

A TRAJETÓRIA FORMATIVA DE UMA PEDAGOGA EXPRESSA EM UMA NARRATIVA

Marilene do Carmo Silva¹

Lília Pereira Soares²

Regina Magna Bonifácio de Araújo³

Resumo

Este texto é fruto da disciplina eletiva, *Narrativas Docentes: aspectos metodológicos e formativos*, do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e pretende trazer a reflexão acerca do uso das narrativas como um instrumento nas pesquisas qualitativas e compreender os desafios presentes na formação docente. Neste trabalho apresentamos a narrativa de uma Pedagoga que atua na rede municipal da cidade de Ouro Preto, graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFOP. A docente possui 27 anos de idade e se encontra no primeiro ano de atuação profissional. A abordagem utilizada nesta investigação foi de natureza qualitativa, utilizamos a narrativa escrita como instrumento e optamos pela análise de conteúdo como técnica de compreensão dos dados. A narrativa evidenciou a influência da trajetória formativa durante a formação inicial, na prática profissional, assim como alguns desafios no início de carreira como o choque de realidade, a frustração e a solidão, além das precárias condições de trabalho.

Palavras-chave: narrativas; formação docente; experiência formativa; início de carreira.

Introdução

Este trabalho é fruto da disciplina eletiva, *Narrativas Docentes: aspectos metodológicos e formativos*, do mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Pretendemos, a partir dele, refletir sobre a narrativa enquanto um instrumento das pesquisas de abordagem qualitativa e compreender os desafios presentes na formação docente, assim como no início de carreira.

Iniciamos o texto falando um pouco sobre as narrativas inseridas na abordagem qualitativa em investigações, suas possibilidades e limitações, para na sequência destacar a análise de conteúdo utilizada no tratamento dos dados. Posteriormente, apresentamos a narrativa de uma pedagoga que atua na rede municipal de Ouro Preto-MG. Ela discorre acerca de sua experiência formativa, a relação entre a sua formação inicial e a sua atual prática profissional evidenciando, ainda, a formação continuada dos professores na rede em que atua. Por fim, trazemos algumas considerações que não pretendem ser finais, mas reflexões e ponto de partida para novos questionamentos.

Desenvolvimento

As especificidades das narrativas

O ato de narrar histórias, causos ou acontecimentos vem diminuindo com o passar do tempo. Cada vez mais as pessoas estão na correria do dia a dia, seja no trabalho, nos estudos, na família, nos afazeres domésticos e, mais recentemente, na televisão, no computador, no celular, no vídeo game. Não é comum parar para ouvir ou mesmo contar histórias, pois vivemos em um mundo célere em que corremos contra o tempo, “O ritmo acelerado da vida moderna, por sua vez, fez desaparecer a capacidade do ouvinte assimilar a experiência narrada à sua própria experiência para poder recontá-la, imprimindo sua marca nas histórias” (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p.2).

De acordo com Teixeira e Pádua (2006) apesar de ir desaparecendo aos poucos o ato de narrar, os pesquisadores, que trabalham com Oralidade e História Oral na pesquisa social, vão em

busca de narrativas, de possíveis narradores e suas experiências. Para as autoras, tal metodologia qualitativa de investigação, “propõe-se a escutar os sujeitos que, generosamente, emprestam e confiam suas vidas aos/as entrevistadores/as, que delas recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os sentimentos, os significados e interpretações que tais sujeitos lhes conferem” (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p.2).

O sujeito que aceita expor uma narrativa de si mesmo confia ao entrevistador a sua experiência, a sua vivência, seja ela, pessoal, profissional ou formativa, ao narrar revive tais momentos em cada recordação. Bondía Larrosa (2002) alerta que experiência é diferente de informação, o saber da experiência se distingue do saber coisas.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDÍA LARROSA, 2002, p.21).

As palavras do autor nos remetem a uma questão que é fundamental considerar nas narrativas, a nossa memória é seletiva e aquilo que não nos toca não nos move e, portanto, não fica na memória como algo importante. A memória é seletiva também porque nem tudo que lembramos nos permitimos transmitir ao outro, pois cabe ao entrevistador respeitar as singularidades daquele que narra e não forçar ou constrangê-lo a ir além dos seus limites.

Ao trabalhar com narrativas o pesquisador lida com processos de ouvir, transcrever, contar, dar sentido, analisar e “poder-se-ia, ainda, acrescentar interpretar, uma vez que quem lê, necessariamente, dá um novo sentido ao texto, de acordo com as suas vivências e referências” (GALVÃO, 2005, p.332). É preciso um olhar atento e uma escuta apurada, não é um processo fácil e simples, pois implica não uma descrição por si só, mas uma reinterpretação do já narrado considerando que “Os narradores escolhem partes significativas do todo, mas acrescentam-lhe outros elementos interpretativos” (GALVÃO, 2005, p.332-333). O pesquisador se desafia então a estruturar a narrativa de forma a ser analisada e interpretada, transformando-a em um relato coerente e agradável ao leitor.

A narrativa como relato de investigação pressupõe a escolha do que parece ser um discurso claro e coerente para que a história tenha sentido e credibilidade para quem lê. Tratando-se de um texto científico e não apenas literário, implica

o recurso a normas de escrita, simultaneamente reveladoras dos dados de uma investigação e agradáveis para que o texto seja lido com agrado. Digamos que o prazer da leitura não pode sobrepor-se à pertinência científica da investigação, ao mesmo tempo que a descrição pretensamente objetiva de inúmeros dados não pode ultrapassar a intenção de captar para a leitura (GALVÃO, 2005, p.342).

A narrativa permite a elaboração de imagens, atribuição de significados às experiências ao dar sentido aos acontecimentos organizados em uma determinada sequência narrada. Teixeira e Pádua (2006) se questionam de que é feita a narrativa e qual é a sua matéria prima, e esclarecem:

A narrativa se nutre da memória para narrar o que aconteceu em torno de determinada experiência, ou melhor, ela (re) constitui e (re) compõe uma experiência, cuja lógica é tecida no modo do/a narrador/a transitar entre os eventos e imagens mais e menos significativos, que no todo constroem o enredo e o sentido da história, podendo cativar e encantar o ouvinte (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p.3).

A entrevista narrativa consiste em uma história que o sujeito conta acerca de determinado fato, acontecimento ou experiência, a depender do interesse do pesquisador. A ideia é que seja uma narrativa sem interrupções, em que o entrevistado contextualize o máximo que puder. Geralmente “A entrevista narrativa inicia-se com uma questão gerativa referente ao estudo, que tem por finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado” (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p.9).

A questão gerativa deve conter tudo que o investigador pretende saber, de forma clara. Deve-se considerar o perfil do narrador para que a pergunta seja mais ou menos densa, mais ou menos formal. O importante é que o entrevistado compreenda o que está sendo solicitado e se abra, discorrendo sobre a questão de forma natural, que se sinta a vontade diante do outro que lhe ouve.

A entrevista narrativa pode ser oral ou escrita. Na entrevista oral há um contato direto entre narrador e entrevistador, em que é possível captar gestos, movimentos, pausas, emoções, dentre outros aspectos que podem ter muito valor no momento de análise. Após a narrativa é possível o pesquisador retomar alguns pontos que sejam de seu interesse, como esclarecimentos ou mesmo acrescentar algo que tenha surgido no relato. Por outro lado, a depender do assunto tratado, pode

ser que o sujeito fique constrangido por estar frente ao outro, ao desconhecido e que limite de certa forma seus relatos.

No caso da narrativa escrita, há um contato entre entrevistador e entrevistado, mas antes e após a narrativa, não durante. Assim, o pesquisador entrega pessoalmente ou envia por e-mail a questão gerativa com as devidas instruções e é combinada uma data de devolução da narrativa. Há pessoas que preferem escrever ao invés de falar e, neste caso, é vantajoso, pois a narrativa poderá ser mais rica em detalhes. Outra vantagem é em relação ao tempo, o texto escrito pode ser feito em “qualquer lugar”, no tempo mais adequado, ao contrário do oral em que depende das duas partes (narrador e entrevistador). Em contrapartida, o sujeito pode demorar mais na devolutiva, poderá ver e rever sua narrativa, o que possibilita acrescentar e/ou retirar detalhes já mencionados, trata-se de questões que o pesquisador não terá acesso. Outro ponto é que se houver alguma questão de interesse ou dúvida do pesquisador após a leitura da narrativa, pode ser mais difícil esclarecer já que o narrador não está presencialmente ao seu alcance.

Trabalhar com narrativas não é um processo fácil, pois o pesquisador precisa acolher as palavras do narrador tentando compreender o dito e o não dito, indo além de uma simples interpretação. Entretanto, pode resultar em trabalhos muito ricos considerando as potencialidades de uma narrativa, os detalhes na fala do outro, assim como as especificidades de cada sujeito que narra. Uma narrativa jamais é repetível, pois representa as singularidades daquele que fala, daquele que escuta, do momento, do ambiente e de todo o contexto que envolve o ato de narrar. A seguir apresentaremos algumas questões que envolvem a formação docente com base na narrativa de uma Pedagoga em início de carreira.

A formação docente e os desafios do início de carreira

Este tópico apresenta a narrativa de uma Pedagoga que atua na rede municipal da cidade de Ouro Preto, graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Possui 27 anos de idade e se encontra no primeiro ano de atuação profissional, ou seja, em início de carreira.

A abordagem utilizada nesta investigação foi qualitativa, em que se privilegiam as palavras, o sentido do que é dito e não se preocupa com números, com fatores quantitativos. Utilizamos a narrativa escrita como instrumento, o que foi decidido em comum acordo com a Pedagoga

entrevistada, considerando sua sobrecarga de trabalho quando foi convidada para a pesquisa. A opção pelo relato escrito ao invés da entrevista oral pareceu mais apropriada, neste caso. A partir da questão gerativa proposta, e que será apresentada posteriormente, optamos pela análise de conteúdo como técnica de compreensão dos dados.

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1977 *apud* FRANCO, 2008, p.24).

Considerando a abordagem qualitativa e que tínhamos apenas uma narrativa a ser analisada recorreremos a indicadores não quantitativos. As categorias foram estabelecidas *a priori* por meio da questão gerativa, entretanto ao imergir na narrativa percebemos outros elementos que nos levaram a rever e a repensar tais categorias. Franco (2008) alerta que nas categorias criadas *a priori* “Afirmções e respostas de outros tipos serão desprezados por não se encaixarem em nenhuma das categorias criadas para responder a um interesse bastante específico do investigador” (FRANCO, 2008, p.61). Assim, nos guiamos pela questão proposta mas, acima de tudo, pelas palavras da Pedagoga que em alguns momentos pareceu-nos um desabafo.

A questão gerativa pode ser considerada um instrumento de coleta de dados, utilizado nas narrativas. Para Muylaert *et al* (2014):

Esta forma de abordar o sujeito da pesquisa sugere capturar a fala a partir de um posicionamento bastante diferenciado da entrevista semidirigida que utilizam de roteiro semiestruturado com perguntas definidas ao qual se deseja circunscrever um dado objeto a ser investigado (MUYLAERT *et al*, 2014, p.197).

Dentre os objetivos desta investigação pretendíamos refletir sobre a narrativa como um instrumento nas pesquisas qualitativas e compreender os desafios presentes na formação docente, assim como no início de carreira. Outro interesse era saber sobre a formação continuada dos docentes e o papel da Pedagoga neste processo. Isso justifica a escolha da nossa entrevistada que se encontra na fase inicial da carreira e atua como Pedagoga, tendo contato direto com os professores.

Dessa forma, propomos a seguinte questão gerativa: “Gostaria de saber um pouco sobre a sua

experiência formativa considerando desafios, dificuldades, motivações, inquietações e a relação que você estabelece entre a sua formação inicial e sua atual prática profissional; fale-me também como ocorre a formação continuada dos professores dos anos iniciais, na rede em que atua, e como você se percebe enquanto pedagoga neste processo; por fim, o que você destacaria de mais relevante nesta profissão”.

Para preservar a identidade de nossa entrevistada a trataremos apenas como Pedagoga, mantendo a questão ética necessária a toda e qualquer investigação. Outro cuidado que teremos é em relação ao recorte de falas. Como não será apresentada a narrativa na íntegra, apresentaremos alguns trechos densos evitando a quebra de sentido.

Experiências Formativas Significativas

A formação docente inicial tem o desafio de preparar os graduandos para a sala de aula, e no caso da Pedagogia preparar, também, para a gestão escolar, assim como na atuação de espaços não escolares. O Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, na qual estabelece que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.2).

São muitas as atribuições aos licenciados em Pedagogia, o que representa um desafio para os cursos de graduação. Acreditamos que as experiências que se dão ao longo da formação podem implicar diretamente na atuação profissional, e isso fica nítido na narrativa analisada neste trabalho:

Pedagoga: *O percurso da minha formação inicial em Pedagogia foi marcado por diferentes experiências na área da pesquisa sobre o desenvolvimento profissional docente e por algumas vivências no cotidiano da escola pública de educação básica que me proporcionaram um primeiro contato com o cotidiano da profissão. O meu ingresso na graduação aconteceu concomitantemente com a minha participação como bolsista de iniciação à docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFOP) por dois anos e*

meio. Considero essa como a minha primeira experiência profissional na educação básica, pois, foi quando tive a oportunidade de desenvolver atividades em parceria com professores da educação básica em escolas da rede pública estadual, e também de participar e apresentar trabalhos relacionados ao tema em eventos da área em âmbito regional e nacional, ampliando o meu olhar sobre a profissão.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 que dispõe sobre o Programa e dá outras providências. Destacamos o seu artigo 1º que apresenta a finalidade do Programa:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010, p.1).

Considerando a fala da Pedagoga em questão, seria pertinente trazer, também, um dos objetivos do PIBID listados no artigo 3º, inciso IV:

inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010, p.2).

Retomando a narrativa, a nossa entrevistada inicia o seu relato falando sobre as experiências com pesquisas e a inserção nas escolas ainda na graduação. Ela não considera a experiência profissional somente após concluir o curso, mas sim quando participou do PIBID, o que proporcionou atividades junto aos professores da Educação Básica. Outra experiência que aparece como marcante é a oportunidade de apresentar trabalhos em eventos, o que ampliou a sua visão. E segue o relato sobre suas experiências formativas:

Pedagoga: *Logo em seguida, comecei a participar de um grupo de pesquisa que discute a formação de professores em diferentes níveis e modalidades de ensino, composto por docentes, alunos de graduação e pós-graduação e pesquisadores colaboradores de outros departamentos e instituições da região. A partir dessa participação surgiu o interesse pela temática da formação continuada de professores, foi quando ingressei em um projeto de iniciação científica que discutiu a formação continuada de professores da EJA - Educação de Jovens de cinco*

municípios de Minas Gerais que integram a 25ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ouro Preto.

A autora Maria José de Pinho faz uma análise da política de iniciação científica no ensino da graduação, considerando as contribuições no espaço de formação, no contexto da Universidade Federal do Tocantins.

O termo Iniciação Científica remete à ideia de algo que está para começar. Vale dizer que a Iniciação Científica (IC) trata da introdução do aluno de graduação no mundo da ciência, das técnicas científicas e do desenvolvimento de projetos de pesquisa, sob a orientação de um docente (PINHO, 2009, p.664).

A autora aborda que no Brasil é possível perceber que a participação dos graduandos era bem tímida até os anos 2000, considerando a trajetória de investimentos, por parte das agências financiadoras, em estudos e pesquisas desde 1950.

Nossa entrevistada destaca que a participação no projeto de Iniciação Científica a incentivou a trilhar um caminho voltado para sua formação como pesquisadora no âmbito educacional e, mais especificamente, despertou o interesse em pesquisar a formação docente na região.

Pedagoga: *Foi quando surgiu a oportunidade de participar de uma pesquisa intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre as contribuições do PIBID” apoiada pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). Tratou-se de uma iniciativa em rede, que envolveu três universidades situadas em três estados, e agregou professores e discentes (graduandos, mestrandos e doutorandos), bem como professores da Educação Básica. Foram quatro anos de pesquisas que foram fundamentais no meu percurso formativo, pois me proporcionou o contato com a literatura nacional e internacional sobre o tema, a partir de seminários temáticos, apresentações da pesquisa em congressos nacionais e internacionais. Também destaco o desafio do trabalho em rede que foi um aprendizado que se deu ao longo do tempo e que hoje levo muitas experiências para o meu trabalho enquanto pedagoga, em que me deparo com equipes heterogêneas de professores e gestores.*

A experiência que se deu na pesquisa, mencionada no trecho anterior, foi registrada na obra *Pesquisa em Rede: Diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*, dos autores Farias; Jardimino; Silvestre; Araújo, publicada em 2018. Os autores relatam como se deu a experiência de uma investigação interinstitucional e falam especificamente sobre a *pesquisa em*

rede:

Finalmente, *pesquisa em rede* é definida por nós como aquela desenvolvida em torno de um único objeto de investigação, mas que conta com o trabalho e a colaboração de um coletivo formado por pesquisadores de diferentes contextos institucionais, a exemplo de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Seu objetivo, além de produzir conhecimento científico e inovação, é dedicar-se à formação dos pesquisadores nela envolvidos (FARIAS *et al*, 2018, p.32).

Nesse momento da narrativa já sabemos que a pesquisa fez parte de sua trajetória na formação inicial e o quanto nossa entrevistada vai se apropriando de temas ligados a formação docente. No início da narrativa ela mencionou o PIBID como primeira experiência profissional, e no relato anterior ela fala do trabalho em rede, desenvolvido na pesquisa sobre o Desenvolvimento Profissional, como um aprendizado que tem sido útil em seu trabalho enquanto Pedagoga, na relação com professores e gestores.

Retomando o interesse em continuar pesquisando, ela relata que ao concluir a graduação em Pedagogia ocorre o seu ingresso no Mestrado em Educação, o qual ela dá prosseguimento a pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente, considerando toda sua bagagem de experiências vivenciadas na formação inicial.

Pinho (2009), em seus estudos sobre a política de Iniciação Científica na graduação, aborda que as universidades voltaram sua atenção para a graduação, após a Reforma do Aparelho do Estado em 1995, com o intuito de selecionar os alunos que mais se destacam para a participação em projetos de pesquisa. E que: “Essa iniciativa, por sua vez, facilitaria os sucessos subsequentes nos níveis de pós-graduação *stricto sensu*, já que os alunos que participam da Iniciação Científica (IC) são considerados os que entram mais rapidamente para os cursos de mestrado” (PINHO, 2009, p.661).

O ingresso na profissão e as funções de pedagoga

Após concluir o mestrado é que ocorre a entrada oficialmente na Educação Básica, e a entrevistada narra como se deu esse processo, mencionando algumas de suas funções que, em muitos momentos, não foi fácil realizar.

Pedagoga: *O meu ingresso na profissão docente, como pedagoga, aconteceu após a conclusão do mestrado, quando comecei a trabalhar na secretaria de educação de uma prefeitura municipal, participando da elaboração de cursos de formação continuada para os professores*

da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental que lecionam na rede, reuniões com os gestores das escolas municipais, avaliações diagnósticas, amostras e atendimento ao público.

A questão gerativa indagava, também, sobre a formação continuada dos professores, considerando como se daria a função de Pedagogo neste processo. Conforme Paulo Géglío:

Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição (GÉGLIO, 2010, p.115).

Sobre isso a entrevista afirma que:

Pedagoga: *Em relação a formação continuada dos professores dos anos iniciais, ocorria por meio de cursos oferecidos pela secretaria de educação que discutiam, por exemplo, a aquisição da língua escrita e jogos matemáticos. Eu percebia esses momentos como um rico espaço de formação, pois os professores tinham oportunidade de encontrar com os demais colegas que lecionavam para o mesmo segmento que eles e compartilhar e adquirir novos conhecimentos. Nesse processo, enquanto pedagoga, eu tinha as funções de tentar fazer com que as estratégias e as metas discutidas nos cursos fossem apropriadas pelas escolas.*

Percebe-se que a Pedagoga exercia um papel de mediadora entre o que a secretaria de educação propunha nos cursos de formação e a realidade das escolas que é onde os professores concretizam a prática, buscando alcançar as metas propostas. Nóvoa (2009) alerta que muitos programas de formação continuada têm se mostrado inúteis, apenas complicando o cotidiano dos professores que já é exigente o bastante. Para ele, “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivos que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2009, p.23). Em seguida, nossa entrevistada fala de algumas dificuldades como a escassez de recursos na contratação de profissionais, o que limitava o atendimento junto às escolas.

Pedagoga: *Devido a falta de recursos para contratação de um número necessário de pedagogos que atendesse a demanda da rede, todos os pedagogos que atuam na secretaria também foram escalados para fazer um acompanhamento pedagógico em múltiplas escolas e creches. Para tentar atender essa demanda, também foram convidados para esse trabalho*

professores efetivos da rede que atuaram em algumas escolas como professores de apoio. Nosso trabalho nas escolas era muito limitado, e muitas funções do pedagogo, como por exemplo, o atendimento aos pais e o planejamento dos encontros extra turno não eram possíveis de serem realizadas devido a sobrecarga de trabalho e de tempo para acompanhar, já que as visitas as escolas ocorriam uma vez por semana, e no caso das creches quinzenalmente. Durante esses escassos encontros, eu tentava fazer um diálogo entre as propostas da secretaria de educação e o trabalho que estava sendo desenvolvido por cada instituição.

De fato, são muitas as demandas no trabalho do coordenador pedagógico. Há pesquisas que mostram o dia a dia deste profissional, que é sempre solicitado a resolver problemas imediatos e que não consegue exercer suas funções pedagógicas. No caso da Pedagoga entrevistada, que atua em mais de uma escola, ainda que tenha mais profissionais na secretaria de educação e tenham inserido professores efetivos no acompanhamento pedagógico nas escolas, torna-se um trabalho limitado, sem uma continuidade efetiva. Para Strieder *et al* (2015):

Entende-se que o trabalho do pedagogo não é só atuar em problemas de relacionamento. Também envolve a participação em atividades desenvolvidas nas escolas relacionadas à organização, à participação e à responsabilidade nas decisões tomadas para elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP), o assessoramento no planejamento e no aperfeiçoamento das atividades educacionais, a coordenação de reuniões com os pais e professores, a prestação de orientação (incluindo atendimento de orientação vocacional), além das demais atividades relacionadas à função do pedagogo (STRIEDER *et al*, 2015, p.395).

Considerando a multiplicidade de funções atribuídas ao coordenador pedagógico imbrincadas às precárias condições de trabalho presente em muitas escolas públicas, torna-se ainda mais difícil realizar um trabalho pedagógico de qualidade e contínuo juntos aos professores na busca de melhorias relacionadas principalmente ao ensino ministrado pelos professores e a aprendizagem dos alunos.

Entre o ideal e o real nas escolas públicas

Neste momento nos deparamos com a realidade educacional presente em algumas escolas públicas como, por exemplo, a falta de recursos. A Pedagoga entrevistada atuava junto a secretaria de educação, desenvolvendo seu trabalho em mais de uma escola, o que comprometia o efetivo acompanhamento, já que não era possível frequentar as mesmas escolas diariamente.

Sampaio e Marin (2004) fazem uma discussão sobre as condições precárias do trabalho escolar:

Consideramos que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.1204).

Diante das precárias condições de trabalho, além de outros desafios e dificuldades que envolvem a educação, o sentimento gerado na profissional entrevistada é de frustração:

Pedagoga: *Essas dificuldades e desafios juntamente com a precariedade de recursos presenciadas nas escolas, onde se faltava o básico para o funcionamento, como papel higiênico, me despertou um sentimento de frustração por não conseguir desenvolver um trabalho que eu acreditava ser o ideal e que tanto havia estudado e discutido durante a formação em pedagogia.*

Esta narrativa levou a Pedagoga a fazer um desabafo sobre essa difícil situação que permeia a realidade da Educação Básica, levando-a a refletir sobre sua posição de pesquisadora e o trabalho efetivo nas escolas, o termo utilizado neste relato foi um *choque de realidade*.

Pedagoga: *Esse meu primeiro ano de trabalho foi um choque de realidade, em que eu saí da posição de pesquisadora, ingressei profissionalmente na educação e passei a vivenciar de perto o cotidiano da escola pública com todos os seus contrastes. Em vários momentos me senti sozinha, sem ter a quem recorrer diante dos desafios, ou até mesmo desabafar. Aos poucos fui abandonado a visão idealizada que eu tinha da profissão e buscando trabalhar dentro do que era possível realizar nas escolas.*

A autora Vera Souza (2010) faz uma análise sobre os desafios do coordenador pedagógico considerando o atendimento à diversidade de grupos de alunos, pais, professores, além das pressões de instâncias superiores, visando as metas que se desejam alcançar e alerta que:

A natureza dessa relação é de conflito permanente, uma vez que o coordenador se encontra com o limite entre o ideal (aquilo que entende e concebe como correto, como necessário, como imprescindível para uma educação de qualidade, de acordo com suas crenças) e o possível (que lhe é imposto pelo contexto ou sistema em que se insere a escola) (SOUZA, 2010, p.104).

Outra fala, na narrativa, que chama a atenção é a solidão vivenciada na profissão, ao perceber-se

frente a desafios e não ter uma base de apoio que a sustente. Sobre isso utilizamos a autora Marili Vieira (2010) quando discute sobre o coordenador pedagógico e os sentimentos que envolvem o cotidiano, “Além de lidar com os sentimentos dos professores, dos alunos e pais e dos gestores da escola, o coordenador pedagógico irá trabalhar também com os seus próprios (...)” (VIEIRA, 2010, p.87). Para a autora é imprescindível compreender o papel das emoções e dos sentimentos tendo em vista a afetividade humana e as diversas situações que ocorrem no dia a dia deste profissional.

Percebemos ao longo da narrativa que a trajetória formativa influenciou a sua prática, foi relatado a participação no PIBID e, também, em mais de um projeto de pesquisa ampliando seu olhar de pedagoga e pesquisadora na linha de formação docente. A Pedagoga finaliza sua narrativa fazendo uma reflexão entre a formação inicial e os desafios do início de carreira.

Pedagoga: *Acredito que a formação inicial por si só não é capaz de preparar o pedagogo para enfrentar os desafios do início de carreira, mas ela aponta caminhos para os quais eu posso recorrer diante das demandas que vão surgindo durante o percurso.*

A narrativa analisada apresenta ricos detalhes, tecidos numa trama que se estende desde o início da graduação em Pedagogia até a inserção na carreira que teve início recentemente, considerando que a profissional está no seu primeiro ano de atuação. Foram relatados os desafios, as dificuldades, a precariedade de recursos que limitam o trabalho nas escolas, sentimento de frustração, choque de realidade e solidão. Ainda assim, a pedagoga reconhece a importância da formação inicial que, embora não seja suficiente na preparação para a prática, aponta caminhos em que ela pode recorrer ao longo de sua trajetória profissional.

Conclusão

Retomando o início deste trabalho, em que pretendíamos refletir sobre a narrativa como um instrumento nas pesquisas qualitativas e compreender os desafios presentes na formação docente, assim como no início de carreira, além do interesse em saber sobre a formação continuada dos docentes e o papel da Pedagoga neste processo, consideramos que os objetivos foram alcançados. A narrativa como instrumento foi eficaz possibilitando ricos detalhes ao longo de uma trajetória, o que envolveu sentimentos despertados na fala, que nem sempre temos a oportunidade de refletir e expor ao outro.

O início da carreira docente nem sempre é fácil e, no caso da pedagoga entrevistada, sua primeira atuação ocorreu junto à secretaria de educação, realizando seu trabalho em mais de uma escola. Fica nítida a influência da formação inicial na prática, quando ela aponta a participação no PIBID como a primeira experiência, enquanto desenvolvia práticas no contexto escolar, em meio a docentes da Educação Básica. Outra influência foram as pesquisas em que participou durante a graduação, o que a motivou a investigar mais sobre formação docente e a auxiliou no trabalho com os professores.

A formação continuada de professores tem sido alvo de discussões, dentre elas a de que a formação deve estar centrada na escola, no cotidiano docente. Considerando que os pedagogos lidam diretamente com os professores, orientando a prática pedagógica, e que conhecem as demandas escolares, estes profissionais tornam-se fundamentais na formação continuada dos docentes. No caso da Pedagoga entrevistada, que atuava em mais de uma escola, o seu papel era de mediar, nesses espaços, as metas propostas para os cursos pela secretaria, trabalhando com os professores formas de colocar em prática o que estava definido nos programas.

Devido aos poucos recursos destinados à educação, a demanda nas escolas nem sempre era atendida. Além da Pedagoga foi necessária a atuação de profissionais da secretaria de educação e professores efetivos da rede no acompanhamento pedagógico nas escolas. Ao relatar a sobrecarga de trabalho e a falta de recursos materiais mínimos, a entrevistada expõe um sentimento de frustração por não conseguir exercer adequadamente as suas funções, além da realidade até então distante da universidade. Outro sentimento que emerge é o de solidão ao perceber que falta apoio no sentido, inclusive, de alguém com quem desabafar.

Concluimos este trabalho ressaltando as potencialidades das narrativas como instrumento metodológico de pesquisa, que pode auxiliar o pesquisador na compreensão dos desafios de início de carreira, as precárias condições docentes, as influências da formação inicial na prática e, por fim, os sentimentos que os profissionais da educação estão sujeitos em meio às emoções que envolvem o cotidiano escolar.

Referências

BONDÍA LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível

em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI.pdf.

BRASIL. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm.> acesso em: 29 de ago. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1/2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2012.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de, *et al. Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUece, 2018.173 p.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3ª edição. Brasília: Liber Livros Editora, 2008.

GALVÃO, Cecília. *Narrativas em Educação. Ciência e Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GÉGLIO, Paulo César. *O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço*. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 7ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2010, cap 8, p.113-120.

MUYLAERT, C. J, *et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa*. *Rev. Esc. Enferm. USP*, n.48 (Esp2), p. 193-199, 2014.

NÓVOA, A. *Professores: O futuro ainda demora muito tempo?* In: _____. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PINHO, Maria José de. *Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.22, n.03, p.658-675, nov.2017.

SAMPAIO, Maria Das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso 29/03/2017.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 7ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2010, cap 7, p.93-112.

STRIEDER, Dulce Maria. *et al. O papel do pedagogo: reflexões com base em observações*



Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente | II Simpósio Educação, Formação e Trabalho

sobre as funções não docentes. Ensino Em Re-Vista, v.22, n.2, p.391-400, jul./dez. 2015.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro e PÁDUA, Karla Cunha. *Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. *Anais ...* Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

VIEIRA, Marili M. da Silva. *O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano*. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 7ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2010, cap 6, p.83-92.