012.

ALMEIDA, L. R. PALLACO, V. M. S (Org). **O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2007

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. In: _____ **Uma pedra no meio do caminho – Biografia de um poema**. Rio de Janeiro. Ed. do autor, 1967.

ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA, F, J, KISHIMOTO, T, **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto alegre: Artmed, 2007

BARBOSA, J, G. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu poder formativo. Brasília: Liberlivro, 2010

BERTAUX, D. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN EDUFRN, 2010.

BÍBLIA. Português. Bíblia Sagrada. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017.

BOLZAN, Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>- Acesso em: 22 fev. 2017

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. – Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>- Acesso em: 28 fev. 2017

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Revogada pela Lei 9394/96. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 15 de mar. 2017.

CARAÚBAS. (Município). **Lei Municipal nº 682, de 26 de setembro de 2003**. Fixa o Sistema Municipal de educação de Caraúbas. Caraúbas, Rio Grande do Norte, 2003.

_____. **Lei Ordinária nº 1.125, de 02 de junho de 2015**. Cria o Plano Municipal de educação. Caraúbas, Rio Grande do Norte, 2015.

_____. **Lei Ordinária nº 910, de 31 de dezembro de 2009**. O Plano de Cargos Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica. Caraúbas, Rio Grande do Norte, 2009.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CUNHA, J. L. Pesquisas com (auto) biografias: interfaces em tempos de individualização. In: ABRAHÃO, M. H. B.; PASSEGI, M. C. (Org). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador EDUNEB, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto**. Natal: EDUFRN, 2008.

_____. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. B.; PASSEGI, M. C. (Org). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

_____. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDINEB, 2014.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2002.

DEWEY, John. **Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y processo educativo**. Trad. Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Paidós, 1989.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2014. p. 77-90.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola** – 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014

FERRAROTTI, F. **Histórias e histórias de vida – o método biográfico nas ciências sociais**. Natal, EDUFRN, 2014.

_____. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2014.

FERREIRA, N. S. C. (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRANCO, M. A.S. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser redesenhado. In: FRANCO. M. A. S.; CAMPOS. E. F. E. (Org). **A coordenação do trabalho na escola** [e-book]: processos e práticas. Santos-SP. Universitária Leopoldina, 2016.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2001.

GIL, Gilberto. Cada tempo em seu lugar. Intérprete. GIL, Gilberto. In: **O Eterno Deus Um Dança**. 1989. Estados Unidos: Oficial Etiqueta. CD. Faixa 04.

GOMES, S, V, F.; SALAZAR, E, F. **A voz do professor especialista**: resgatando a memória e narrando histórias de vida. São Paulo: Baraúna, 2013.

GONZALES, R. F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Leaming, 2005.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Versão atualizada e ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2010. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica e educação. Série Clássicos das Histórias de vida).

_____. Da formação do sujeito.... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2014.

JUNIOR, Renato Manfredini. Tempo Perdido. Intérprete: Legião Urbana. In: Legião Urbana. **Dois**. São Paulo, 1999. CD. Faixa 06.

MACEDO. S. R. B. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO. M. A. S.; CAMPOS. E. F. E. (Org). **A coordenação do trabalho na escola [e-book]: processos e práticas**. Santos-SP. Universitária Leopoldina, 2016.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

MARTINS, L.A.R. PIRES. J; PIRES, G.N. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRRN, 2008.

MELO S, F. **vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar**: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2015

MENEZES, J, M, F. Memórias e registros da escola e da não-escola. In. SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C (Org). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

MIZUKAMI, N. **Escola e aprendizagem da docência** – processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFScar, 2002.

MONTEIRO, S, B. **Quando a pedagogia forma professores:** uma investigação autobiográfica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MUNDIM E, D, A. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico:** processos e interações. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org). **O método (auto) biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2014.

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote. 1992.

PASSEGI, M. C. A (re) invenção de si na formação docente. In: PASSEGI, M. C. A; SOUZA, E. C; MIGNOT, A. C (Org). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quarteto: FARERJ, 2008.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINEAU, G; JEAN-LOUIS L, G. **As histórias de vida.** Natal, RN: EDUFRN, 2012.

_____. A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação. In: ABRAHÃO, M. H. B.; PASSEGI, M. C. (Org). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica.** Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre o hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org). **O método (auto) biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2014.

RAMALHO, Betânia L.; NUNEZ, Beltran; GAUTHIER Clermont. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Salina, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Discurso no ato de posse da cadeira nº 2 na Academia Brasileira de Letras.** Rio de Janeiro, 1967. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/guimaraes-rosa/>>. Acesso em: 15 de mar. 2017.

SANTOS, Ary dos. Canção do tempo. Intérprete: Rua da Saudade. In: **Rua da Saudade.** Portugal: Montepio, 2009. CD. Faixa 04.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: _____; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade:** da formação a ação. São Paulo: Cortez, 2006, p.13-38.

TARDIF, M. **saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício de professor** – história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2011.

TIMM, E, Z. Histórias de vida: alguns aportes filosóficos- literários como contribuição à reflexão. In: ABRAHÃO, M. H. B.; PASSEGI, M. C. (Org). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

ULHOA, João Daniel. Sobre o tempo. Intérprete: Patu Fu. In: PATU FU. **Gol de Quem?** RCA Records Label, 1994. CD. Faixa 07.

VELOSO, Caetano. Oração ao Tempo. Intérprete: Maria Bethânia. In: BETÂNIA, Maria. **Tempo, tempo, tempo**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2016. CD. Faixa 04.

VENAS, R, F. **Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011)**: alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia faculdade de Educação, Bahia, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS COLABORADORES DA
PESQUISA

I - Sujeito/cognome

II - Curso de Graduação e Pós-graduação que realizou.

III - Ano que concluiu os estudos acadêmicos e Instituição que frequentou?

IV - Locais que atuou como docente?

V - Tempo na escola em que atua?

VI - Tempo de Magistério?

VII - Tempo de experiência na coordenação pedagógica?

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRURADA DIRECIONADA AO
COORDENADOR DIRETOR COLABORADOR DA PESQUISA

QUESTÕES ABERTAS/SUBJETIVAS

- 1 – Como foi o processo de criação/legalização do Departamento de Educação?
- 2 – Quais os serviços desenvolvidos antes de ser institucionalizada a Secretaria Municipal de educação?
- 3 – Como era a estrutura organizacional?
- 4 – Qual o critério de seleção para a formação dos quadros funcionais?
- 5 – Como era o atendimento junto aos professores?
- 6 – Existia, nessa época, um coordenador pedagógico? Qual a nomenclatura utilizada?
- 7 – Como se desenvolvia esse trabalho nas escolas?
- 8 – Como você vê a função de coordenador (a) pedagógico (a) hoje?
- 9 – Quais os avanços educacionais que você tem observado ao longo do tempo?
- 10 – Quais as políticas públicas que vigoravam nessa época em comparação com as existentes nos dias atuais?

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRURADA COM OS COLABORADORES
COORDENADORES PEDAGOGICOS DA PESQUISA

QUESTÕES ABERTAS/SUBJETIVAS/EIXOS DISCURSIVOS

I – OS PROCESSOS DE ESCOLHA DA PROFISSÃO, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA

- 1 – Antes de você se tornar coordenador pedagógico exerceu outra função?
- 2 – O que motivou você a essa escolha? Houve influência de alguém? Conte um pouco essa história?
- 3– Quais os momentos que foram marcantes na sua experiência docente?

II- O INGRESSO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

- 1 – Para ingressar na função, existia alguma formação que fosse utilizada como critério para ingresso?
- 2 – O que motivou você a ingressar na coordenação pedagógica?
- 3 – O seu período de docência contribuiu para o seu ingresso na Coordenação Pedagógica?
- 4 - Qual o seu curso de formação inicial? Ele contribuiu para você ingressar na coordenação pedagógica?
- 5 – O conhecimento adquirido no curso foi relevante para o desenvolvimento de sua função na coordenação pedagógica?

III – O SIGNIFICADO DO SER COORDENADOR PEDAGÓGICO?

- 1 – O que significa para você ser coordenador pedagógico?
- 2 – Você acha que essa função tem contribuído para o desenvolvimento da escola?
- 3 – Quais as nomenclaturas que você vivenciou na coordenação ao longo de sua trajetória profissional?

IV – O COTIDIANO DO TRABALHO

- 1 – Como você desenvolvia ou ainda desenvolve o seu trabalho de Coordenação Pedagógica? É bem aceito pelos professores ou você acha que tinha/tem alguma rejeição por parte deles?
- 2 – O que você pontua como mais difícil para exercer a função de Coordenação Pedagógica?
- 3 – Conte um pouco sobre o seu tempo de atuação na Coordenação Pedagógica. O que você marca como positivo e o que você marca como negativo?

4 – Como você organizava e/ou organiza o seu trabalho de orientação junto aos professores?