

PROMESTRE

**MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação**

Adriana Mota Ivo Martins

**TESSITURAS DE MEMORIAIS DE FORMAÇÃO COM
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: reflexões sobre os processos
formativos**

Belo Horizonte
2022

Adriana Mota Ivo Martins

**TESSITURAS DE MEMORIAIS DE FORMAÇÃO COM
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: reflexões sobre os processos
formativos**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática e Docência: ensino, avaliação e profissionalidade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia Starling Bosco

Belo Horizonte
2022

M686t
T

Martins, Adriana Mota Ivo, 1968-

Tessituras de memoriais de formação com coordenadoras pedagógicas [manuscrito]: reflexões sobre os processos formativos / Adriana Mota Ivo Martins. - Belo Horizonte, 2022.

171 f.: enc., il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Cláudia Starling Bosco.
Bibliografia: f. 151-162.

Apêndices: f. 163-171.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



FOLHA DE APROVAÇÃO

**TESSITURAS DE MEMORIAIS DE FORMAÇÃO COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS:
reflexões sobre os processos formativos**

ADRIANA MOTA IVO MARTINS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 08 de novembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Claudia Starling Bosco – Orientador
UFMG

Prof(a). Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof(a). Vania Finholdt Ângelo Leite
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof(a). Gladys Agmar Sá Rocha
UFMG

Belo Horizonte, 8 de novembro de 2022.

*Para quem acredita
que a vida pode ser narrada
com a razão e a emoção
caminhando juntas.*

*E em especial, para todas as equipes de
coordenação pedagógica das escolas,
das Diretorias Regionais e Secretarias de
Educação, a quem dedico todo o meu
esforço em compreendê-las.*

AGRADECIMENTOS

A minha trajetória pessoal, a minha profissão e o percurso que fiz durante os anos de Mestrado Profissional na UFMG possibilitaram para que muitas pessoas deixassem pequenas ou grandes marcas, pedacinhos de si. Saint-Exupéry (1943), em uma de suas mais belas obras, escreveu o seguinte: cada um que passa em nossa vida leva um pouco de nós e deixa um pouco de si.

Assim, fui compondo esta colcha de retalhos que sou hoje. Peço licença, então, para delongar nos agradecimentos, de antemão, desculpe-me caso você, que está lendo agora este texto, tenha feito parte dessa história e não se sinta devidamente contemplado(a). Muitos nomes, provavelmente, não estão aqui, pois as páginas seriam insuficientes e a memória certamente falhou.

Se você conhece minha história de vida, ou conhecerá por meio da leitura desta Dissertação/Memorial de Formação, entenderá que o meu agradecimento a Deus não cabe em uma ou duas frases – como é de praxe neste tipo de documento – com Ele compreendi o sopro que é a vida e a força do amor. Emocionei-me ao ler, recentemente, o poema de Ignácio Larrañaga e vou compartilhar com você o que significa esta presença de Deus em minha vida.

PRESENÇA ESCONDIDA

Não estás.

Não se vê seu rosto.

Estás.

Teus raios disparam em mil direções.

És a Presença Escondida.

Ó Presença sempre oculta e sempre clara

Ó Mistério Fascinante

para o qual convergem todas as aspirações.

Ó Vinho Inebriante

que satisfaz todos os desejos.

Ó Infinito insondável

que aquieta todas as quimeras

És o Mais-Além e o Mais-Aquém de tudo.
Estás substancialmente presente
em todo o meu ser.
Tu me comunicas a existência
e a consistência.

Tu me penetras, me envolves, me amas.
Estás em torno de mim e dentro de mim.
Com tua Presença ativa atinges
até as mais remotas e profundas zonas
de minha intimidade.

És a alma de minha alma,
a vida de minha vida,
mais eu do que eu mesmo,
a realidade total e totalizante,
dentro da qual estou submerso.
Com tua força vivificante
penetras tudo o que sou e tenho.

Toma-me todo inteiro,
ó Tudo do meu tudo,
e faz de mim
uma viva transparência de teu Ser
e do teu Amor.
Ó Pai queridíssimo!

Inácio Larrañaga (1998)

(Do livro Mostra-me o Teu Rosto: caminho para a intimidade
com Deus).

A ti, meu Pai queridíssimo, meu tudo e meu todo, meu eterno reconhecimento por permitir sentir sua Presença escondida, principalmente, nos momentos que mais precisei. Senti tua Presença em todos(as) e tudo! “Faze de mim uma viva transparência de teu ser e de teu amor”. Quero agradecer, ainda, por toda a minha família. Aos amigos(as) e colegas de estudo e de trabalho que fazem ou fizeram

parte da minha jornada. E é para cada um deles(as) ou para cada grupo que participou, de alguma forma, da tessitura que é esta pesquisa, que dirijo agora meu agradecimento. Organizo este texto em ordem cronológica da vivência com cada pessoa, porque seria impossível organizar de outra forma: cada um(a) aqui citado(a) tem o seu lugar em meu coração.

Meu pai e minha mãe, a emoção toma conta de mim ao escrever estas palavras, pois estou ciente de que este texto não conseguirá refletir com fidelidade o sentimento que abarca o meu coração, sobretudo, ao tentar expressar a minha gratidão. Viajo às minhas origens, como sou grata de ter nascido de vocês! Entre acertos e erros, a perfeição da família que se ama! O esforço para tirar do pouco que têm para o que consideravam o melhor – estudar os filhos, e a criação em valores éticos e humanos. Sei que a vida não está sendo fácil para vocês hoje, com tantas limitações físicas, mas agradeço a Deus, também, pela oportunidade que tenho de retribuir um pouquinho desse amor na dedicação aos cuidados que vocês precisam. Peço desculpas se nestes últimos anos não foi possível me dedicar o quanto gostaria, mas fiquem certos de que fiz o meu melhor. Amo vocês demais!

É este mesmo sentimento que tenho por vocês, também, irmãos! Cada um(a) de vocês, a seu modo, fizeram e fazem parte da minha constituição: quando ajudaram a cuidar de mim pequeninha, quando brincávamos ou quando nos desentendíamos. A diferença faz crescer, por mais que doa! Gratidão por tudo, incluindo também a família que foram constituindo, deixando a casa de nossos pais gradativamente mais completa. Fazendo-me tia de sobrinhos lindos e amorosos, e trazendo seus cônjuges para fazer parte da nossa vida.

A você, Marcelino, presença de amor revelado em minha vida, vou registrar aqui uma parte do meu reconhecimento. Na escola em que iniciamos na PBH, nossa história se entrelaçou e escolhemos seguir lado a lado. Constituímos nossa família e passamos por muita coisa juntos, aprendendo, com os acertos e os erros, que a vida a dois pode ser muito gratificante. Tenho que lhe agradecer pela compreensão a qual me acolhe sempre, em todos os momentos, mas especialmente nestes últimos anos. Obrigada, pois a sua força foi vital para mim, “na saúde e na doença”! Superamos juntos, com muita fé e amor, o momento mais difícil da nossa caminhada. A vida de uma mulher que é mãe, que trabalha o dia todo e resolve investir parte do tempo (que não tem) para estudar é um grande desafio. Meu grande amigo de todas as horas, cuidou de mim, da casa, das filhas, me acolheu

nos momentos de crise de identidade, me deu colo todas as vezes que precisei. Disse que registraria aqui parte do meu reconhecimento, pois não é possível traduzir tudo em palavras – exala de mim: “*I have loved you for a thousand years/ I'll love you for a thousand more*”. Minha vida se completa em você! Junto com você aprendi a compreender e amar a sua família, que considero minha também. E por ter me dado mais dois sobrinhos tão especiais que vieram morar para sempre em meu coração.

Às minhas amadas filhas, Mariana e Letícia, razão maior de tudo o que faço. Vocês são meu sol, minha alegria! Sei que vocês sentiram ao disputar o meu tempo com o mestrado. Não joguei *Roblox* todas as vezes que você me pediu, Lelezinha; nem consegui dar todo o apoio que gostaria para preparar o seu casamento, Mari, mas sinto que nesta disputa de tempo vocês nunca perderam. Por menor que tenha sido o meu tempo para fazer tudo o que precisava ser feito, dediquei e fiz o meu melhor dentro do que foi possível, amando-as sempre, incondicionalmente. E, ainda, consegui uma brechinha, no pouco tempo que (não) tinha para curtir nossos sagrados momentos de *happy hour* familiar, estou feliz em perceber a família crescendo com a chegada do meu “genrinho”. “*I have loved you for a thousand years/ I'll love you for a thousand more*”. Minha vida se completa com vocês!

Lembro que comecei minha jornada como professora muito jovem. E se hoje escolhi o caminho acadêmico, foi porque algumas colegas de trabalho despertaram em mim essa vontade, coincidentemente duas “Mônicas”. Mônica Dourado, quando eu era uma professora iniciante, há trinta anos, você me acolheu e compartilhou comigo sua grande experiência como alfabetizadora, me ajudou a ser professora da turma mais desafiante que tive em minha vida. Talvez não se lembre que disse que eu deveria seguir o caminho acadêmico. Naquele momento, essa possibilidade era inimaginável para mim, mas ter o seu incentivo foi um primeiro despertar e o registro desta lembrança é uma forma de expressar a minha gratidão.

Pouco tempo depois, fui convidada pela minha colega que me dava caronas para voltar para casa. Mônica Corrêa Batista, você me convidou para assistir a sua defesa, tenho certeza de que você não imaginava que eu nunca tinha assistido a uma banca de mestrado. Nunca compartilhei com você o que se passou comigo naquele dia. A estreia foi especial: encantei-me pela capacidade que uma pessoa pode desenvolver ao trabalhar com as palavras, de tal forma que se construa um caminho novo, ou mostre o que já existe a partir de novos ângulos. Compartilhar publicamente este outro momento em que, com os olhos marejados de emoção,

desejei continuar meus estudos, também, é uma forma de agradecimento. Essas são as experiências que abrem caminhos.

Em minha trajetória profissional, atuando como professora e/ou coordenadora pedagógica, convivi com algumas pessoas que me incentivam a ter uma prática pedagógica orientada por referenciais teóricos. Arlete Alves Corrêa, destaco você nesse momento, porque a sua atuação, como supervisora pedagógica, fortaleceu-me como professora alfabetizadora, com seu jeito cuidadoso de me acompanhar. Você, também, foi inspiradora para o meu trabalho nos anos subsequentes e para as reflexões desta pesquisa – lhe considero uma profissional à frente do seu tempo, que já trazia no seu fazer muitos apontamentos que a pesquisa sugere como necessários ao coordenador pedagógico para estes novos tempos. Minha eterna gratidão pelos nossos anos de parceria na escola e por sua constante amizade.

E, ainda, às coordenadoras pedagógicas que compartilharam suas angústias comigo, quando eu estava à frente da formação de coordenadores, vocês contribuíram para a definição do meu tema de pesquisa. Sempre gostei de estudar e, ao trabalhar na Secretaria de Educação, no setor pedagógico, tive infinitas possibilidades para isso, tornei-me aprendiz de pesquisadora e de gestora. Minha entrada para a SMED, via Núcleo de Alfabetização e Letramento (2005-2007), com a Sara Mourão Monteiro conduzindo nossos trabalhos, foi uma grande oportunidade de aprendizagem. Obrigada, querida Sara!

Antes de entrar para o mestrado, sem querer ser injusta com todos(as) os(as) colegas e amigos(as) que sempre me incentivaram e apoiaram, precisarei deixar meu agradecimento a quem, de verdade, ficou insistentemente falando-me que eu deveria entrar para o mestrado. Jerusa de Pinho Tavares Silva, você sempre acreditou em mim e a sua história de mãe mestranda foi encorajadora. Para você e para os(as) amigos(as) Letícia Martins Bhering, Grazielle Viegas, Edna Borges, César Eduardo Moura, que estiveram ao meu lado e me acolheram nos momentos em que precisei, minha gratidão.

A todo grupo de formadores(as) do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por tudo o que estudamos, trocamos, alinhamos e desalinhamos, crescemos juntos(as), vocês também fazem parte da minha história. Débora Cárias, participar da sua pesquisa sobre o PNAIC como fonte foi inspirador, principalmente em relação aos cuidados éticos revelados por você.

Acredito que o universo conspirou a meu favor quando entrei para o mestrado. Cláudia Starling, na época não lhe conhecia bem, mas hoje, se eu pudesse escolher alguém para continuar me orientando, escolheria você. Nossa relação, orientadora e mestranda, foi de profundo respeito às ideias de cada uma, de pontuações precisas, que me fizeram crescer, de diálogos constantes e sem imposições. Sou grata por me incentivar a participar de seminários, a publicar artigos, momentos ímpares de aprendizagem. Se fosse para transcrever todas as nossas reuniões de alinhamento, todos os *e-mails* e conversas de *WhatsApp* trocadas, daria para publicar vários volumes.

Penso que você deveria escrever mais textos sobre sua experiência como orientadora de estudos de pesquisas (auto)biográficas, pois os desafios enfrentados pelos(as) pesquisadores(as) neste giro hermenêutico são muitos. Li muitas publicações suas, mas não as trouxe para a pesquisa. Muitos pensarão: onde estava a orientadora dela? Pois responderei: em cada linha da pesquisa, você foi valente o suficiente para ler as mil versões deste estudo. E a cada leitura uma reunião, novas pontuações, novas versões da pesquisa, de mim e suas também. Pesquisamos juntas, buscamos juntas e nos fizemos pesquisadoras (auto)biográficas. Nem colo faltou, quando precisei. Para você, Cláudia Starling, toda a minha admiração e carinho.

Iniciando no mestrado, abordei um colega de disciplina isolada para tirar umas dúvidas. Encontrei ali o primeiro grande companheiro de estudos – Anderson Rocha, logo depois a parceira Denise França Stehling. Minhas companheiras de turma no mestrado chegaram em seguida: Ana Beatriz Moraes, Ariadne Cristiane Fantoni Silva, Juliana Lara de Oliveira, Mariza Schneider e Vanessa Paula Ribeiro. A todos vocês e para os(as) demais colegas, constantes parceiros(as) de jornada, meu muito obrigada.

Para cada uma das professoras da linha Didática e Docência, pelas contribuições para a minha pesquisa, vindas das disciplinas ministradas por vocês ou pelo incentivo constante, minha gratidão. Estendo este agradecimento aos(às) professores(as) das demais linhas de pesquisa da UFMG, especialmente aos que tive oportunidade de conhecer ao cursar uma disciplina. Tive a feliz oportunidade de conversar sobre as ideias de alguns autores e acerca de minhas reflexões em relação aos aspectos da pesquisa, e isso foi muito gratificante. Admir Soares de

Almeida Júnior, apesar dos cochilos do terceiro turno, mergulhei no encantamento pelas narrativas por meio da sua disciplina, minha gratidão!

Ao meu grupo de estudos LapenSi, nesses últimos meses de finalização da pesquisa, não tenho conseguido participar ativamente dos encontros, talvez nem conheça muitos(as) novatos(as), mas digo para vocês que participar deste grupo, com toda a potência reflexiva que ele tem, nos constitui. Minha gratidão aos fundadores e, também, a quem permanece firme no objetivo de se abrir às trocas nas ações de pesquisa e estratégias teórico-metodológicas que adotam o caminho das narrativas de si e da pesquisa (auto)biográfica, gratidão, seguirei com vocês.

Durante a pandemia me aproximei, via *Whatsapp*, de um primo que pouco convivia. Comentei que gostava dos pensamentos filosóficos que ele estava colocando no grupo da família, e ele passou a me enviá-los no particular todos os dias, crescendo, assim, um vínculo entre nós. As reflexões que abrem e fecham esta pesquisa, em epígrafe, foram enviadas por ele, por isso não poderia deixar de reconhecer a importância de cada pessoa que passa em minha vida, mesmo ele não estando mais aqui. Meu primo foi vítima de um governo que não deu valor às vacinas no devido tempo. Em minhas orações, peço por toda a humanidade por maior valorização dos saberes cientificamente construídos.

O período de isolamento social e o retorno às atividades presenciais se constituíram em um processo desafiante para o mundo inteiro. Para mim, como mãe, mestrande, participante de uma equipe pedagógica da Secretaria de Educação, não foi diferente. E ser privilegiada por ter colegas de trabalho, que têm uma relação à qual flui com facilidade, empenhada, que constrói com, contribui para que a minha experiência profissional seja, também, constituinte do meu ser.

Na pessoa da Vânia Michel, agradeço toda a minha equipe anterior e esta – pela sintonia e por permitirem a mim aprendermos sempre juntas. E agradeço também às equipes de gestão que passaram pela Secretaria, e à professora Ângela Dalben pelas ações a mim confiadas – saiba que fiz o meu melhor, junto com quem estava comigo. Seus questionamentos contribuíram para reafirmar algumas coisas que eu acreditava ou, ainda, refutar outras. Nesse fechamento de ciclo na PBH, (estou chegando bem perto do período de aposentadoria), trago, também, nesta pesquisa a narrativa de uma pequena parte da história de uma Rede de Ensino, a partir do meu olhar. E coloco-me à disposição para trocas de ideias e construções de propostas.

Entrando para a pesquisa de campo, tive a sorte de encontrar nove coordenadoras que se dispuseram a compartilhar suas narrativas em um momento de vida tão complexo para todas nós. Iniciamos nos primeiros meses da pandemia e seguimos com uma presença sempre forte em todos os encontros do Grupo Reflexivo. Meninas, começamos nossas reflexões em uma relação pesquisadora e participantes que informam o que está sendo solicitado, porém fomos nos constituindo como grupo que reflete, que vai dando abertura umas às outras para nos ler por outros ângulos. Pesquisamos, trocamos referenciais teóricos, sorrimos e choramos juntas. Vocês foram assumindo o protagonismo e hoje penso que estão não só no *e-book* e no Capítulo 5, mas toda esta pesquisa exala vocês – nos tornamos um grupo de pesquisa. Concluímos nossa tarefa até aqui, mas o grupo de *Whatsapp* não será desfeito. Ainda temos muito o que aprender umas com as outras, gratidão por tudo!

Tenho um agradecimento muito especial a fazer também para a minha Banca de Qualificação. Meu trabalho estava enorme, eu ainda procurava caminhos a seguir e vocês leram cada linha do texto de pesquisa, trazendo perguntas que serviram para mim como “plataformas de lançamento à reflexão” (SOLIGO, 2007). A escrita que aqui apresento já não é mais a mesma – traz as marcas de uma pessoa que passou por vários processos de reflexividade sobre a vida e sobre a pesquisa. Obrigada por compartilharem essa experiência comigo!

Depois de quase tudo concluído, já fechando a pesquisa, minha orientadora convidou-me para cursar mais uma disciplina, A Pesquisa Narrativa nas Ciências Humanas e Sociais: sobrevoo teórico Brasil-França. Participar daqueles momentos proporcionou grandes aprendizados e, ainda, trouxe impactos para o meu texto, de forma bem singular – não de acréscimos, mas de supressões. Vou esclarecer melhor: uma das percepções deste curso foi que os conceitos utilizados na pesquisa são cunhados por determinados pesquisadores, em determinados contextos; e que um aprendiz de pesquisador precisa conhecer em profundidade o conceito e a terminologia que estão sendo aplicados, a fim de seguir adequadamente com as fases da pesquisa.

Uma releitura do texto da dissertação possibilitou a mim identificar alguns autores e conceitos que estavam indevidamente sendo considerados como semelhantes, antes de enviar para a revisão final da orientadora. Assim, a disciplina foi muito potente, agradeço pela oportunidade, Maria Amália de Almeida Cunha,

Hervé Bretón, Priscila de Oliveira Coutinho e Juliana Batista Faria pela participação especial.

Às equipes da Prefeitura de Belo Horizonte que atenderam às solicitações de informações para a pesquisa: Prodabel, setor de Provimento e Informações Funcionais – Gerência de Gestão de Ingresso e da Vida Funcional (GEVIF). Diretoria Central de Administração de Pessoal. Subsecretaria de Gestão de Pessoas –SUGESP. Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão – SMPOG; Diretorias Regionais de Educação, setor de Recursos Humanos da Secretaria, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais – CAPE; Setor de Informações Educacionais – respeitando a todos os protocolos éticos da pesquisa, as informações solicitadas ao longo destes anos, minha gratidão!

Muitos setores da UFMG deram o suporte necessário quando solicitados. Ao Colegiado do Promestre, por compreenderem a minha necessidade de afastamento do curso quando precisei. Ao Albert, da Biblioteca Profa. Alaíde Lisboa de Oliveira, pelas orientações sobre normalização técnica, minha gratidão a todos vocês.

À equipe de revisão e de formatação desta pesquisa, pela atenção e pelo cuidado com que fizeram todo o trabalho. Lorraine Maciel, você e sua equipe são muito profissionais no que fazem e desejo a vocês muito sucesso! E, também, para a Aurélia de Cassia Ferreira Hespanhol, pela revisão do *e-book*. Para a minha prima, Andréia Reis Dalle, pelo bordado da última imagem, “Refletindo a trajetória”, desta pesquisa e para minha querida D. Irene Bispo, por suas costuras. Todos primorosos em sua arte de bordar e costurar textos ou tecidos. Gratidão!

Passar pela experiência de escrever uma dissertação, com dois ingredientes a mais – o Memorial de Formação e o *E-book*, foi sem dúvida, muito desafiador. Muitas pessoas fizeram parte desta caminhada, trilhando comigo longos ou curtos trajetos. Então, por tudo o que vocês significaram e significam em minha vida, por todas as oportunidades que vocês possibilitaram a mim, permitindo-me fazer novos “bordados” nesta caminhada, minha gratidão!

E para você que não está citado(a) aqui ou que está conhecendo-me a partir de agora, antecipo meus agradecimentos pelas possíveis trocas de experiências que ainda poderão acontecer.

Adriana Mota Ivo Martins

adrianamotaivomartins@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa enfatiza a temática da formação de coordenadoras pedagógicas. Considera metaforicamente a escrita de um texto como uma costura, em que a pesquisadora vivencia um processo de alinhar os pontos feitos entre os pressupostos teórico-metodológicos e a escuta das participantes. O estudo baseia-se na perspectiva (auto)biográfica (Passeggi, 2010; 2013; 2019; Bolívar, 2002). Os conceitos de coordenação e de formação foram discutidos e ressignificados a partir das concepções de Araújo (2007); Franco (2014); Freire (2015) e Nóvoa (2021). Desse modo, a pesquisa teve como finalidade compreender as trajetórias das coordenadoras pedagógicas, a partir da construção de Memoriais de Formação em Grupos Reflexivos, evidenciando os processos de formação e de autoformação. Foram realizados 9 (nove) encontros com 9 (nove) coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/PBH). A análise interpretativa utilizada foi o adensamento de sentidos de textos, inspirada em Jovchelovitch e Bauer (2002). O recurso educacional (*e-book*) foi produzido com as participantes e evidencia o processo de reconstrução das experiências formativas pelas coordenadoras. Os resultados revelam a necessidade de pensar a formação na escola e o processo de formação das coordenadoras considerando: a) a função mediadora e pesquisadora da coordenação; b) uma metodologia de formação que valorize a problematização, a reflexão sobre a experiência vivida, as trocas entre os pares, a escuta e o olhar para si; c) a necessidade de propostas de formação coesas nas concepções de formação e formas de mediação para todos segmentos envolvidos; e) os Memoriais de Formação e Grupos Reflexivos de Mediação Biográfica como dispositivos de pesquisa e formação, possibilitando o diálogo e a reflexividade narrativa.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Didática. Memorial de Formação. Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica. Formação Permanente. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

This research emphasizes the theme of training pedagogical coordinators. It metaphorically considers the writing of a text as a seam, in which the researcher experiences a process of basting the stitches made between the theoretical-methodological assumptions and listening to the participants. The study is based on the (auto)biographical perspective (Passeggi, 2010; 2013; 2019; Bolívar, 2002). The concepts of coordination and training were discussed and re-signified based on the concepts of Araújo (2007); Franco (2014); Freire (2015) and Nóvoa (2021). Thus, the research aimed to understand the trajectories of the pedagogical coordinators, based on the construction of Training Memorials in Reflective Groups, highlighting the training and self-training processes. Nine (9) meetings were held with nine (9) pedagogical coordinators from the Belo Horizonte Municipal Education Network (RME/PBH). The interpretative analysis used was the densification of text meanings, inspired by Jovchelovitch and Bauer (2002). The educational resource (e-book) was produced with the participants and shows the process of reconstruction of the training experiences by the coordinators. The results reveal the need to think about training at school and the process of training coordinators considering: a) the mediating and research function of coordination; b) a training methodology that values problematization, reflection on the lived experience, exchanges between peers, listening and looking at oneself; c) the need for cohesive training proposals in training concepts and forms of mediation for all segments involved; e) Training Memorials and Reflective Groups of Biographical Mediation as research and training devices, enabling dialogue and narrative reflexivity.

Keywords: Pedagogical Coordination. Didactic. Formation Memorial. Biographical Mediation Reflective Group. Permanent formation. (Auto)biography research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Abrindo o baú das tessituras	22
Figura 2 – Costuras que constroem	32
Figura 3 – Documento que institui o cargo de Supervisor Pedagógico na Rede Municipal	37
Figura 4 – Carteira de Pedagoga - habilitação nas Disciplinas Pedagógicas de 2º grau	38
Figura 5 – Alinhando os caminhos da pesquisa	63
Figura 6 – Traçados metodológicos da pesquisa	64
Figura 7 – Percurso da composição do grupo de pesquisa	69
Figura 8 – Belo Horizonte: divisão por regiões administrativas	70
Figura 9 – Os diferentes modos de pesquisar em educação	80
Figura 10 – Linhas que sustentam a costura	91
Figura 11 – Memoriais de formação das participantes da pesquisa	108
Figura 12 – Modos de agir da coordenação pedagógica: visão geral das participantes	118
Figura 13 – Princípios da formação realizada na escola evidenciados pelas participantes	124
Figura 14 – Compartilhamento do Memorial de Formação de uma coordenadora no 7º encontro do Grupo Reflexivo	134
Figura 15 – Capa e sumário do e-book Coordenadoras em/na formação	138
Figura 16 – Refletindo a trajetória. Bordado feito por Andreia Reis Dalle.	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de estudantes por níveis e modalidade de ensino na RME	47
Quadro 2 – Formações voltadas aos coordenadores(as) pedagógicos(as), oferecidas pela SMED nos últimos 15 anos	49
Quadro 3 – Número de artigos, dissertações e teses que tratam sobre Coordenadores(as) Pedagógicos(as) e a formação como uma de suas atribuições	53
Quadro 4 – Resumo das dissertações e teses sobre o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e a formação continuada na escola em uma perspectiva narrativa (2015-2022)	55
Quadro 5 – Caracterização do grupo participante da pesquisa	73
Quadro 6 – Conceitos de profissionalidade docente na perspectiva de autores nacionais e internacionais	104
Quadro 7 – Exemplo de análise por meio da redução gradativa do texto baseado em Jovchelovitch e Bauer (2002)	111
Quadro 8 – Ser coordenadora pedagógica: visão geral apresentada pelas participantes do Grupo Reflexivo	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPG	Coordenador Pedagógico Geral
DOM	Diário Oficial do Município
GRMB	Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RME	Rede Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA TRAMA DA PESQUISA	22
2 O(A) ARTESÃO: O(A) COORDENADORA(A) PEDAGÓGICO(A)	32
2.1 Costuras sobre a origem do cargo de supervisor(a) no Brasil e do(a) coordenador(a) pedagógico(a) da Rede Municipal de Belo Horizonte	34
2.2 Contextualizando a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	46
2.3 Tecendo o(s) conceito(s) de Coordenador(a) Pedagógico(a)	52
3 A ESCOLHA DOS TRAÇADOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA “DAR OS PONTOS”	63
3.1 Conhecendo as artesãs participantes da pesquisa-formação	68
3.2 Tessituras da perspectiva autobiográfica nas narrativas da construção de si	77
3.3 Memoriais de formação e Grupos Reflexivos de Mediação Biográfica: os bordados teórico-metodológicos da pesquisa-formação	82
4 LINHAS DA COSTURA: AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA FORMAÇÃO E DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	89
4.1 Formação: uma palavra, muitos sentidos	90
4.2 A formação inicial e permanente do coordenador pedagógico	97
4.3 Compreendendo a profissionalidade docente do professor que atua na coordenação pedagógica	103
5 O ALINHAVAR DOS RETALHOS: O OLHAR INTERPRETATIVO	108
5.1 Coordenadoras pedagógicas: quem somos e o que fazemos?	113
5.2 Coordenadoras formadoras de professores(as)?	119
5.3 A organização do tempo de formação na escola	124
5.4 O processo de formação permanente das coordenadoras pedagógicas	127
5.5 O processo autoformativo da construção dos memoriais de formação e do recurso educacional	131
6 BAÚ DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	140
REFERÊNCIAS	149

APÊNDICE I – Modelo da Carta de anuência da Secretária de Educação de Belo Horizonte	
Horizonte	161
APÊNDICE II – Pseudônimos e justificativas de escolha	163
APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	166

1 APRESENTAÇÃO DA TRAMA DA PESQUISA



Figura 1 – Abrindo o baú das tessituras

Fonte: Imagem idealizada pela autora. Fotografia: Mariana Cecília Ivo Martins.

*“A mudança é uma porta que só
pode ser aberta por dentro”*

Terry Neil

Abro a escrita deste texto como quem abre um baú com seus objetos pessoais, suas memórias, seus guardados e suas reflexões. Quando era criança, talvez influenciada pela admiração pela loja de tecidos do meu avô, queria ser costureira ao crescer. Quando tive a ideia de usar metaforicamente palavras relacionadas a esse tema na dissertação, senti-me um pouco realizada em meu sonho, pois a construção de um texto se assemelha a uma costura, a um bordado, em um movimento de idas e vindas da agulha, de desalinhar e alinhar.

As linhas com que bordo esta escrita apresentam riscos inspirados em pesquisas, em diálogos com a minha orientadora, com as professoras da Linha Didática e Docência, com os pesquisadores(as), com colegas da linha e com as coordenadoras pedagógicas que gentilmente se abriram a compartilhar suas trajetórias e reflexões. Nesta caminhada de aprendizagens, fomentada pelo Mestrado Profissional, a construção desta dissertação foi gradativamente se transformando. Meu curso de graduação e as especializações estavam distantes quando iniciei o mestrado, aos 50 anos. No meu imaginário, existia somente o gênero dissertação da forma como foi tradicionalmente concebido: um texto que tem como principal característica apresentar o registro de uma pesquisa em desenvolvimento, com suas questões problematizadoras, os objetivos, a metodologia, as reflexões propiciadas pelas análises e as conclusões. Antes de iniciar o mestrado, a maior parte das dissertações que tive acesso foi concebida com concisão e redigidas na terceira pessoa, mantendo silenciados os processos vivenciados e as vozes do pesquisador e dos participantes.

O percurso experienciado como pesquisadora e a escolha pelo campo das narrativas me propiciaram uma jornada de aprendizagem, de mudanças, de descobertas. Em relação ao gênero dissertação, conheci publicações que ampliaram a minha visão de um registro técnico de uma pesquisa. Encontrei nas narrativas uma modalidade de escrita que permite revelar não somente o que estou descobrindo como pesquisadora, mas como estou me fazendo pesquisadora. Para contemplar essa dupla finalidade, esta dissertação está entremeada com o meu memorial de formação. Dessa forma, leituras, aulas e encontros que me aproximaram da concepção de Memorial de Formação proposta por Passeggi e outros autores (2001, 2008, 2010, 2020, 2021) e Prado; Soligo (2007), de uma escrita que registra a experiência, as reflexões e as memórias, não apenas como um exercício memorialístico, mas como uma busca de construção de sentido ao percurso

construído, como possibilidade de autotransformação.

Esta pesquisa, então, é fruto das indagações sobre qual é o papel das coordenações pedagógicas no processo de formação de professores, abordando também a minha autorreflexão, das coordenadoras participantes da pesquisa e a construção da nossa identidade profissional como formadoras. Desse modo, abordo neste estudo tanto as formações vivenciadas pelas coordenadoras pedagógicas quanto às formações realizadas nas escolas.

A principal questão mobilizadora desta pesquisa foi: quais são os processos formativos vivenciados por mim e pelas coordenadoras pedagógicas e como nós percebemos os desafios e as possibilidades da nossa atuação como formadoras de professores?

Quanto ao objetivo geral, este consiste, portanto, em compreender as trajetórias das Coordenadoras Pedagógicas a partir da construção de Memoriais de Formação em Grupos Reflexivos, evidenciando os processos de formação e de autoformação.

Como um desdobramento da questão norteadora, outras foram elencadas, a saber:

- Qual a concepção das participantes da pesquisa sobre seu papel de formadores(as) de professores?
- Como as participantes da pesquisa percebem a relação entre as formações vivenciadas e a atuação delas como coordenadoras pedagógicas?
- Quais as potencialidades e os limites da atuação das Coordenadoras Pedagógicas no processo de formação dos professores na escola?

As estratégias teórico-metodológicas, o estudo do referencial teórico e as reflexões apresentadas ao longo do texto têm seis objetivos específicos que serão elencados abaixo, o que não significa uma ordem hierárquica de relevância.

O **primeiro** objetivo consiste em identificar as concepções das coordenadoras pedagógicas sobre o seu papel de formação de professoras. Já o **segundo** consiste em evidenciar como elas percebem a relação entre as formações vivenciadas na escola e seu papel como coordenadoras pedagógicas. O **terceiro** baseia-se em reconhecer como as Coordenadoras Pedagógicas participantes da pesquisa

vivenciam e refletem sobre a formação no cotidiano da escola. Quanto ao **quarto** objetivo, este consiste em refletir sobre as potencialidades e os limites da atuação das coordenadoras pedagógicas realizados na escola. Por fim, o **quinto** objetivo, relacionado ao recurso educacional a ser apresentado no Mestrado Profissional, consiste em construir coletivamente um *e-book* para socializar as narrativas do grupo participante da pesquisa. Ademais, é importante salientar que articulado ao objetivo anterior, o **sexto** objetivo consiste em favorecer às participantes a reflexão sobre a sua trajetória pessoal e profissional, com o intuito de ampliar a compreensão de suas possibilidades de atuação na formação docente na escola.

Para realização dos grupos reflexivos, foram convidadas 9 (nove) coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que relataram e refletiram sobre as formações vivenciadas e promovidas por elas junto aos(as) professores(as) da escola. O caminho metodológico adotado consiste na realização de Grupos Reflexivos de Mediação Biográfica – GRMB (PASSEGGI, 2019) e na produção de registros escritos – Memoriais de Formação – pelas integrantes da pesquisa. Considero-me inclusa entre as participantes, como profissional que atua em uma equipe pedagógica na Secretaria de Educação e pesquisadora que também reflete sobre sua trajetória de aprendizagem e de formadora de professores(as).

Sendo assim, o grupo foi constituído, portanto, por 10 (dez) integrantes, pois como pesquisadora que narra sua própria trajetória, incluo-me como participante da pesquisa. Foram realizados 9 (nove) encontros no formato de Grupos Reflexivos de mediação Biográfica, sendo 8 (oito) deles *on-line*, devido às necessidades de distanciamento impostos pela pandemia¹. Assim, os encontros do Grupo Reflexivo realizados se constituíram em momentos de socialização de práticas e de autorreflexão, configurando-se em oportunidades de formação.

Devido ao fato do grupo ser constituído exclusivamente por mulheres, utilizo nesta pesquisa o termo “coordenadoras pedagógicas”, sempre no feminino, quando refiro-me ao grupo participante da pesquisa. Por um posicionamento político, faço a opção também de flexionar o gênero sempre que me referir aos cargos e às funções

¹ Para evitar o contágio da doença respiratória denominada COVID-19, a Prefeitura de Belo Horizonte decretou estado de calamidade pública (DECRETO 17.334, DE 20 DE ABRIL DE 2020 - DOM), e assim como demais cidades, passamos por um período de distanciamento social, com o fechamento das escolas municipais e demais serviços públicos e particulares considerados não essenciais. Este decreto foi revogado em 1º de abril de 2022. (DECRETO 17.918, DE 1º DE ABRIL DE 2022 - DOM).

que são ocupados por homens e mulheres, e no caso da educação, predominantemente por mulheres. Esta opção por um outro tratamento linguístico que não seja o uso tradicional de tudo no masculino é uma forma de dar maior visibilidade às mulheres e de não legitimar a ideia já superada de superioridade de sexo.

Em relação aos princípios metodológicos e epistemológicos da Pesquisa (auto)biográfica em Educação, este estudo adota como pressuposto as narrativas de si, orais e escritas, pois elas:

Contribuem para a transformação de sentidos histórico-culturais, concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo, tanto para quem narra quanto para aquelas que leem, escutam e analisam as narrativas. (PASSEGGI; VICENTINI; SOUZA, 2013, p. 17).

Essa forma de pesquisar possibilita estruturar, organizar, interpretar e refletir sobre os acontecimentos, constituindo-se, assim, como um processo formativo e autoformativo. Dessa maneira, amplia-se possibilidades para quem participa: formar-se e constituir-se como pesquisador.

A escolha da linha Didática e Docência, no eixo “Prática Pedagógica e profissionalidade docente”, se deve ao fato desta pesquisa interrogar as experiências profissionais construídas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), a partir das reflexões acerca dos processos formativos vivenciados e de sua prática. Considerando que ao longo da trajetória, o(a) coordenador(a) vivencia processos de socialização profissional que favorecem a construção de sua identidade, esta vertente de estudo tem como foco a observação de aspectos inerentes à ação pedagógica.

Compartilho argumentos que sustentam meu ponto de vista sobre o coordenador pedagógico e a formação – tema central deste estudo – narrando e interpretando, de forma reflexiva, narrativas das coordenadoras que se dispuseram a participar da pesquisa e das minhas próprias vivências. As razões da escolha da temática “coordenação pedagógica” estão relacionadas à minha trajetória profissional e de colegas que, atuando nessa função, compartilharam comigo muitos anseios nos últimos anos.

Adotando um caminho metodológico que apresenta a trajetória das coordenadoras e a minha como procedimento de investigação e de formação, inicio

esta pesquisa com uma breve narrativa do meu percurso de trabalho como professora, como coordenadora pedagógica e na área de formação de professores/coordenadores. Concordando com Souza (2006, p. 9), de que “não é possível trabalhar as biografias dos outros sem uma análise do nosso próprio percurso, como pessoas e educadores”.

Sendo assim, quanto ao meu percurso acadêmico, fiz a minha graduação em Pedagogia, com ênfase em Supervisão Escolar e, no meu último ano de curso, fui aprovada no concurso de professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Nesse cargo, vivenciei várias funções, possibilitando um olhar para o profissional coordenador pedagógico sob diversos ângulos: como professora; coordenadora; formadora e como gestora.

Minha atuação como professora foi a maior parte do tempo com crianças em processo de alfabetização, e os primeiros anos foram muito desafiantes. Tive a oportunidade de conviver com uma supervisora pedagógica que foi marcante em minha história como alfabetizadora, por conta do seu perfil de pesquisadora-formadora e por sua prática de acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido.

Essa supervisora desenvolvia um trabalho de apoio ao planejamento, compartilhamento de práticas, acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes com discussões reflexivas de análises de dados e construção de estratégias para sala de aula. Compunha, junto a uma professora-coordenadora e a direção, uma equipe de gestão muito coesa, destacando-se também por sua metodologia de apoio ao professor na implementação de novas práticas, atuando junto em sala de aula. Teve seu reconhecimento em uma de suas práticas inovadoras (um jogo de alfabetização), que foi publicada em um livro do Ministério da Educação². Incentivados por essa coordenadora, constituiu-se na escola um grupo de estudo sobre alfabetização, aprofundando os conhecimentos no assunto e desenvolvendo diferentes estratégias de ensino, voltadas para a realidade dos nossos estudantes.

² Com a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental o MEC publicou o livro “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 9 anos.” A supervisora da escola que eu trabalhava, Arlete Corrêa, foi convidada a narrar sua prática no artigo “O jogo linguístico, brincando com as hipóteses das crianças”, para compor o material, baseado na experiência criada por ela e desenvolvida nas salas de aula que ela coordenava, inclusive na minha. A forma como ela atuava, muito junto aos(as) professores(as), foi muito inspiradora para mim.

Rememorando essa experiência, em que a parceria foi o principal elemento, observo contribuições significativas para o meu desenvolvimento profissional e a abertura de novas perspectivas de observação, acompanhamento e intervenção nas aprendizagens dos meus estudantes no processo de alfabetização. Tendo, um ano depois, dois cargos como professora da Rede Municipal, observava, no outro turno, formas de atuação do supervisor pedagógico muito distantes desta realidade: voltadas para a orientação e monitoramento das práticas do professor, de forma não dialógica e sem nenhuma relação com os processos de aprendizagem das crianças.

Mas foi a experiência positiva relatada anteriormente que me favoreceu na atuação como coordenadora pedagógica em algumas escolas em que trabalhei posteriormente. Nessa função, aos poucos fui estabelecendo uma constância de estudos e de planejamento com os grupos de professoras, promovendo interação entre os pares, trocas e construindo de forma compartilhada uma rotina para as salas de aula de alfabetização.

Outra experiência que considero significativa em minha trajetória profissional foi fazer parte da equipe do Núcleo de Alfabetização e Letramento (N@L), de 2005 a 2008. Esse projeto foi criado pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2004, com o objetivo de implementar uma política de alfabetização, a fim de apoiar as escolas nos processos de aquisição da leitura e da escrita das crianças da Rede Municipal (SOUTO, 2015). Dessa forma, eu desenvolvia atividades de formação e de acompanhamento dos professores de oito escolas, levantando as demandas, apoiando-os nas reflexões e sínteses, com estreita relação entre teoria e prática, pesquisa e ação. Nesse período, também, promovemos encontros com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), assim surgiram as primeiras inquietudes sobre as funções e a formação realizada na escola pelas equipes de coordenação pedagógica. Nas escolas observadas, nem sempre os processos formativos eram pensados como intervenções nas práticas escolares (ALMEIDA, 2015).

Desde 2021, estou lotada na equipe da Gerência de Coordenação da Educação Infantil, atuando na gestão pedagógica das escolas e instituições parceiras que atendem crianças de 0 a 8 anos, no âmbito do Programa Appia: um olhar para a Infância e do Núcleo de Alfabetização e Letramento, que foi retomado no município em 2019. Ao longo da minha trajetória profissional na RME, e por meio do diálogo com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), algumas vezes ouvia relatos das dificuldades de se estabelecer processos formativos efetivos no interior

da escola.

Desta forma, na constante inquietude da busca pela reflexão e estudo da prática, fui me constituindo como pesquisadora, ingressando no Mestrado Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, com o propósito de buscar novos caminhos (ou novas perguntas) para questões que emergiram da minha vivência profissional.

Contextualizando, historicamente, as funções do coordenador pedagógico têm sido amplamente pesquisadas, revelando mudanças ao longo do tempo. Em sua gênese, com a promulgação da Lei n.º 5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, este profissional surge comprometido com uma ação relacionada ao controle e às técnicas de trabalho, adotando ao longo do tempo diversas denominações, a saber supervisor escolar; pedagogo; orientador pedagógico; coordenador pedagógico e professor coordenador (PLACO *et al.*, 2012).

A evolução cultural na maneira de conceber a escola e o trabalho dos professores apontaram para a necessidade do redimensionamento das funções do coordenador pedagógico, em uma perspectiva de atuação que valorize os saberes dos professores. Desse modo, para Cunha e Prado (2010), a formação continuada na escola precisa privilegiar a interlocução entre os pares, as reais necessidades dos professores, a construção e a gestão compartilhada de um plano de formação.

O conceito de formação permanente, proposto por Paulo Freire (2015), reflete um movimento de ação-reflexão-ação dos professores. Para o autor:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2015, p. 25).

Considerando o conceito de formação como um processo permanente, ampliando o olhar para a reflexão dos aspectos políticos e éticos, assumo nesta pesquisa o termo formação permanente na perspectiva freireana para me referir ao processo formativo que se realiza na escola e na vida dos coordenadores e professores.

Para analisar as narrativas, utilizei como referência a proposta de análise de

narrativas de Jovchelovitch e Bauer (2002), que sugere um processo gradativo de adensamento de sentidos do: em um primeiro passo, parafrasear parágrafos e passagens em frases sintéticas e posteriormente em palavras-chave. Estas três etapas de redução gradativa são colocadas em um quadro em que a primeira coluna consta o texto na íntegra, a segunda coluna a primeira redução e a terceira coluna a segunda redução. Sendo assim, para Silva (2019b), a categorização temática contribui para uma maior compreensão hermenêutica das narrativas, identificando o que é recorrente e o que não é, apoiando, conseqüentemente, a estruturação dos eixos de análise.

Ademais, o período deste curso de mestrado profissional culminou com as publicações desta dissertação, que também consiste em um memorial de formação e de um *e-book*, produzido em parceria com as participantes da pesquisa. Estes dois documentos serão disponibilizados em diversificadas mídias e pretendem contribuir, no meio acadêmico e educacional, com as reflexões sobre as questões abordadas na pesquisa.

Caminhos tão diversificados em minha jornada trouxeram-me muitos elementos para reflexão. A imagem que abre este capítulo (FIGURA 1) reflete como me sentia no início do mestrado, com muitos elementos soltos sobre a temática: linhas (referenciais teóricos), agulhas e traçados (estudos sobre referenciais teórico-metodológicos), tecidos (conhecimentos sobre a realidade do coordenador pedagógico). Esta dissertação/memorial de formação consiste em uma “costura”, a partir do meu olhar, entre estas múltiplas facetas, organizada em 6 (seis) capítulos:

No *primeiro capítulo*, apresento a *trama da pesquisa* contextualizando um panorama geral do conteúdo da dissertação e da minha opção em fazer dele o meu memorial de formação. Trouxe a narrativa da minha trajetória profissional como professora, coordenadora e formadora para justificar o meu interesse em compreender os processos formativos que se dão na escola, mediados pelo coordenador pedagógico.

No *segundo capítulo*, apresento quem são os artesãos que participaram desta “costura”: os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), abordando a origem do cargo, a análise do referencial teórico e dos documentos legais sobre os papéis historicamente atribuídos a este profissional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Discorro sobre conceitos de coordenador pedagógico presentes em artigos, teses e dissertações.

No *terceiro capítulo*, faço a discussão sobre os traços/desenhos utilizados no percurso metodológico, detalhando as aproximações com o campo e a escolha das participantes. Os princípios da perspectiva autobiográfica das narrativas na construção de si e dos memoriais de formação, narrando as oportunidades de estudo e de encontros que me proporcionaram compreender este enfoque como um modo próprio de fazer pesquisa.

No *quarto capítulo*, aprofundo nas concepções de formação de professores/coordenadores e profissionalidade docente, compartilhando as perspectivas adotadas nesta pesquisa, no intuito de fundamentar as análises das narrativas feitas pelas coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa.

No *quinto capítulo*, utilizo expressões relacionadas ao alinhavar da costura, com pontos mais largos, para expressar o exercício feito de entrelaçar nas análises das narrativas às reflexões propiciadas pelos referenciais teóricos e metodológicos.

No *sexto capítulo*, apresento o “baú da pesquisa”: a experiência de construir memoriais de formação e o recurso educacional com as participantes da pesquisa, bem como os esboços conclusivos propiciados por este estudo. Ademais, outras leituras dos documentos – dissertação e *e-book* – serão sempre possíveis, uma vez que estamos em constante processo de formação e reflexão.

Desse modo, o texto da dissertação resulta, portanto, de um trabalho de tecer, entrelaçar memoriais de formação e diálogos com referenciais teóricos e metodológicos, em um processo de inter-relação de diferentes ângulos de estudo. Apresento, então, a textura, ou tessitura do texto, nesta rede de relações estabelecidas. No próximo capítulo, trago algumas reflexões sobre os estudos históricos, teóricos e contextuais do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Belo Horizonte.

2 O(A) ARTESÃO: O(A) COORDENADORA(A) PEDAGÓGICO(A)



Figura 2 – Costuras que constroem

Fonte: Imagem idealizada pela pesquisadora.

Costura: Irene Bispo Martins. Fotografia: Mariana Cecília Ivo Martins.

A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. (NÓVOA, 2017, p 116)

Abro este capítulo ressaltando o valor da coletividade. Ao longo da minha trajetória profissional, em funções de coordenação, tenho aprendido que atuar fazendo para os outros o que acreditamos que não conseguem fazer sozinhos não permite que o grupo se desenvolva. Na epígrafe, Nóvoa (2017) ressalta acerca do companheirismo dos profissionais como uma busca de objetivos comuns, e em se tratando da educação, o trabalho em conjunto tem como intuito o conhecimento e a constante aprendizagem.

Penso na grande responsabilidade social de todos(as) nós, educadores(as), em particular o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação dos(as) estudantes para um mundo tão complexo. Com todos os desafios que permeiam a função do coordenador (a), apoiar o corpo docente para compreender e dar sentido à realidade é um ponto de partida indispensável a todo projeto de educação que esteja comprometido com os valores humanos, com a democracia e a justiça social. Vejo o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como um(a) artesão(ã) que, junto à equipe gestora, faz as “costuras” necessárias para que a escola se constitua como um coletivo que trabalha em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, o histórico do profissional que atua na coordenação pedagógica traz marcas de suas raízes, desde mudanças e indefinições na nomenclatura da função a contraditórias formas de conceber o seu papel na escola.

Neste capítulo, serão abordados os aspectos históricos da constituição do cargo de supervisor(a) e coordenador(a) pedagógico, iniciando com um panorama mais geral do Brasil e do Estado de Minas, posteriormente focando o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, na qual se insere o grupo participante da pesquisa. Serão apresentados, também, alguns conceitos de coordenador(a) pedagógico(a) em publicações de diversificados âmbitos e a síntese de algumas pesquisas que estão relacionadas com esta dissertação.

2.1 Costuras sobre a origem do cargo de supervisor(a) no Brasil e do(a) coordenador(a) pedagógico(a) da Rede Municipal de Belo Horizonte

Na minha trajetória profissional, atuei por muitos anos como coordenadora pedagógica e como formadora de coordenadores na Secretaria Municipal de Educação. Considero que estudar este profissional pode nos permitir significativos pontos, a fim de pensarmos sobre a formação na escola. Nesse sentido, os papéis exercidos pelos profissionais que atuavam na função de coordenar, pedagogicamente o trabalho nas escolas, estão relacionados ao contexto social e político de cada época. Assim, para compreendermos os fatores que envolvem as várias formas de conceber as funções do(a) coordenador(a) pedagógico(a), farei um breve histórico sobre as origens do cargo “supervisor(a) pedagógico(a)” no Brasil e do(a) Coordenador(a) Pedagógico da Rede Municipal de Educação, a partir de documentos legais, dissertações, teses e da minha vivência nas escolas e nas equipes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Dessa forma, organizei a narrativa abordando aspectos considerados por mim como relevantes nessa trajetória de supervisor(a) pedagógico(a) a coordenador: (i) Origens da supervisão pedagógica no Brasil; (ii) a criação e a expansão das escolas municipais, assim como o concurso público para Supervisor(a) Pedagógico(a) na Rede Municipal (iii) a implementação da Escola Plural e o surgimento do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a); (iv) em busca da identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na legislação e nas diretrizes pedagógicas e a criação do Cargo de Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral na Rede Municipal.

A origem da supervisão pedagógica no Brasil remonta à reforma instituída pelo Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos, instituída pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, sobre a organização do ensino secundário³. Na legislação é implementado via concurso público o cargo de “inspetor de ensino” das escolas secundárias. Ligados ao Departamento Nacional do Ensino, tinham como incumbência, por meio de visitas frequentes às escolas, assistir às lições de exposição e demonstração”, as “aulas de exercícios escolares ou trabalhos práticos dos alunos” e acompanhar a realização das provas parciais e finais, com autonomia de aprovar ou modificar as questões propostas (BRASIL, 1931). Neste período, os

³ Até 1975 no Brasil o ensino secundário correspondia à etapa posterior ao ensino primário e antecedia ao ensino médio. Corresponde hoje ao período do 6º ao 9º ano do ensino Fundamental.

profissionais que atuavam nessa função, que eram chamados de orientadores pedagógicos ou orientadores de escola, executavam o que era prescrito pelos órgãos superiores (ANJOS, 1988). Segundo o Decreto n.º 18.980, para receber tinham que apresentar relatórios mensais do que era solicitado para inspecionar.

No contexto de Minas Gerais, a Lei orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei de n.º 1.666/1946) oficializou o Ensino Normal a nível de 2º grau como provedor de professores(as) para escolas primárias e habilitou administradores(as) escolares para atuarem na rede escolar, visando a melhoria do ensino e da “produtividade”.

A criação das escolas municipais se deu a partir da fundação, em 1948, do Ginásio Municipal, que funcionava dentro do Parque Municipal, atendendo estudantes do ginásio (anos finais do Ensino Fundamental). Segundo Barreto (2018), o colégio foi a única instituição municipal durante anos, sendo também a única a oferecer o ensino gratuito para os estudantes desta faixa etária, já que mesmo os colégios oficiais do estado cobravam mensalidade.

No final da década de 50 e início da década de 1960, Brasil e Estados Unidos firmaram um acordo para a implantação do PABAE (Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar), de características tecnicistas, que tinha como objetivo “treinar” os professores para a execução de uma proposta pedagógica nos moldes norte-americanos. Minas Gerais está entre os estados que foram os maiores executores do programa, que influenciou todo o país. Nas diretrizes, ficava explícita a função do Supervisor Escolar de inspecionar (ROLLA, 2006).

No período de 1960, houve um movimento de expansão de escolas mantidas pelo poder público municipal de Belo Horizonte, mas o crescimento maior se deu a partir da década de 1970, com a criação de 56 escolas, como parte da reestruturação da municipalização do ensino implementada pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências). Este movimento de expansão se manteve nas décadas seguintes (MIRANDA, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1971), em seu artigo n.º 33, prevê que a formação dos supervisores e demais especialistas da educação deveria ser feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

A gestão municipal da década de 70 se constitui, segundo Miranda (1998), em um período marcado por cerceamento de direitos civis e políticos, resultantes da

ditadura militar. Nesse período, o trabalho dos professores era fiscalizado por inspetores(as) de ensino estaduais, que também monitoravam o desempenho dos estudantes nos processos avaliativos. Os índices de retenção e de evasão foram tomados como indicadores de produtividade e repercutiam nas medidas de adaptação dos sujeitos ao contexto escolar, suprindo carências e incapacidades. Nessa mesma época, o ensino de primeiro grau é fixado como competência do município e houve uma reestruturação da administração com a criação da Secretaria Municipal de Educação e do Cadastro Escolar.

Marcado por uma proposta educacional de referência tecnicista, esse período trouxe forte delimitação de papéis e fragmentação do trabalho entre professores(as) e gestores(as) escolares. Baseando-se em Pizzi (1996), Araújo (2007) considera que essa forma de organização do trabalho está relacionada ao contexto capitalista, marcada pela segmentação do trabalho dos que pensam (especialistas e direção) e os que executam (professores(as)), com claras características do taylorismo/fordismo. Esta forma de conceber este profissional pode trazer resquícios para os tempos atuais: algumas vezes o coordenador é visto (ou assume o papel) como aquele que controla, que desenvolve uma função técnica, gerando resistências na relação entre professores(as) e coordenadores(as), como eu mesma pude observar em algumas situações de acompanhamento às escolas.

O *primeiro concurso* para Orientador Educacional e *Supervisor Pedagógico* foi instituído pelo “Edital SMAD 04/86: Relativo à Seleção Competitiva Interna”, publicado no Diário de Minas de 10/10/1986 e homologado em 25/03/1987, conforme figura 3.

Figura 3 – Documento que institui o cargo de Supervisor Pedagógico na Rede Municipal

INSTITUTO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Edital SMAD nº 04/86

Relativo à Seleção Competitiva Interna regida por este Edital nos termos do Decreto nº 3728/80 e destinado aos servidores ocupantes de cargo/emprego efetivo na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

A SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, através do INSTITUTO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA e considerando a necessidade imediata de provimento de vagas das classes abaixo discriminadas, para assegurar prestação de serviços por diversos órgãos desta Prefeitura,

COMUNICA

1 - Ficam abertas inscrições à Seleção Competitiva Interna para as seguintes classes, do Novo Quadro Permanente, estabelecido pelas leis 2840/77, 3171/80 e 3298/81 e demais alterações posteriores.

CÓDIGO DE OPÇÃO	CLASSE	ESCOLARIDADE	HABILITAÇÃO EXIGIDA	Nº DE VAGAS	REGIME JURÍDICO	SÍMBOLO DE VENCIMENTO
04	Oficial de Serviços	nível elementar	-	215	CLT	IV
05	Orientador Educacional	nível superior de Pedagogia	* Orientação Educacional de 1º e 2º grau	41	CLT	XVII
06	Supervisor Pedagógico	nível superior de Pedagogia	* Supervisão Escolar de 1º e 2º grau	107	CLT	XVII

* Registro profissional expedido pelo órgão competente decorrente de curso superior (Portaria 035/85 - MFG)

Fonte: Edital SMAD 04/86: Relativo à Seleção Competitiva Interna⁴ publicado no Diário de Minas de 10/10/1986.

A partir desse concurso, as escolas passaram a ter no seu quadro de profissionais o(a) Supervisor(a) Pedagógico, cargo de especialista da educação formado no curso superior de Pedagogia, com a função principal de orientar e acompanhar o trabalho dos docentes. Seguindo uma tendência nacional de ideologia capitalista, o trabalho pedagógico era dividido entre supervisores, orientadores e administradores educacionais, que tinham funções bem específicas, dificultando uma visão mais global dos processos educativos.

Formei em Pedagogia no ano de 1992, com habilitação em “Supervisão Pedagógica das escolas de 1º e 2º graus” e também como professora de “Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º grau”, conforme observamos em uma das minhas

⁴ Fornecido pelo setor de Provimento e Informações Funcionais - Gerência de Gestão de Ingresso e da Vida Funcional (GEVIF). Diretoria Central de Administração de Pessoal. Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGESP). Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão (SMPOG). (Encaminhado por e-mail em 24.11. 2020 para a pesquisadora, mediante solicitação).

carteiras de habilitação profissional. (Figura 4).

Figura 4 – Carteira de Pedagoga - habilitação nas Disciplinas Pedagógicas de 2º grau



Fonte: Arquivo próprio.

Na década de 90, a habilitação para professora se dava a nível de 2º grau, a qual também tenho formação. O curso de Pedagogia me habilitou também para ministrar disciplinas no curso Normal ou Magistério de 2º grau, voltado para a formação de professores(as) de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

Como assumi meu primeiro concurso para Professor Municipal 1991 e o segundo cargo em 1992, tive a oportunidade de vivenciar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as orientações pedagógicas de Supervisores(a) nas escolas em que trabalhava em cada um dos turnos. Passando por sucessivas transferências, em diferentes escolas, observei, na prática uma indefinição dos papéis assumidos por estes profissionais, ora mais direcionadores, ora mais colaborativos, ora ocupando um lugar de coordenador do turno (geralmente aquele que tem um foco maior nas questões disciplinares, na organização dos tempos e espaços), ora assumindo funções mais específicas da coordenação pedagógica, como apoio ao professor no monitoramento e nas intervenções na aprendizagem dos estudantes.

Com o movimento de democratização vivenciado pelas escolas e com a

implementação do *Programa Escola Plural*⁵, em 1994, surge, de forma inovadora no Brasil, a função do(a) “professor(a) coordenador(a) pedagógico (PCP)”, desempenhada por professores(a) da própria escola, com o objetivo de superar a ação fragmentada dos especialistas da educação e a supressão das hierarquias entre os profissionais da educação. Na época, a escolha do(a) professor(a) que iria desenvolver as atividades de coordenação deveria ser definida pelo coletivo da escola (Portaria SMED/SMAD 008/97).

Nos documentos do Programa Escola Plural (1994), o termo “professor(a) coordenador(a) pedagógico” é introduzido na política educacional, compondo a equipe de coordenação com professores(a) eleitos pelos pares. Pretendia-se com esse programa implantar uma nova visão de formação dos estudantes e um novo perfil dos profissionais (BELO HORIZONTE, 1994). A proposta pedagógica propunha estabelecer novas formas de relações e de funcionamento no trabalho entre os profissionais, assim o trabalho coletivo se constituía em um importante eixo do programa. No Programa Escola Plural, o(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) assume a função de, entre outras atribuições administrativas e pedagógicas, “coordenar o processo de formação em serviço, no local de trabalho, subsidiando a equipe com material bibliográfico e de apoio que promova a reflexão e organização do trabalho escolar” (ARAÚJO, 2007, p. 121).

Tendo como um de seus princípios uma nova identidade de escola e uma nova identidade de seus profissionais, a proposta do Programa previa uma participação mais efetiva do coletivo na proposta global da escola e o reconhecimento de todos como sujeitos socioculturais (ARAÚJO, 2007). Os documentos legais da época instituíram a equipe de coordenação composta pelo Diretor(a), pelo Vice-diretor(a), o(a) Técnico(a) Superior de Ensino ou Pedagogo(a) concursado e os professores(a) escolhidos entre os pares. Araújo (2007) caracteriza como função principal dessa equipe de coordenação:

A Coordenação Pedagógica foi instituída, visando a contribuir com a ampliação da participação do coletivo da escola, para a implementação da Proposta da Escola Plural. Com o objetivo de articular os diversos segmentos da escola para dar sustentação e efetivar o PPP, o papel dessa

⁵ O Programa Escola Plural foi implementado na Rede Municipal de Belo Horizonte em 1994, em um governo de cunho mais popular, sendo resultado de movimentos sociais, reconhecendo a organização das escolas em torno dos Projetos Político-Pedagógicos. Seus princípios: a sensibilidade com a totalidade da formação humana, a escola como tempo de vivência cultural, a vivência das idades de formação sem interrupção e uma nova identidade de seu profissional.

Coordenação é considerado como de extrema importância para que a ação coletiva aconteça na escola. Com o papel de liderança no processo de discussão e implantação da Proposta, a Coordenação Pedagógica adquire um perfil coletivo, em vez de se restringir à atuação de um único profissional. Por isso fala-se em Coordenação Pedagógica e não em Coordenador Pedagógico. (ARAÚJO, 2007, p. 120 e 121).

Nessa citação, pode-se observar que o profissional concursado com a função de Técnico(a) Superior de Educação (supervisor(a)) tem suas funções distribuídas dentro de um coletivo composto por professores(as) coordenadores(as). Nas duas escolas em que eu atuava na época, percebi que as supervisoras aos poucos foram se afastando das funções anteriormente exercidas em relação às orientações mais diretivas na condução pedagógica da escola. Eu não compreendia o que estava acontecendo e vivenciava realidades diferentes em cada um dos turnos: seguia com autonomia e independência acerca da execução das propostas educativas para a minha sala de aula na escola em que atuava em um turno, pois fazia parte de um coletivo que não conseguia organizar o seu tempo para a construção do pedagógico e me formava com o grupo de colegas do outro turno, durante a construção do projeto político pedagógico da escola, proposto pela diretora, supervisora e professora coordenadora.

Em busca da identidade do coordenador pedagógico na legislação e nas diretrizes pedagógicas, podemos perceber que as mudanças sociais ocorridas na década de 90 começam a apontar para uma intenção de que o profissional Supervisor(a) Pedagógico tenha suas funções redimensionadas. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 64, determina que a formação deste profissional seja feita em cursos de graduação em Pedagogia ou pós-graduação, garantindo nessa formação a base comum nacional.

No município, alguns dias depois da publicação da LDB, foi publicada a Lei n.º 7235 de 27 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, instituindo o plano de carreira dos servidores da educação da prefeitura municipal de Belo Horizonte. Sobre o Supervisor(a) Pedagógico concursado, denominado na época de “Técnico Superior de Ensino” na RME, a Lei de n.º 7235 alterou o nome do cargo:

Altera o nome do cargo de Técnico Superior de Ensino para Técnico Superior de Educação, “exercer atividades de orientação pedagógica e supervisão; executar as atribuições relacionadas com a respectiva profissão, integrando-se ao trabalho coletivo da escola; colaborar para o

desenvolvimento da Rede Municipal de Educação.” (BRASIL, 1996).

A legislação sinaliza, desta forma, uma intenção de reforçar o aspecto colaborativo de sua função. Em agosto de 2003 é publicada a Lei n.º 8635. Neste documento, os ocupantes do cargo de Técnico Superior da Educação (Orientadores e Supervisores) tiveram novamente alteração no nome do cargo, que passou a se chamar “Pedagogo” e as atribuições foram publicadas sem diferenciação de função entre Orientador(a) e Supervisor(a):

Art. 5º - As atribuições do cargo de Pedagogo são as seguintes:

I - participar da coordenação pedagógica da Escola; II - participar da elaboração e da implementação do projeto político-pedagógico da Escola; III - organizar foros de discussão sobre a prática docente, sua relação com a comunidade escolar e com outras pessoas interessadas na construção do projeto político-pedagógico da Escola; IV - planejar, acompanhar e avaliar coletivamente as ações didático-pedagógicas; V - articular as ações planejadas, possibilitando a unificação dos objetivos do trabalho pedagógico; VI - participar do processo de organização da formação continuada; VII - participar da construção e da implementação das políticas públicas do Município; VIII - promover ações, objetivando o acompanhamento e a participação da comunidade escolar no processo educacional; IX - desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas. (BELO HORIZONTE, 2003).

É possível observar, também, nas atribuições, indícios de um norteamento do trabalho por uma linha mais democrática que nas legislações anteriores, presentes no verbo “participar” dos itens I, VI e VII, subentendendo-se que esta participação se dará com outras pessoas. Nos itens III e IV essa ideia fica mais explícita no “organizar fóruns de discussão” e na palavra “coletivamente”.

A Resolução CNE/CP n.º 01/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, redirecionando-o para a formação de professores(a) para atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na Modalidade Normal e de Educação Profissional, na área de serviços e de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As habilitações até então existentes no curso de Pedagogia (Orientação e Supervisão) foram extintas a partir do ano seguinte à publicação desta resolução.

Vieira (2008) faz uma análise dessa Resolução do CNE/CP n.º 01/2006, considerando que os conceitos docência, gestão e conhecimento são articulados no curso. Segundo a autora, estes conceitos articulados compõem um novo perfil de

Pedagogo, em que a docência passa a ser a base da sua formação. Araújo (2007) analisa a implementação do professor(a) coordenador(a) pedagógico sob a ótica do prescrito (análise bibliográfica e documental) e o real (resultados da pesquisa de campo), estudo realizado na Rede Municipal de Belo Horizonte.

No prescrito, os documentos legais previam o exercício das atividades de coordenação pedagógica comprometido com o planejamento, a formação docente, o desenvolvimento de projetos de trabalho e a gestão da escola, considerando a proposta apresentada ao coletivo da escola. Documentos orientadores também previam um perfil de coordenador(a) que fosse “um bom ouvinte”, “um bom mediador” que saibam argumentar e que tenham a habilidade de planejar e articular com o coletivo, além de investir na própria formação (SMED-BH, 2006).

Na pesquisa de campo, com observação realizada em duas escolas e entrevista semiestruturada de 6 (seis) professores(a) coordenadores(a), Araújo (2007) aponta que a descentralização da coordenação pedagógica permite maior autonomia, bem como favorece o trabalho coletivo e a participação da comunidade na gestão da escola. No entanto, tem acarretado aumento de trabalho, em horas e em nível de complexidade, para os(a) professores(a) envolvidos, assim como conflitos no embate entre a autonomia dos(as) professores(as) e o controle do seu próprio trabalho. Verificou-se, também, uma inexistência de clareza no que significa ser professor(a) coordenador(a) pedagógico(a), e a complexidade da realidade escolar acabou impondo a estes profissionais o papel de “operacionalizar o coletivo da escola” resolvendo problemas do cotidiano e tarefas específicas de apoio ao(a) professor(a) (ARAÚJO, 2007).

Em 2007, atuando como formadora no Núcleo de Alfabetização e Letramento/SMED, tive a oportunidade de trabalhar bem próxima aos coordenadores(as) pedagógicos da RME/PBH. A equipe promoveu encontros mensais com 18 turmas, sendo uma por turno em cada uma das 9 regiões da cidade, proporcionando, assim, reflexões sobre alfabetização e letramento e a escuta destes profissionais. Após cada encontro, a equipe de formadoras levava para a discussão na SMED as angústias e demandas destes profissionais. A fala mais recorrente nesses encontros era da falta de legitimidade que sentiam nas escolas para implementar mudanças na organização dos tempos e nos espaços da escola de forma a favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Em todas as turmas de Coordenadores(a) Pedagógicos, o clamor por

diretrizes pedagógicas mais claras, discutidas e construídas com a equipe da Secretaria da Educação se fazia cada vez mais forte, levando a equipe a organizar encontros para a elaboração do documento “Diretrizes Pedagógicas para o ciclo da alfabetização”. Essas diretrizes, de circulação interna na Rede Municipal de Educação via *e-mail*, foram construídas coletivamente nos encontros, trazendo apontamentos acerca da organização do 1º ciclo na escola e da composição da equipe pedagógica. Posteriormente, relatos dos coordenadores revelaram que tais orientações foram significativas para a organização do trabalho na escola, mas aos poucos foram se perdendo nas mudanças de gestão interna das escolas e da Secretaria de Educação.

Desse modo, quando fiz parte do grupo de gestão pedagógica da SMED, tive a oportunidade de participar, em 2014 da construção do *Caderno Orientações para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (2014)*, que em suas diretrizes apresenta a seguinte redação:

Firma-se o entendimento de que o trabalho do coordenador pedagógico e de toda a equipe pedagógica - diretor, vice-diretor, técnico superior de educação, professor comunitário e professores indicados pela direção - é constituído por processos intencionais, baseados em ações articuladas cuja intenção é produzir uma ação coletiva em torno de processos mediados pela formação, investigação e reflexão crítica da realidade. O foco principal do trabalho é oferecer aos estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte os conhecimentos escolares, articulando os conhecimentos disciplinares, atitudes e valores que favoreçam a participação e inclusão. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 65).

Esse documento reafirmou a importância do trabalho coletivo de uma equipe pedagógica em torno de ações articuladas que visem o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. No entanto, os relatos feitos por coordenadores(as) participantes dos encontros realizados na SMED revelavam que os desafios em busca de sua identidade na escola não eram pequenos: resistência de professores à formação e ao acompanhamento dos processos de ensino, queixas em relação à falta de legitimidade do cargo, dificuldade de articulação entre os turnos e ciclos, falta de tempo para a formação, entre outras coisas.

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação implementou a função comissionada⁶ de Coordenador Pedagógico Geral nas escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação, com a

⁶ Função ocupada transitoriamente por pessoas nomeadas e que recebem gratificação extra.

intenção de legitimar a função, por meio da Lei n.º 11.132 publicada no Diário Oficial do Município em 18/09/18⁷:

Art. 13 - Ficam criadas 180 (cento e oitenta) funções públicas comissionadas de Coordenador Pedagógico Geral I e 200 (duzentas) funções públicas comissionadas de Coordenador Pedagógico Geral II, com jornada de 8 (oito) horas diárias. (BELO HORIZONTE, 2018, p. 1).

O quantitativo de cargos autorizados está relacionado ao número de unidades escolares existentes no período, sendo 180 escolas de Ensino Fundamental (Coordenador Pedagógico Geral I) e 200 Escolas Municipais de Educação Infantil II (Coordenador Pedagógico Geral II), sendo um para cada unidade escolar. Os ocupantes da função foram escolhidos por uma lista tríplice indicada pelo(a) diretor(a), acompanhada de justificativa técnico-pedagógica e votada pelos(as) professores(as) entre os três nomes apresentados.

Na legislação, ainda em vigor atualmente, podem participar desta lista tríplice todos os(as) professores(as) com licenciatura em Pedagogia, os profissionais do quase extinto concurso de Pedagogo (supervisores) ou professores(as) concursados para regência nos componentes curriculares específicos: Matemática, Artes, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Letras (Língua Portuguesa e Inglês) e Educação Física. Estes professores têm como critério comum para se candidatarem, ser professor efetivo da RME, não havendo nenhuma objeção para a participação do(a) professor(a) que estiver em estágio probatório no cargo. As escolas podem definir internamente outros critérios para a eleição do CPG. A solicitação mínima exigida, portanto, é ser um profissional concursado na RME e possuir formação em nível superior.

No texto do artigo 14 da Lei de n.º 11.132, o Coordenador Pedagógico Geral tem como competência:

Coordenar a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, de avaliação escolar, de formação docente, de educação em tempo integral, de inclusão escolar de estudantes com deficiência e de educação para a cidadania e cultura, desenvolvidos na unidade escolar, em consonância com os princípios da Política Educacional do Município. (BELO HORIZONTE, 2018,

⁷ A Lei nº 11.132 estabeleceu a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, instituiu o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional.

p. 1).

A publicação do Decreto de n.º 17.005, publicada no Diário Oficial do Município (DOM) em 31/09/18⁸, regulamenta as atividades dos ocupantes dos cargos e das funções das escolas municipais:

Art. 3º – São atividades das funções públicas comissionadas de Coordenador Pedagógico Geral I e de Coordenador Pedagógico Geral II, nos termos do parágrafo único do art. 14 da Lei nº 11.132, de 2018:

I – responsabilizar-se pelos processos de gestão da frequência escolar, da permanência, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes;

II – responsabilizar-se pela articulação entre os diversos programas e projetos educacionais desenvolvidos na unidade escolar;

III – planejar e organizar os conselhos de classe de cada nível ou modalidade de ensino como instância máxima dos processos avaliativos;

IV – coordenar as ações de formação continuada para professores;

V – articular, em conjunto com a equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar, o planejamento participativo da gestão pedagógica, com vistas à promoção da aprendizagem e da permanência dos estudantes;

VI – participar de cursos de atualização e aperfeiçoamento promovidos ou ofertados pelo Poder Executivo;

VII – responsabilizar-se por outras atividades que, em virtude de sua natureza ou de disposições regulamentares, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência;

VIII – apoiar as ações instituídas na unidade escolar com vista à construção coletiva do projeto político pedagógico da unidade escolar e coordenar sua execução e permanente atualização;

IX – apresentar estudos, relatórios ou dados relativos aos processos de avaliação demandados pelo diretor da unidade escolar;

X – zelar pelo atendimento à comunidade escolar nas questões relativas à atividade educacional e à vivência escolar dos educandos;

XI – apoiar o diretor nas atividades administrativas e substituí-lo, em sua ausência, nas Emeis em que não houver vice-diretor;

XII – desenvolver outras atividades definidas em regulamento próprio ou que, em virtude de sua natureza, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência. (BELO HORIZONTE, 2018, p. 1).

A criação desse cargo pode ser considerada uma conquista para as escolas e para os profissionais que atuam na coordenação, se olharmos pelo aspecto que foram reconhecidos na importância de sua função, além disso foram valorizados financeiramente. No entanto, esta retomada da centralização da responsabilidade pela gestão dos processos pedagógicos, explicitada na listagem das suas atribuições no singular, sem a explicitação clara da corresponsabilidade dos demais profissionais da equipe gestora, pode ser interpretada como um retorno à visão do(a) especialista como detentor(a) da centralização do poder das decisões. Em relação aos processos formativos, define claramente seu papel de coordenar as

⁸ O Decreto n.º 17.005, de 18 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos cargos e funções instituídos na Lei nº 11.132.

ações de formação dos professores.

Na composição da equipe gestora das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal, em 2022, participam, além do(a) Coordenador(a) Pedagógico Geral, professores(as) coordenadores(as) de etapas de escolaridade, no apoio pedagógico e/ou disciplinar do turno. Os quantitativos de profissionais que atuam como professores(as) coordenadores(as) e as funções por eles exercidas podem variar de uma escola para outra.

A publicação de diretrizes nacionais mais recentes que norteiam a formação inicial dos profissionais que atuam na gestão pedagógica é a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. O capítulo VII trata da formação para as atividades pedagógicas e de gestão, regulamentando uma carga horária adicional para a formação dos profissionais que irão atuar em “Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica”. Essa carga horária de formação adicional exigida pela legislação para as atividades pedagógicas e de gestão correspondem a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia. Não foi possível identificar interferências dessa diretriz nacional na política municipal, talvez pelo fato da formação no curso de Pedagogia não ser critério para assumir a função no município. São questões a serem investigadas em pesquisas posteriores.

Observo, pelas reflexões aqui apresentadas e pelas minhas vivências, que a evolução cultural e os movimentos sociais vão contribuindo com novas perspectivas de concepção de coordenação pedagógica, estes são como artesãos que contribuem com as costuras pedagógicas que precisam ser feitas no coletivo, como tentei expressar na imagem da figura 2. Sendo assim, concordando com Franco (2016), coordenar pedagogicamente a escola é uma ação complexa, pois envolve clareza de posicionamentos políticos, éticos, pedagógicos, pessoais e administrativos por parte de quem coordena. Sinaliza, assim, a importância da formação e a necessidade de rever a formação inicial e continuada para o exercício da função, fomentando o desenvolvimento de um profissional que esteja em constante busca, junto aos docentes, de um processo de reflexão sobre todas as ações da escola, visando a transformação da prática.

Desse modo, apresentarei, na próxima seção, um retrato, em termos de dados, da configuração atual da Rede Municipal de Educação no ano de 2022.

2.2 Contextualizando a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Considero importante situar nesta pesquisa como a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte está organizada, para que o leitor deste texto possa compreender a complexidade de algumas unidades de ensino.

Belo Horizonte é a 6ª capital do Brasil em população: 2.530.701 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), e é a maior cidade do estado de Minas Gerais. A Rede Municipal de Educação oferece o atendimento, em 2022, ao total de 192.146 estudantes, nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em 556 instalações próprias e conveniadas. O quadro 1 favorece um panorama do quantitativo de estudantes por tipo de ensino ofertado.

Quadro 1 – Quantitativo de estudantes por níveis e modalidade de ensino na RME

MODALIDADE DE ENSINO	REDE PRÓPRIA	REDE PARCEIRA	TOTAL
Educação Infantil	51.113	28.890	80.003
Ensino Fundamental	102.995	0	0
Ensino Médio	249	0	0
Ensino Especial	333	0	0
Educação de Jovens e Adultos	8.566	0	0
TOTAL	163.256	28.890	192.146

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As crianças da Educação Infantil são atendidas em instalações próprias da PBH, em dois formatos: (i) em Escolas Municipais de Educação Infantil – 145 unidades ou (ii) em turmas que funcionam em Escolas de Ensino Fundamental (95 escolas de Ensino Fundamental atendem também turmas de Educação Infantil). Uma outra opção oferecida pelo município para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos são as instituições da Rede Parceira conveniadas com a Prefeitura (via

chamamento público, Resolução CME 01/2000)⁹, que recebem subsídios financeiros para o atendimento aos estudantes, tendo, atualmente, 235 unidades.

As 176 escolas de Ensino Fundamental possuem configurações diversificadas nos aspectos tamanho, turnos de funcionamento e de público atendido. Pela minha experiência em escolas que atuei como professora ou coordenadora, ou mesmo nas visitas que faço, percebo que é muito diferente o nível de complexidade de uma escola que tem 5 turmas por turno, com funcionamento em dois turnos, com estudantes de faixa etária próxima, de uma escola que atende 18/20 turmas, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A Rede Municipal oferece, ainda, 420 turmas de Educação de Jovens e Adultos que funcionam nas escolas de Ensino Fundamental ou em turmas externas. Existe também uma escola na Rede Municipal de atendimento exclusivo ao público de Educação de Jovens e Adultos e três escolas de Ensino Especial que atendem, ao todo, 358 estudantes.

Cada escola de Ensino Fundamental conta em seu quadro de profissionais com um Diretor, um Vice-diretor, um Coordenador Pedagógico Geral, um Gestor Administrativo Financeiro e um Secretário Escolar, todos eles em cargos comissionados. Além destes, há também Assistentes Administrativos, Bibliotecários, Auxiliares de Biblioteca e Auxiliares de Escola, Professores-coordenadores, Professor Coordenador da Escola Integrada, Monitores da Escola integrada e Auxiliares ao Educando para estudantes com deficiência. Em 2022, em função das necessidades de recomposição das aprendizagens das crianças, ampliou-se o quantitativo de pessoas atuando nas escolas em função dos diversos projetos de reforço escolar, contando com o apoio de estudantes de Pedagogia nestas ações.

Como observa-se na descrição feita nesta seção, podemos considerar que a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é ampla e diversificada em seus formatos de atendimento. Oferece, também, diversos programas e projetos institucionais, que visam contribuir com a implementação de ações institucionais e com os aspectos pedagógicos, relativos à leitura, clima escolar; inclusão; relações étnico-raciais e de gênero; justiça restaurativa; educação financeira; reforço escolar; propostas de formação de professores relacionadas a diversas temáticas, entre

⁹ Resolução CME/BH N° 01/2000. Fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Disponível em: http://www.pbh.gov.br/smsa/biblioteca/gevis/resol_cme_001_00.pdf. Acesso em: 16.09.2022.

outros, sendo os(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) Gerais os(as) principais articuladores(as) para o desenvolvimento dessas ações na escola.

Para fazer a gestão pedagógica do município, a Secretaria de Educação está organizada em uma equipe central e em equipes regionais – Diretorias Regionais de Educação – (DIREs) que trabalham nas nove regiões administrativas em que o município é subdividido, contando com profissionais que atuam na gestão das áreas administrativa e pedagógica das escolas de cada localidade.

O próximo quadro aborda acerca das ações de formação voltadas para a constituição da identidade e para a reflexão da prática do(a) coordenador(a) pedagógico nos últimos 15 anos. Na maior parte delas, participei de forma direta (na coordenação) ou indireta (no diálogo com as equipes formadoras).

Quadro 2 – formações voltadas aos coordenadores(as) pedagógicos(as) oferecidas pela SMED nos últimos 15 anos

Período	Nome da formação oferecida	Sínteses das propostas dos cursos	Carga horária prevista
2007	Formação de Coordenadores Pedagógicos em Alfabetização e Letramento	Promovida pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento. Setor instituído pela Secretaria Municipal de Educação, a ênfase do curso foi nas concepções teóricas e práticas da alfabetização e do letramento, abordando também as problemáticas vivenciadas pelos coordenadores pedagógicos na gestão escolar, culminando na construção coletiva do documento de circulação interna “Diretrizes Pedagógicas e organizacionais para o 1º ciclo” ¹⁰ . Formato: Presencial e em turmas por turno e regional. Participação: Oferecida para todos os coordenadores, livre adesão.	32 horas
2013 - 2017	Rede de Formação de Coordenadores Pedagógicos do 1º ciclo/ Pacto	Formação teórico-prática sobre temáticas e metodologias de ensino pertinentes ao 1º ciclo de formação e aprendizagem, com foco na atuação do coordenador pedagógico. Dentro desta formação, os coordenadores participaram	88 horas

¹⁰ Este documento serviu como inspiração para a elaboração, posteriormente, das diretrizes do Ensino Fundamental, publicadas no caderno: Orientações para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, expandindo a discussão sobre as diretrizes pedagógicas para todos os níveis e modalidades de ensino.

	Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	do PNAIC. A Secretaria de Educação, por iniciativa própria, destinou alguns formadores do Programa para realizarem encontros específicos com os coordenadores pedagógicos do ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano), dado ênfase na formação à alfabetização, ao letramento e à alfabetização matemática/numeramento. Formato: Presencial e em turmas por turno e regional. Participação: Oferecida para todos os coordenadores, livre adesão.	
2015 - 2016	Formação de coordenadores pedagógicos de 3º ciclo	Essa formação visava a subsidiar a atuação dos coordenadores pedagógicos do 3º Ciclo com orientações para a construção do diálogo educativo entre os professores e os adolescentes, na perspectiva do desenvolvimento de propostas pedagógicas que viabilizem o tratamento crítico da informação, a expressão em múltiplas linguagens e a incorporação das formas de convivência juvenil às práticas de ensino-aprendizagem. Formato: Presencial, centralizado. Participação: Oferecida para todos os coordenadores, livre adesão.	40 horas
2018 a 2019	Laseb - Pós Graduação Especialização <i>Lato Sensu</i> em Docência na Educação Básica	Curso “Coordenação Pedagógica e Prática do cotidiano escolar”, desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais por solicitação/parceria da Secretaria Municipal de Educação para atender aos profissionais da Rede Municipal. Formato: por subgrupos de regional. Participação: Oferecidas para todos os professores e coordenadores interessados, processo seletivo, 39 vagas.	458 horas
2019	Formação Gestão Pedagógica para a aprendizagem e permanência do estudante.	Formação continuada coordenada pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e desenvolvida por meio de uma parceria entre a Fundação Itaú Social e a Secretaria de Educação de Belo Horizonte, tendo o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o Instituto Singularidades e a Fundação Roberto Marinho como parceiros na implementação das ações. Formação baseada no diálogo, na reflexão contínua e coletiva sobre “Práticas pedagógicas para a permanência e a aprendizagem de todos” e na metodologia da	128 horas

		homologia dos processos ¹¹ . Produção de um documento coletivo com o perfil do coordenador. Formato: Coletivo, presencial. Participação: indicação de 31 pessoas que estavam exercendo a função de Coordenador Pedagógico Geral e aguardando a publicação oficial do cargo.	
2021	Curso Coordenação Pedagógica: Cargo e Ação,	Promovido pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/SMED. Ação voltada para os Coordenadores Pedagógicos Gerais da RME, com a finalidade de proporcionar reflexões sobre o trabalho de coordenação pedagógica e a construção de sentidos sobre a docência e a escola na contemporaneidade. Consistiu em uma proposta de assessoria pedagógica feita por uma professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Formato: Encontros Específicos com pequenos grupos e Encontros Gerais; via plataformas de interação virtual. Participação: Oferecida a todos os CPGs do Ensino Fundamental e Educação Infantil - Livre adesão.	12 horas
2014 a 2022	Encontros regionalizados	Encontros formativos e de alinhamento da política pedagógica com coordenadores(as) pedagógicos(as) realizados pelas Diretorias Regionais de Educação. Ações com objetivos, formas de organização e quantitativo de encontros diferenciados em cada localidade. Formato: Presencial ou online, livre adesão, por subgrupos de regionais/turnos.	De acordo com as necessidades da política pedagógica.
2021 a 2022	Encontros centralizados	Encontros de alinhamento da política pedagógica com Coordenadores(as) Pedagógicos Gerais. Promovido pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/ SMED e equipe de Coordenação dos CPGs /SMED. Tem como objetivo principal orientar e discutir as questões relacionadas à política municipal. Formato: Coletivo, online.	De acordo com as necessidades da política pedagógica.

¹¹ Expressão cunhada por Donald Schön na década de 90, está relacionada à formação de professores, reconhecendo os docentes como reflexivos e autores dos processos de ensino e aprendizagem e que, a partir de suas experiências, contextos e conhecimentos, elabora novas experiências com os estudantes. A homologia, então, se refere a utilizar na formação as mesmas estratégias a serem utilizadas com os estudantes (ou, no caso, coordenadores(as) utilizarem com professores(as)).

		Participação: oferecido para todos, livre adesão.	
--	--	---	--

Fonte: Pesquisas feitas pela autora em diversos setores da SMED, pelos convites enviados às escolas e dados próprios. O quadro foi validado pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE/SMED).

Os dados acima foram levantados em diversos setores da Secretaria de Educação e em arquivos próprios, no caso da formação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –, programa federal cuja coordenação foi assumida por mim no município de Belo Horizonte e da formação realizada pelo primeiro Núcleo de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal, do qual também fiz parte. Ressalta-se que além destas propostas mais específicas para este público, os(as) coordenadores(as) também são convidados a participar de formações oferecidas pela Secretaria de Educação nas diversas temáticas dos programas e projetos desenvolvidos pela equipe central da Secretaria de Educação.

Podemos observar que os dados revelam propostas formativas diversificadas para o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da Rede Municipal, com formatos e objetivos diferentes, indicando também a necessidade de continuidade dessas propostas. Desse modo, traremos no próximo tópico sobre as publicações acadêmicas relacionadas à coordenação pedagógica para contribuir na compreensão das várias facetas que permeiam a constituição deste profissional.

2.3 Tecendo o(s) conceito(s) de Coordenador(a) Pedagógico(a)

Aprofundando no referencial teórico, um dos primeiros pontos desta costura foi buscar compreender como a academia tem se debruçado sobre as questões relacionadas à temática coordenação pedagógica, realizando uma revisão bibliográfica, no intuito de evitar duplicidade de produções.

Quanto à revisão de literatura, foram analisados artigos, dissertações e teses do período de 2015 a 2022. O levantamento dos artigos foi feito nos periódicos do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹², já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi feita a pesquisa das dissertações e teses sobre coordenador pedagógico publicadas

¹² Acesso feito no perfil de Comunicada Acadêmica Federada (Acesso CAFé) em diferentes períodos. Último acesso para atualização dos dados em 28.04.2022.

no mesmo período. Para fazer o filtro da pesquisa, busquei pelo descritor “*Coordenador pedagógico*”, na área de Educação, nos últimos 08 anos. Lendo os resumos ou os textos completos, foi possível classificá-los em quatro categorias, sendo uma dentro da outra, em que eu fui afinando nas especificidades a serem pesquisadas, a saber:

- Coordenador pedagógico;
- Coordenador Pedagógico, abordando suas funções/ atribuições/ papéis;
- Coordenador Pedagógico, abordando suas funções/ atribuições/ papéis, com o foco na formação dos professores;
- Coordenador Pedagógico, abordando suas funções/ atribuições/ papéis, com o foco na formação dos professores, em uma perspectiva narrativa.

Para classificar os artigos, as dissertações e as teses nas categorias propostas, foi feito um trabalho manual de leitura e de registro, condensando o estudo no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Número de artigos, dissertações e teses que tratam sobre Coordenadores(as) Pedagógicos(as) e a formação como uma de suas atribuições

CATEGORIAS	ARTIGOS (CAPES)	DISSERTAÇÕES E TESES (BDTD)
Coordenador Pedagógico	55	441
Coordenador Pedagógico, abordando suas funções/ atribuições/ papéis	38	94
Coordenador Pedagógico, abordando suas funções/ atribuições/ papéis, com o foco na formação dos professores	17	49
Coordenador Pedagógico, abordando suas funções/ atribuições/ papéis, com o foco na formação dos professores,	1	7

em uma perspectiva narrativa		
------------------------------	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos dados apresentados no quadro 3, foram encontrados 55 artigos com o descritor “coordenador pedagógico”, publicado entre 2015 e 2022. Destes, 38 abordavam os papéis e as funções desse profissional, em relação a vários aspectos como: gestão pedagógica da escola; construção da sua identidade; questões como indisciplina; inclusão e avaliação. A leitura dos resumos desses 38 artigos possibilitou um novo filtro que foi feito a partir da questão: quais destes artigos discutem especificamente sobre o papel da coordenação pedagógica na formação de professores? Foram encontrados 17 artigos com foco na formação, que em sua maioria refletem dados de pesquisas construídas com metodologias diversificadas. Destes 17, encontrei uma publicação em que a metodologia do trabalho se aproxima da perspectiva narrativa¹³.

Ribeiro (2016), em seu artigo que analisa os diários escritos por quatro coordenadores iniciantes na profissão, busca identificar e compreender os desafios da função. Esse estudo se assemelha a minha pesquisa no aspecto em que a escrita das narrativas, a partir dos fatos ocorridos na escola por parte dos pesquisados, permitiu a eles revisar tanto os aspectos profissionais quanto pessoais de suas trajetórias. Assim sendo, o artigo apresenta importantes contribuições sobre o desenvolvimento de aspectos pessoais e profissionais na atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

A leitura de alguns outros artigos que tratavam acerca da relação coordenador(a) pedagógico(a) e formação de professores(a), mesmo tendo por base outras perspectivas metodológicas, também trouxeram muitas contribuições às minhas reflexões, ampliando minha compreensão sobre a formação de professores na escola.

Destaco, ainda, Aquino e Freire (2018) que pesquisaram a função do coordenador pedagógico no cotidiano escolar ante a formação continuada de professores(as), relacionada à organização do trabalho pedagógico na escola, na

¹³ É importante ressaltar que o fato de não ter encontrado muitas pesquisas com esta especificidade não pode ser interpretado como escassez de pesquisas nesta perspectiva, que está se constituindo em campo cada vez mais sólido. Contudo, refere-se à pesquisa feita com todas estas condicionantes especificadas na temática, no limite de tempo estabelecido e nas plataformas em que foram feitas as buscas.

perspectiva coletiva. O artigo relata uma pesquisa em que 89 coordenadores(as) pedagógicos(as) responderam a um questionário que revela, principalmente, os desafios de se concretizar uma prática de formação sistemática na escola e concluem que:

Para uma proposta de formação, é indicativo para que se organize uma formação em rede, estabelecendo vínculos numa construção de rede colaborativa entre as escolas que atendam os mesmos níveis e modalidades de ensino. Esta proposta deverá incentivar aos Coordenadores a formação dessa cultura das redes colaborativas dentro das escolas onde exercem as suas funções, fortalecendo a cultura reflexiva nas escolas, ajudando-o a compreender sua identidade, com foco na prática pedagógica. (AQUINO; FREIRE, 2018, p. 2444).

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴ dos últimos 8 anos, como se pode observar no quadro 3, foram encontrados 441 documentos que continham no título ou no resumo a palavra “coordenador pedagógico”. Em uma primeira etapa, foi feita neste material uma seleção de todas as dissertações e teses que tratavam sobre as funções, papéis, identidade, atribuições, ficando, então, com uma lista de 94 trabalhos. Foram eliminadas aquelas cujo tema principal não era sobre aspectos pedagógicos da função de coordenar pedagogicamente as escolas. Os trabalhos descartados se referiam a coordenadores pedagógicos de cursos de Pedagogia ou outros setores e a temáticas muito específicas de algum aspecto da função.

Em uma segunda etapa, com uma leitura mais aprofundada dos resumos das teses e dissertações que abordavam atribuições/ funções/ papéis, selecionei as que tinham como foco a formação continuada de professores na escola, ficando com 49 pesquisas, das quais 7 utilizaram dispositivos de pesquisa do campo das narrativas. Aprofundando a leitura desses textos, eles abordam a importância da colaboração entre os pares, o desenvolvimento profissional, o protagonismo dos professores na escolha das temáticas da formação.

No quadro 4, apresento a síntese dos sete trabalhos encontrados na plataforma BDTD que mais se aproximam da minha pesquisa: tratam da atuação da coordenação pedagógica, abordando suas funções/ atribuições/ papéis, com o foco

¹⁴ Optei pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações por observar que no momento de distanciamento social esta plataforma estava sendo bem alimentada. A busca foi feita por meio do perfil de usuário da UFMG.

na formação continuada dos(as) professores(as) na escola, em uma perspectiva narrativa.

Quadro 4 – Resumo das dissertações e teses sobre o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e a formação continuada na escola em uma perspectiva narrativa (2015-2022)

ANO	NOME DA PESQUISA	ENFOQUE DO TRABALHO
2015	ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. Diário de bordo: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural. 276 f., il. Dissertação (Tese Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). São Paulo, 2015. Orientadora: Anna Maria Marques Cintra.	A tese consiste em uma pesquisa colaborativa com o foco na mediação feita pelo coordenador pedagógico no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. A autora apresenta como alternativa os coordenadores utilizarem mediações de objetos e dispositivos culturais para o desenvolvimento de uma Pedagogia Cultural, baseada nas teorias de Jerome Bruner. Apresenta como contribuições possibilidades para a reconstrução do caminho trilhado pelo coordenador pedagógico na mediação e valorização dos objetos e dispositivos culturais para professores, fazendo uso de uma narrativa de seus procedimentos iniciais e terminando com a descrição do que compreende ser a Pedagogia Cultural.
2016	OLIVEIRA, Luciane Aparecida de. A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores. 275 f., il. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2016. Orientadora: Laura Noemi Chalu.	O foco deste estudo está na compreensão da constituição do coordenador pedagógico e do professor coordenador, no desenvolvimento de suas atribuições administrativas e pedagógicas na escola e na sua relação com a Secretaria de Educação. O estudo foi feito em uma perspectiva narrativa, com questionários aplicados aos participantes do Grupo de Estudos e a escrita de cartas de quatro professoras coordenadoras. Este trabalho apresenta contribuições para repensar a concepção de formação de professores, a forma de eleição/recondução do(a) coordenador na escola e a relação Centro de Aperfeiçoamento dos profissionais e coordenações pedagógicas escolares.
2019	SILVA(c), Jeanny Meiry Sombra. Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos. 278 f., il. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Orientadora: Laurinda Ramalho de	A tese da linha Psicologia da educação que tem como foco a investigação das estratégias formativas utilizadas pelos coordenadores pedagógicos em momentos de reuniões coletivas na escola e as concepções subjacentes. A concepção de formação continuada apresentada aborda o conceito de desenvolvimento profissional docente. Metodologia mista de investigação, incluindo a entrevista narrativa. O estudo evidenciou os diferentes entendimentos do que são estratégias de formação e as teorias implícitas nas metodologias utilizadas, concluindo que nos discursos e ações da coordenação pedagógica estão presentes princípios tanto da racionalidade técnica quanto da racionalidade prática e crítica.

	Almeida.	
2019	TAHAN, Simone Pannocchia. Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação. 155 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). São Paulo, 2019. Orientadora: Vera Maria Nigro de Souza Placco.	Pautada nos referenciais teóricos da abordagem (auto) biográfica, a pesquisa de mestrado se insere na linha Educação: Formação de Formadores. Tem como objetivo identificar quais experiências formadoras do processo de constituição profissional de coordenadores pedagógicos estão presentes nas narrativas produzidas em um contexto de um grupo reflexivo. A metodologia é constituída por sessões de trabalho que balizam a produção de narrativas e um diário de campo. O contexto da pesquisa se dá na rede privada de ensino.
2019	SILVA(a), Cristina Ramos da. Narrativas (auto) biográficas de coordenadoras pedagógicas: um estudo sobre as experiências formadoras no contexto de trabalho. 128 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). São Paulo, 2019. Orientadora: Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.	Esta pesquisa estuda sobre as experiências formadoras possibilitadas pelas narrativas autobiográficas e o processo de constituição profissional de coordenadoras pedagógicas. Tem como principal questão de estudo: "Quais incidentes críticos do processo de constituição profissional de coordenadoras pedagógicas integram as narrativas por elas produzidas em um contexto de pesquisa-formação?" A metodologia consiste na produção de narrativas autobiográficas feitas por 05 coordenadoras pedagógicas em seminários de pesquisa-formação.
2019	SANTANA, Marcela Lopes de. Conversas de corredores: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. 187 f., il. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2019. Orientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves.	A dissertação tem como objetivo principal investigar como os coordenadores pedagógicos realizam a formação em relação à Matemática nos Anos Iniciais, utilizando as narrativas como fonte de investigação dos desafios de sua atuação na função de formadores de professores. As "conversas de corredores", gravadas, transcritas e analisadas, permitiram ao autor discutir sobre o ensino da Matemática na escola, na relação entre saberes adquiridos na escola e os saberes culturais.
2022	ALVES, Cynthia M.B.M. Diários da pesquisadora:	Esta dissertação tem como objetivo compreender o processo de constituição identitária profissional que

<p>reflexões sobre o meu processo de constituição identitária como coordenadora pedagógica geral. 155 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. UFMG, 2022. Orientadora: Cláudia Starling Bosco.</p>	<p>atua no cargo de Coordenador Pedagógico Geral da Rede Municipal de Belo Horizonte. A pesquisadora usou como dispositivo de pesquisa o diário, descrevendo o próprio fazer pedagógico. A abordagem teórico-metodológica está baseada na pesquisa (auto)biográfica, enfatizando a investigação-formação. Os resultados apontam que a atuação do CPG expressa vários desafios acerca do fazer pedagógico, trazendo indícios da trajetória pessoal e profissional.</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como é possível observar, apesar das pesquisas se aproximarem em conteúdo e forma, cada uma delas apresenta diferentes abordagens, objetivos e contribuições. Como ponto em comum, elas abordam a importância da narrativa na formação dos(as) professores(as). As pesquisas que mais se aproximaram desta dissertação foram as de Silva (2019a), Tahan (2019) e Alves (2022). Como semelhança, as autoras estudam o coordenador pedagógico por meio das narrativas. As metodologias utilizadas envolveram dispositivos de pesquisa-formação, que culminaram na produção de narrativas autobiográficas feitas pelos(as) participantes(as) da pesquisa.

No entanto, em relação aos objetivos principais, Silva (2019a) enfoca as estratégias formativas utilizadas na escola e Tahan (2019) privilegia identificar as experiências formadoras do processo de constituição profissional do(a) coordenador. Alves (2022) estuda a formação identitária do CPG e aborda a questão da formação dos professores na escola, mas este aspecto não se constitui o foco da pesquisa. Todos estes aspectos foram articulados na minha dissertação, que tem como principal objetivo: compreender as trajetórias das Coordenadoras Pedagógicas a partir da construção de Memoriais de Formação em Grupos Reflexivos, evidenciando os processos de formação e autoformação. Desse modo, considero que os estudos de Silva (2019a), Tahan (2019) e Alves (2022) são pesquisas complementares sobre o processo de constituição do profissional que atua na função e sobre a formação realizada na escola.

As pesquisas selecionadas fazem parte do meu olhar como pesquisadora, em sintonia com os objetivos propostos. Ressalto neste quadro a predominância de trabalhos produzidos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (4 dissertações/teses). Talvez apareçam com maior evidência pelo fato da universidade

oferecer um curso de pós-graduação denominado "Educação: Formação de Formadores" e a concentração de algumas pesquisadoras que possuem publicações sobre a temática coordenação pedagógica. Na Linha Didática e Docência (FaE/UFMG), além desta dissertação, teremos em breve a publicação de mais dois trabalhos que abordam o tema.

Percebe-se, portanto, que problematizar sobre as funções do(a) coordenador(a) pedagógico(a) por meio da interpretação dos memoriais de formação e da constituição de grupos reflexivos se constituiu em uma escolha assertiva, no sentido de poder trazer novas contribuições para as reflexões sobre o papel deste profissional nos tempos atuais, especialmente em relação à sua função como formador.

No que diz respeito ao conceito de coordenador pedagógico, destaco em primeiro lugar os inúmeros termos utilizados ao longo da história e atualmente para denominar o profissional que atua na função de coordenar pedagogicamente o trabalho da equipe de professores no Brasil e na Rede Municipal de Belo Horizonte: Supervisor Pedagógico (ou escolar); Técnico Superior de Ensino/Educação; Professor Coordenador Pedagógico; Coordenador Pedagógico; Coordenador Pedagógico Geral e Pedagogo Educacional. A leitura de teses, dissertações e artigos revela a polifonia que o conceito "*coordenador pedagógico*" e suas várias denominações abarcam.

A falta de unanimidade terminológica e de definição da função deste profissional precisam ser observadas relacionando-as ao contexto histórico em que está inserido. As marcas da gênese do "Supervisor Pedagógico" como técnico deixou impregnada em seu próprio nome a impressão de que sua ação é de cunho "super" "visor", ou seja, de uma relação hierarquicamente constituída e voltada para um trabalho técnico de inspeção do trabalho do professor.

É importante ressaltar que as publicações mais recentes sinalizam uma urgência de redimensionamento na compreensão do papel deste profissional, trazendo novas interpretações do termo "supervisor" e da concepção do seu trabalho para uma escola que seja transformadora e socialmente engajada. Em uma perspectiva contrária à interpretação do termo supervisor em uma visão hierárquica, para Rangel (2000), o prefixo "super" pode ser caracterizado não como *superior* aos demais, mas em termos de perspectiva de visão, no sentido em que ele possa olhar de um ângulo mais abrangente o conjunto de elementos que compõem a realidade

escolar e suas articulações.

Sobre a definição de “Coordenador Pedagógico”, na pesquisa de Araújo (2007), ao estudar o histórico da transição das funções de Supervisor Pedagógico para professor coordenador pedagógico (PCP) na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, apresenta a tese de que a mudança não foi somente terminológica, mas de concepção e de um posicionamento político frente à atuação deste profissional: “Em uma perspectiva democrática e participativa, atualmente temos visto o surgimento do PCP nas escolas como resposta docente às transformações da organização do trabalho” (ARAÚJO, 2007, p. 95).

A autora conceitua a coordenação pedagógica como aquela que exerce, coletiva e democraticamente, a função de coordenar, apoiar, assessorar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas “com estratégias diferenciadas daquelas usadas pelos especialistas” (ARAÚJO, 2007, p. 96). Ao ressaltar que tal função é desenvolvida junto à direção escolar, faz-se importante ser democrática e coletiva, assim a autora chama a atenção para uma ruptura entre os que pensam e os que executam.

Ademais, Placco, Almeida e Souza (2011), ao caracterizarem o que significa ser coordenador pedagógico, descrevem o que consideram a essência da função em três tópicos complementares: *articulador*, *formador* e *transformador*. O primeiro, como articulador, ressaltando que seu papel principal consiste em oferecer condições para que os(as) professores(as) trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível. O segundo é como formador, sendo responsável oferecer condições ao(à) professor(a) para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela, e o terceiro é como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o(a) professor(a) a ser reflexivo e crítico em sua prática.

Na formação de professores, entendo também que seu papel formador precisa ir além da formação dos conhecimentos específicos da área, trazendo a formação humana como um princípio que precisa perpassar por toda ação formativa que acontece na escola. Para desenvolver uma proposta de trabalho coletivo e colaborativo, é fundamental que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) viabilize ações integradoras, de modo que, mobilizadas por necessidades semelhantes, o grupo se implique no desenvolvimento de propostas para atingir objetivos comuns.

Como se pode observar, há diferentes denominações para o exercício da

função coordenadora na escola e as terminologias assumem, em diferentes contextos históricos, políticos e sociais, diversificadas concepções, contribuindo para um cenário não muito definido do papel deste profissional. Mas, nos estudos de Franco (2008) que encontrei algumas pistas da essência do que significa coordenar pedagogicamente a escola. Compartilhando com a autora a angústia de constatar as dificuldades que a Pedagogia, como uma ciência, nem sempre tem subsidiado a prática educativa, Franco (2008) sintetiza a perspectiva de atuação do profissional coordenador pedagógico:

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional. (FRANCO, 2008, p. 120).

Para Franco (2008), não valorizar a formação inicial do coordenador pedagógico pode ser decorrente de pressupostos que desconsideram a complexidade da *práxis* educativa. Destaco, ainda, a importância da escola “articular-se para a organização de um projeto educativo, com práticas pedagógicas que permitam a emancipação dos sujeitos” (FRANCO, 2021, p. 15). Defendendo uma Pedagogia decolonial, intercultural e crítica, a autora legitima o papel da escola de desmascarar os projetos de dominação cultural e atuar em uma perspectiva libertadora e emancipadora.

A partir das leituras feitas dos documentos legais e dos referenciais teóricos, apresentei nesta pesquisa distintos conceitos de coordenador(es) pedagógico(s), visões diversificadas em função do momento histórico e das concepções subjacentes ao autor que enfrenta o desafio de descrever quem é este profissional tão plural.

Desta forma, no plano de uma concepção, assumindo a que mais se aproxima de um coordenador *necessário* para o mundo de hoje, as definições de Franco (2008, 2016) caracterizam e descrevem este profissional como um *mediador* da transformação da cultura, como aquele que *articula* e *organiza* um projeto educativo emancipador e que traz a *ciência pedagógica para a centralidade*.

Assim, trazendo para o plano da *práxis* de um coordenador como descrito acima, a falta da identidade deste profissional no cenário de redimensionamento dos

cursos de Pedagogia, de crítica ao papel autoritário ou tecnicista, pode estar pautando indefinições e generalizações dos aspectos pedagógicos que lhe são próprios. Retomo algumas atividades consideradas por Libâneo (2002) como essenciais:

(...) O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e a articulação do trabalho didático-pedagógico: a formulação e o acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência didático-pedagógica aos professores em sala de aula numa relação interativa e compartilhada com professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e à aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2002, p. 74).

Posicionar-me conceitualmente de forma prática é um risco maior. As palavras não são neutras e dizer que ele é responsável pela “formulação” do projeto pode ser interpretado como um resgate de uma visão tecnicista e autoritária de coordenar a escola. Para mim, Libâneo (2002) sintetiza o que são as atribuições não de um “super” coordenador, mas de uma equipe de coordenadores(as) pedagógicos(as) que precisam ter saberes e estratégias para desenvolver todas estas ações de forma democrática, emancipadora, trazendo a ciência pedagógica para a centralidade. Certamente, sem uma organização voltada para a aprendizagem dos estudantes, a “transformação da cultura” e da realidade pode se tornar um discurso vazio.

Retomando a epígrafe e a imagem que abrem o capítulo, “a colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento” (NÓVOA, 2017, p, 1116), no alinhavar da construção de um projeto pedagógico de escola. A forma cooperativa de atuação do(a) coordenador(a), mais que a denominação dada a este profissional, tem um papel primordial para a definição do seu caráter democrático. Entendo, assim, o coordenador como um profissional que coordena, ou seja, *ordena com*, faz junto, busca e se forma com o seu grupo.

Concordando com vários estudos organizados por Placco, Almeida e Souza (2011, 2012, 2015, 2018), considero, ainda, que uma das principais atribuições deste profissional é a *formação do professor*. Apresento a seguir o percurso metodológico utilizado para concretizar o principal objetivo desta pesquisa: compreender as trajetórias das Coordenadoras Pedagógicas a partir da construção

de Memoriais de Formação em Grupos Reflexivos, evidenciando os processos de formação e de autoformação.

3 A ESCOLHA DOS TRAÇADOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA “DAR OS PONTOS”

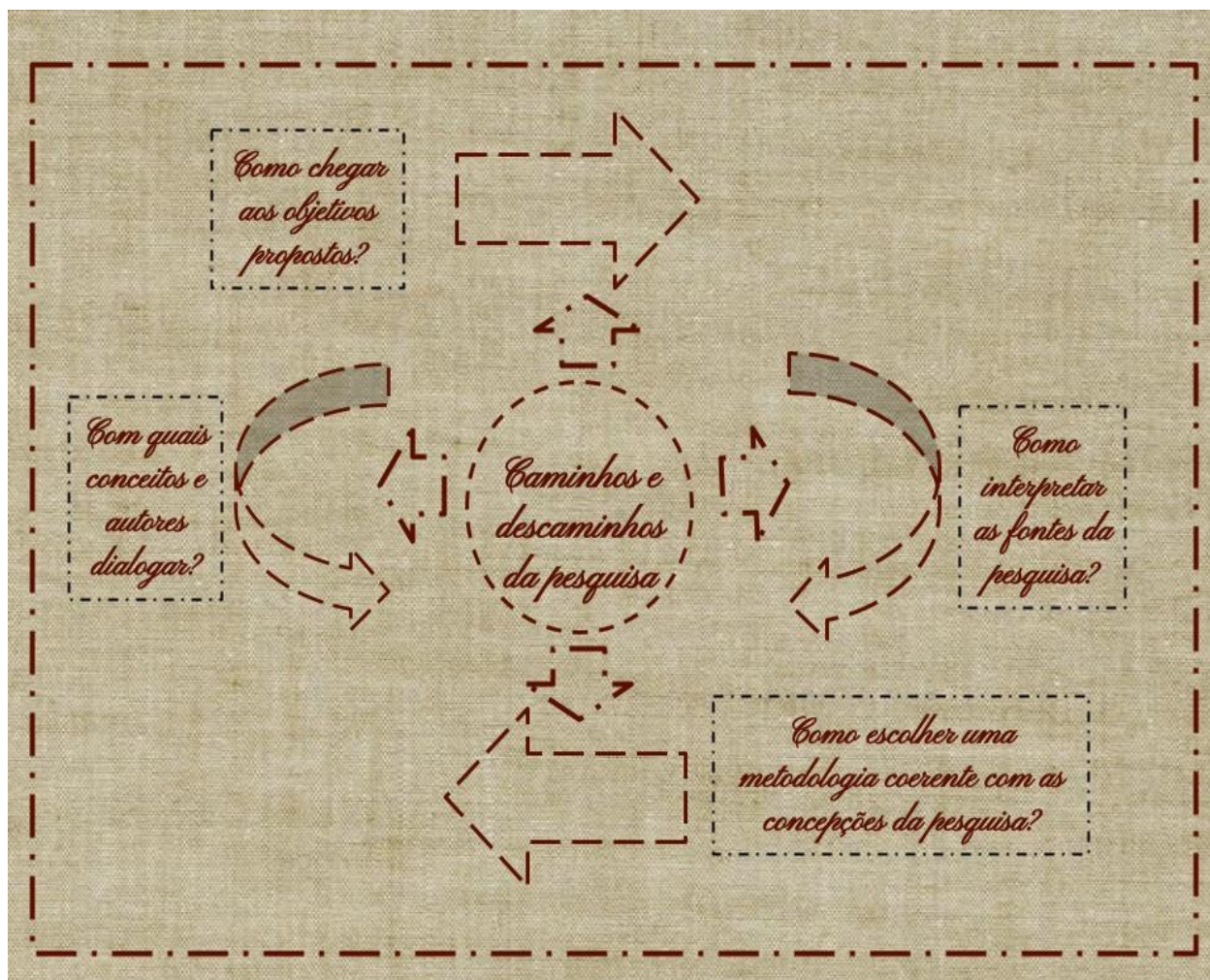


Figura 5 – Alinhando os caminhos da pesquisa

Fonte: Imagem elaborada pela autora (2020).

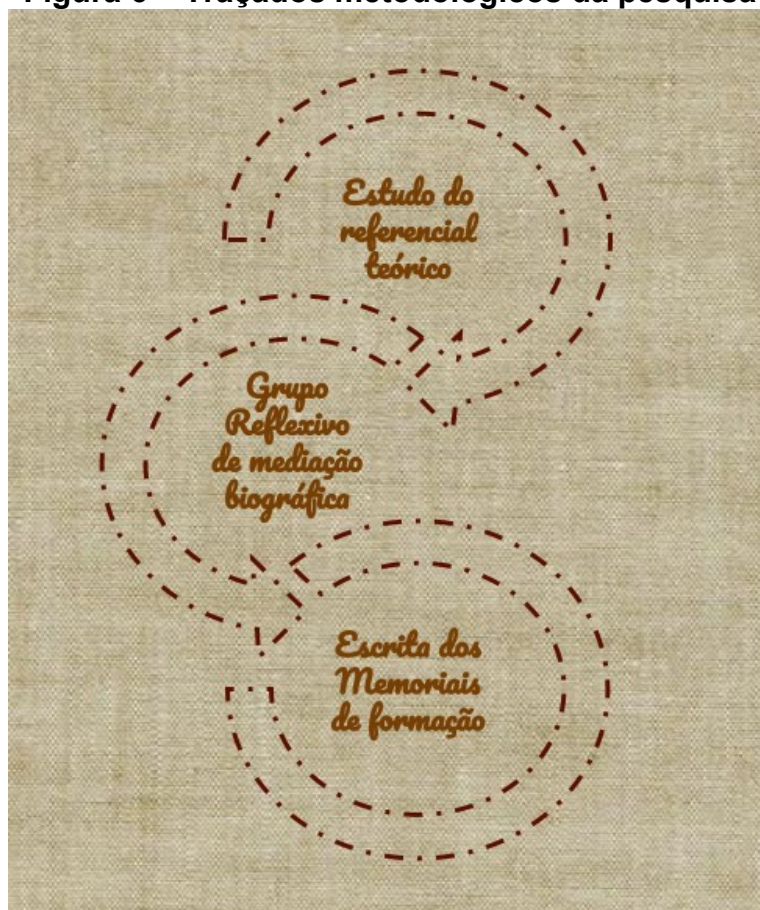
Os caminhos para atingir os objetivos de uma pesquisa são inúmeros, mas a escolha precisa se pautar pelos princípios da escuta verdadeira e da interlocução com os participantes da pesquisa, em uma perspectiva de reflexão e transformação da prática.
(Adriana Mota Ivo Martins, 2020).

A escolha do caminho metodológico, no primeiro ano de mestrado, se deu em meio a muitas dúvidas, como procurei ilustrar na figura 5, me perdendo por caminhos singulares: ou faço entrevistas narrativas, ou crio um grupo de pesquisa, ou escolho uma ou mais escolas para pesquisar...

Por sugestão da minha orientadora, retomei os objetivos da pesquisa e as questões de investigação. O aprofundamento teórico na complexidade dos aspectos envolvidos na pesquisa (coordenador pedagógico, formação de professores) e o estudo das narrativas (auto)biográficas me possibilitaram vislumbrar que para estudar questões que são complexas, um caminho metodológico multifacetado se mostrou mais adequado. A escolha dos caminhos adotados foi fortemente influenciada pela forma de pesquisar no campo das pesquisas (auto)biográficas, principalmente pelos princípios destacados na epígrafe desta seção.

Explicito, na figura 6, a interface entre os percursos teórico-metodológicos adotados na pesquisa.

Figura 6 – Traçados metodológicos da pesquisa



Fonte: Esquema produzido pela autora (2020).

Utilizar-se de um desenho metodológico que traz um movimento circular, em que os aspectos teóricos, práticos e a reflexão sobre estes estão imbricados, permite maior flexibilidade na compreensão da problemática da pesquisa e na análise dos dados apresentados. O esquema apresentado na figura 6 foi produzido para ilustrar que processos metodológicos múltiplos foram vivenciados durante a pesquisa, mas indissociáveis: *Estudo do referencial teórico*, criação de um grupo de pesquisa, encontros no formato de *Grupo Reflexivos de Mediação Biográfica* e o uso de *Memoriais de Formação* como instrumento de pesquisa e de reflexão da prática. Assim, detalharei cada aspecto abordado na figura 6, reforçando a ideia de que são etapas que não se deram linearmente, mas em um movimento contínuo, interdependente e cíclico.

O *primeiro aspecto metodológico*, ilustrado na figura 6, refere-se a um vasto e aprofundado *estudo dos referenciais teóricos*, fundamentos que embasaram as reflexões e se estenderam também durante todo o percurso do mestrado, com a constante revisão dos conceitos abordados. O referencial teórico-metodológico envolve dois eixos de estudos para situar as concepções e os conceitos adotados na pesquisa: (1) Estudos sobre a narrativa de si e Memorial de Formação; (2) Estudos sobre aspectos relacionados à coordenação pedagógica: histórico e papéis atribuídos ao coordenador pedagógico, formação de professores/coordenadores pedagógicos e profissionalidade docente. É importante destacar que algumas coordenadoras participantes da pesquisa contribuíram com sugestões de referenciais teóricos, trazendo ao grupo significativa contribuição.

A abordagem teórica sobre as temáticas citadas visa também proporcionar reflexões e diálogos com as práticas narradas pelo grupo pesquisado. Na busca de compreensão sobre o objeto proposto, o estudo do referencial teórico se constitui em um procedimento metodológico que se projeta como uma lente, guiando os caminhos da pesquisa, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos e imprimindo sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existentes (MIOTO e LIMA, 2007).

O *segundo aspecto metodológico* adotado (Figura 6) foi o Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica, instrumento utilizado como método de investigação e dispositivo de pesquisa-formação (PASSEGGI, OLIVEIRA E NASCIMENTO, 2019). Para realizar a pesquisa de campo, foi necessário compor um grupo de 9 (nove)

coordenadoras pedagógicas, com as quais realizamos encontros *on-line* e presencial. Assim, tentei compor o grupo na diversidade de gênero também, mas o professor convidado não pode participar, por problemas de tempo.

A dinâmica dos Grupos Reflexivos foi constituída de um movimento de reflexão escrita anterior ao encontro. Questões problematizadoras sobre a trajetória de formação e a formação realizada na escola foram enviadas às participantes no período que antecedia aos encontros, convidando-as a registrarem suas *memórias de formação*, assim suas histórias narradas por escrito foram inspiradoras para a socialização das práticas nos encontros *on-line* e se constituíam como aspectos a serem refletidos e dialogados nos encontros.

Foram realizados 9 (nove) encontros do Grupo Reflexivo, relacionados aos objetivos da pesquisa. No quinto encontro, o grupo avaliou que estávamos fazendo um movimento de muitos relatos, com pouco tempo para as interações. Assim, sinalizaram uma necessidade de mudança que viabilizasse o compartilhamento de práticas com um processo reflexivo mais aprofundado sobre os memoriais de formação escritos e relatados pelas participantes. No caso desta pesquisa, a quantidade de encontros realizados até aquele momento (cinco) criou as condições necessárias para uma relação de confiança e o desenvolvimento de uma identidade de grupo entre as coordenadoras pedagógicas em formação, por meio do narrar a prática e da escuta reflexiva das experiências das colegas. Planejamos, então, a partir do 6º encontro, relatos individuais com a sugestão de leituras prévias dos Memoriais de Formação de quem iria expor em cada encontro, a fim de mobilizar trocas de experiências.

Nos encontros realizados nesta perspectiva de grupos reflexivos, foi se estabelecendo uma relação cada vez mais interativa entre os pares, e, com o apoio da pesquisadora/mediadora do grupo, foram realizadas trocas de experiências e reflexões sobre a prática. O grupo demandou, também, por encontros individuais comigo para a discussão do texto que estava sendo produzido para a publicação no e-book. O último encontro do grupo foi presencial e o objetivo foi possibilitar que todas se conhecessem, já que todo o trabalho foi realizado de modo virtual. Ressalto que irei discutir mais aprofundadamente sobre o Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica em uma seção específica.

O último aspecto metodológico da pesquisa, ilustrado na figura 6, consistiu na *escrita dos memoriais de formação* por parte das participantes da pesquisa.

Questões problematizadoras sobre a trajetória de formação e a formação realizada na escola foram enviadas no período anterior aos encontros, convidando-as a escreverem o registro das memórias de formação. As escritas eram socializadas nos Grupos Reflexivos e se constituíam como aspectos a serem refletidos. As experiências socializadas foram gravadas e as transcrições dos relatos orais foram encaminhadas individualmente para compor o Memorial de Formação de cada uma delas, juntamente com os textos escritos produzidos entre cada encontro e suas reflexões sobre suas práticas. Nesse movimento de interlocução entre a oralidade e a escrita, fui constituindo o meu *corpus* de pesquisa com textos de diversos gêneros produzidos pelo grupo, as conversas de *WhatsApp*, telefone e transcrições da gravação dos encontros.

Por fazer parte de um mestrado profissional, constitui-se também como o objetivo desta pesquisa a construção de um recurso educacional. Em parceria com as coordenadoras participantes da pesquisa foi construído o *e-book* “Memoriais de coordenadoras pedagógicas em/na formação”, com a finalidade de contribuir com as reflexões sobre a perspectiva da atuação do coordenador pedagógico na formação realizada na escola. Foi a partir das reflexões propiciadas por esses memoriais de formação que as participantes produziram um texto para fazer parte do recurso educacional deste estudo.

A escrita das memórias de formação e as reflexões proporcionadas pelo Grupo reflexivo tiveram uma dupla finalidade: propiciar a realização da pesquisa e possibilitar um processo autoformativo, tanto da pesquisadora quanto das participantes da pesquisa. Para Passeggi (2001), a autonarrativa possibilita a observação de como os participantes da pesquisa se veem e se representam, construindo-se e constituindo-se nas interações com os outros e com os discursos formativos.

Esta metodologia configura-se, portanto, como uma prática de investigação e de formação, que Passeggi, Oliveira e Nascimento (2019) caracterizam como pesquisa-ação-formação. Para os autores, a perspectiva epistemológica desse tipo de pesquisa, diferentemente das pesquisas clássicas, se caracterizam por: (1) uma valorização dos problemas do cotidiano, que se constituem em objetos de investigação; (2) adotam-se metodologias interativas em que a transdisciplinaridade de um saber sistêmico e dialético estão presentes; (3) tem objetivos de compreensão teórica e emancipatória; (4) torna possível o processo de

compreensão de formar-se com e pela pesquisa; (5) leva em conta as experiências individuais de aprendizagem do sujeito em formação. Desse modo, os termos pesquisa-ação-formação e pesquisa-formação relacionam-se ao que a literatura da área está utilizando em substituição à “prática de intervenção”. Josso (2004) define como pesquisa-formação: “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113). Desta forma, Josso (2004) e Passeggi (2019) revelam, na união dos termos, a indissociabilidade entre a pesquisa, a ação e a formação.

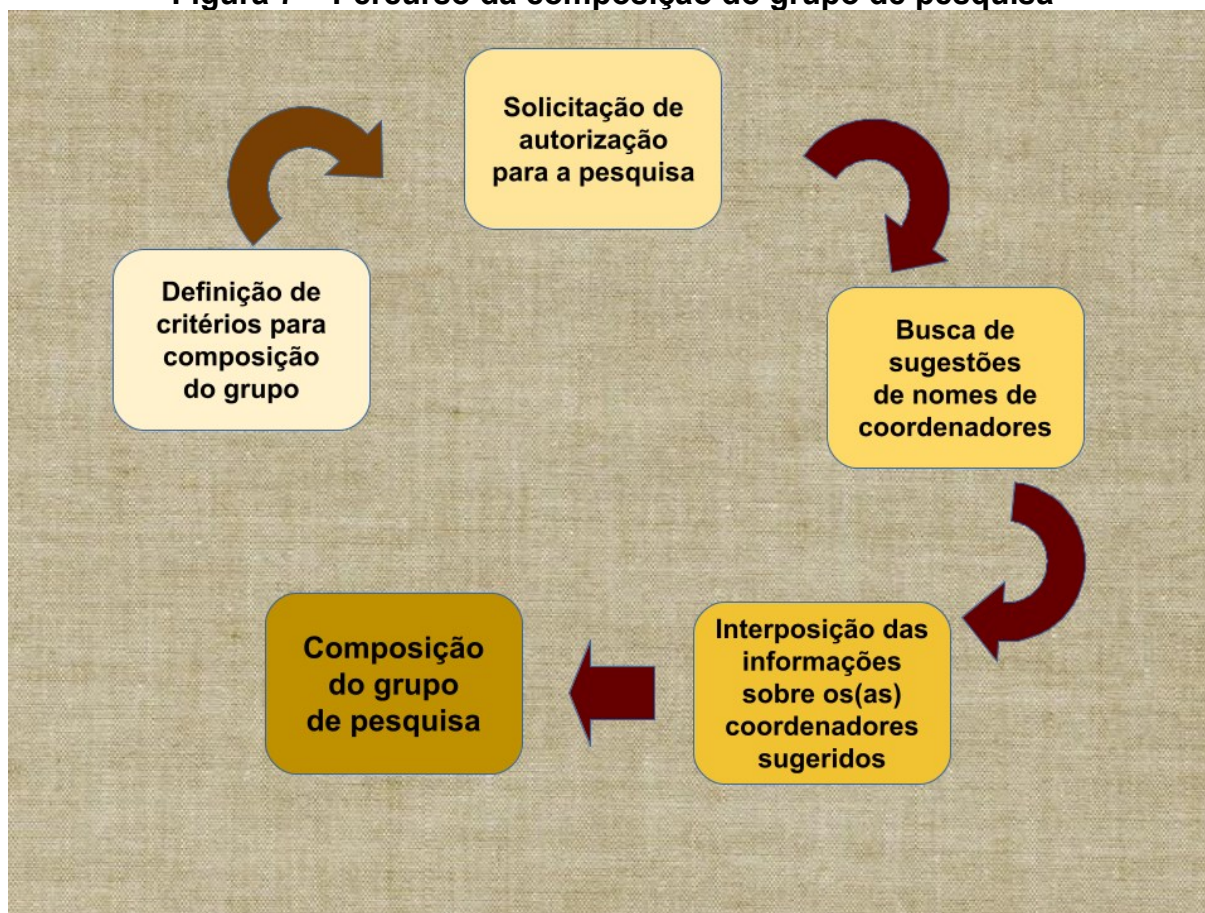
Também, relaciona-se a outro objetivo apresentado nesta pesquisa: compreender as potencialidades e os limites da atuação do Coordenador Pedagógico nos processos formativos realizados na escola e as interfaces com as formações e os processos autoformativos por ele vivenciados. A elaboração dos memoriais de formação, portanto, se constituíram em uma oportunidade para que os coordenadores compreendessem o seu fazer cotidiano de forma reflexiva, em uma interface entre a realidade vivenciada e os pressupostos epistemológicos que fundamentam sua ação.

Detalharei, em seguida, como foi constituído o grupo de pesquisa.

3.1 Conhecendo as artesãs participantes da pesquisa-formação

Mesmo já tendo um contato direto com muitos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da RME, para que o grupo fosse constituído de pessoas com perfis diferenciados e pela questão ética da minha entrada no campo como pesquisadora, optei pelo seguinte percurso, ilustrado no esquema da figura 7.

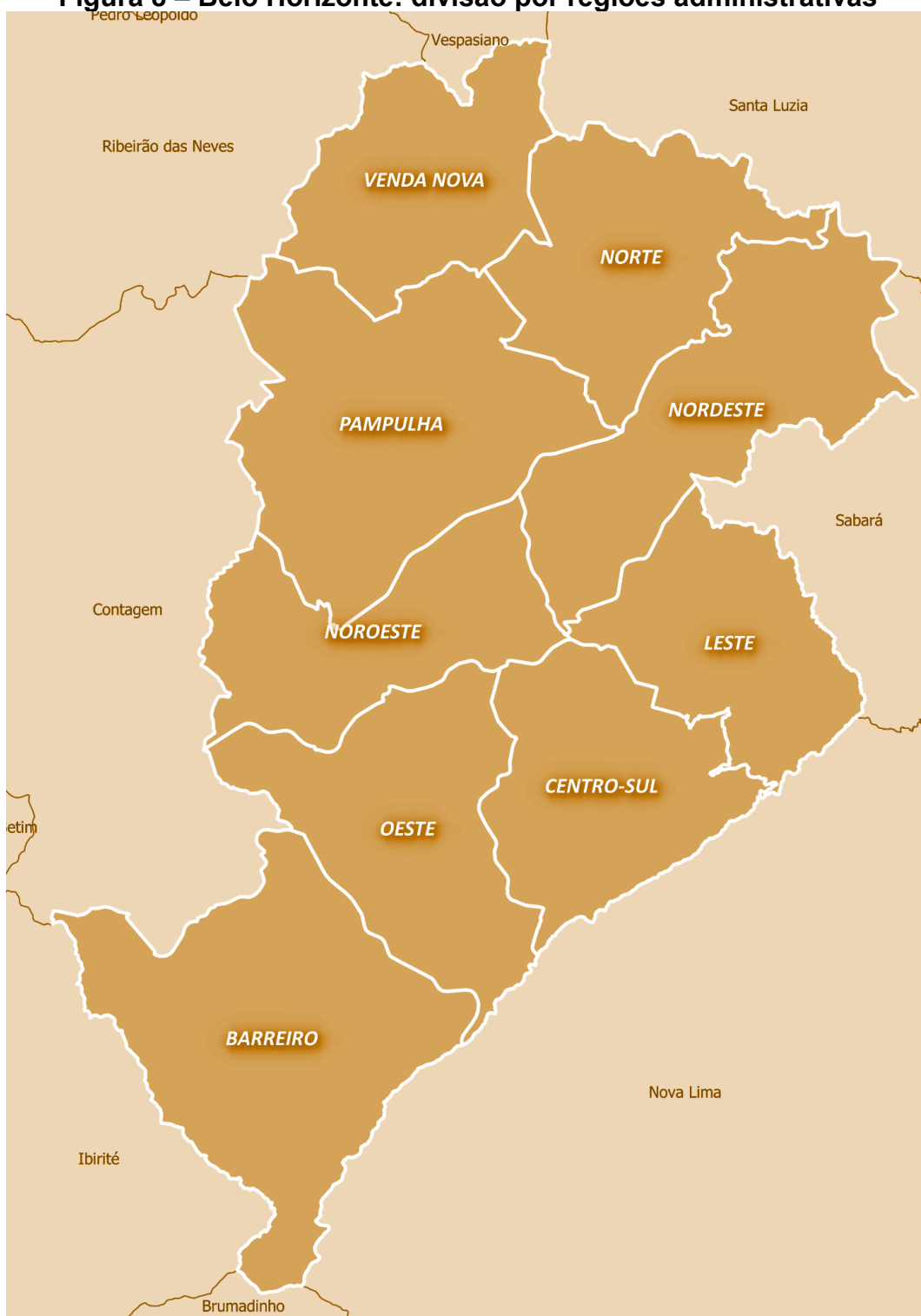
Figura 7 – Percurso da composição do grupo de pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Ao iniciar o trabalho de campo, o primeiro movimento foi a *definição de critérios para a composição do grupo*. Desde o primeiro documento apresentado na banca de seleção do mestrado já havia definido que o público de coordenadores a serem pesquisados seriam profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Esta escolha foi motivada pelo conhecimento dos profissionais da Rede e da escuta de constantes apelos pela definição do papel deste profissional na escola.

Em diálogo com minha orientadora, apresentei meus focos de interesse, relacionados à minha trajetória profissional. A partir disso, fomos tecendo juntas possibilidades de seleção do público a ser pesquisado para *definir os critérios* (Primeiro passo retratado na figura 7). O quantitativo de participantes foi definido na relação com a divisão geográfica de Belo Horizonte, que é subdividida para fins administrativos em regionais.

Figura 8 – Belo Horizonte: divisão por regiões administrativas

Fonte: Prodabel (2022).

Optamos, então, por compor o grupo com 9 (nove) coordenadores(as) pedagógicos(as), sendo um(a) de cada regional. Minhas observações da minha função gestora me permitem perceber que existe uma diversidade de papéis assumidos por esses profissionais. O fator mais importante nessa composição se

constituiu em selecionar coordenadores(as) que apresentam indícios de uma prática de formação com os professores que coordenam, questão focal deste estudo. Considerei importante, também, ter entre os(as) participantes, pessoas que vivenciaram diferentes processos formativos oferecidos pela Prefeitura de Belo Horizonte, assim como diferentes faixas etárias, tempo de experiência na coordenação pedagógica, tamanhos de escola e abrangência da atuação.

Nesta Rede, ainda, existem atualmente diferentes formatos da função/cargo de coordenador(a) pedagógico(a), podendo ser um professor que atua como o cargo comissionado “Coordenador Pedagógico Geral (CPG)” ou como um “Professor Coordenador Pedagógico (PCP)” que apoia a gestão pedagógica de turmas de determinada faixa etária ou turnos, sem se constituir em um cargo comissionado. Procurei formar o grupo participante da pesquisa abrangendo estas duas formas de exercício da função que predominam nas escolas municipais.

Para formalizar a entrada no campo, fez-se necessária a *solicitação de autorização para pesquisa* para a criação de um grupo de coordenadores para participarem dos Grupos Reflexivos. Esse movimento foi importante por se tratar, inicialmente, de encontros presenciais dentro da carga horária dos participantes. Solicitei um agendamento com a Secretária de Educação do Município de Belo Horizonte, para a apresentação da pesquisa e solicitação de anuência para a realização dos encontros com os coordenadores pedagógicos. Na reunião, apresentei o meu projeto, detalhando a metodologia, a proposta dos encontros presenciais (que inicialmente seriam presenciais), solicitando a autorização para realizá-los dentro da carga horária de trabalho regular destes profissionais. A pesquisa foi autorizada, por meio de assinatura da “Carta de Anuência da Secretária de Educação de Belo Horizonte” (modelo disponível no apêndice I).

A *busca de sugestões de nomes de coordenadores(as) para composição do grupo* foi um processo cuidadoso e muito estudado. Para constituir uma listagem de possíveis participantes, foi necessário convidar algumas pessoas a contribuírem com sugestões de nomes. Enviei *e-mail* com esta solicitação para diretores pedagógicos das nove regionais da cidade, professoras, colegas de trabalho, colegas do curso de coordenadores pedagógicos, colegas da faculdade e diretores de escolas.

Para fazer a *interposição de informações sobre os coordenadores pesquisados*, após a escuta de vários segmentos, foi construído um quadro com a

relação de coordenadores sugeridos. Fiz a busca do máximo de dados que pude levantar por meio da pesquisa de informações que foram sendo oficialmente solicitadas aos setores da Secretaria Municipal de Educação relacionados. Sobre as formações oferecidas pela Secretaria de Educação aos coordenadores pedagógicos nos últimos 15 anos, busquei as ementas junto aos gestores das formações oferecidas pela PBH.

O intuito deste levantamento foi possibilitar o cruzamento dos dados para tentar incluir coordenadores(as) que participaram de diferentes cursos, considerando também a importância de ter no grupo pessoas que não participaram de nenhuma destas formações. Meu objetivo era constituir um grupo de participantes da pesquisa com perfil e experiências bem diversificadas.

Os cursos de formação continuada com carga horária superior a 40 horas que considerei estarem relacionados à atuação dos coordenadores pedagógicos foram: (1) Curso de Pós-graduação Especialização *Lato Sensu* em Docência da Educação Básica – LASEB para Coordenadores Pedagógicos e também para Alfabetização e Letramento, promovidos pela UFMG em parceria com a PBH. Solicitei a listagem aos organizadores, que prontamente atenderam a solicitação. (2) “Curso de Coordenadores Pedagógicos Gerais” promovido pela Fundação Itaú Social, em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte. A listagem também foi fornecida pelos coordenadores do curso. (3) Formação de formadores de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, programa federal desenvolvido no município em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (UFMG).

A listagem inicial de nomes levantados a partir da minha experiência e de sugestões de vários segmentos continha 32 coordenadores(as) pedagógicos(as). Para fazer a *interposição dos dados dos coordenadores sugeridos*, analisei o perfil a partir dos objetivos da pesquisa. A partir desse panorama, cheguei a uma *definição da composição do grupo da pesquisa*, contemplando: (1) um coordenador por regional do município, (2) profissionais que exercem a função com diferentes regimes de lotação (Coordenador Pedagógico Geral e Professor Coordenador Pedagógico que atua com turmas dos anos iniciais), (3) coordenadores que participaram de diferentes experiências de formação oferecidas pela RME, (4) alguns novatos na função e outros veteranos. Entrei em contato por telefone com os 9 (nove) coordenadores da listagem que foram selecionados por mim, com base nos

critérios já mencionados. Dos 9 (nove) convidados, oito aceitaram prontamente o convite. Houve também a tentativa de diversificar o gênero, incluindo neste grupo inicial o único coordenador do sexo masculino que constava na listagem, no entanto não foi possível sua participação por motivo de estudo. Após esta recusa, convidei outra coordenadora da mesma regional dele para completar o grupo.

A receptividade das convidadas para a pesquisa me chamou a atenção. Espontaneamente, três delas justificaram, neste primeiro contato, porque consideravam importante participar. Os nomes utilizados abaixo são pseudônimos que foram sugeridos pelas participantes da pesquisa após o início do trabalho de campo.

Estou na coordenação há muitos anos e acho importante participar para dar um *feedback*. Ano passado trabalhei com outras pessoas, que não me deram esse *feedback*, acho importante refletir. (Coordenadora Regina, em março de 2020, via telefone).

Possibilita trocas para quem participa. Se a gente não consegue atingir o professor, a gente não atinge o aluno. (Coordenadora Modestina, em março de 2020, via telefone).

Importante pesquisar sobre o coordenador, pois o cargo é novo e não temos parâmetros de identidade. Às vezes, o coordenador tem tanta coisa que esquece a formação. (Coordenadora Guiomar, em março de 2020, via telefone).

Procurando contemplar a diversidade de fatores já exposta anteriormente, foram escolhidas as nove coordenadoras, uma por regional, cujo perfil do grupo caracterizo a seguir:

Quadro 5 – Caracterização do grupo participante da pesquisa

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA	
Tipo de cargo/função	7 professoras efetivas que atuam no cargo comissionado de “Coordenadoras Pedagógicas Gerais”, com diferenciação de cargo/salário. 2 Professoras efetivas exercendo a função de Coordenadoras Pedagógicas sem diferenciação de cargo/salário.
Carga horária de trabalho e quantidade de turmas que coordenam	Coordenadoras Pedagógicas Gerais – 8h de trabalho diário – entre 22 a 31 turmas. Professoras Coordenadoras Pedagógicas – 4h30 de trabalho diário – entre 10 a 12 turmas.

Nível de ensino que coordenam	Do primeiro ao quinto ano – as duas Professoras Coordenadoras Pedagógicas. Todos os níveis (do 1º ao 9º ano do EF, Educação Infantil e/ou Educação de Jovens e Adultos) – as sete Coordenadoras Pedagógicas Gerais.
Tempo de experiência como coordenador pedagógico	1 coordenadora com menos de 1 ano de experiência. 5 coordenadoras com tempo de experiência entre 3 e 5 anos. 3 coordenadoras com mais de 6 anos de experiência.
Faixa etária	Entre 38 e 60 anos.
Naturalidade	4 naturais de Belo Horizonte/ MG. 5 naturais de outras cidades de Minas Gerais.
Buscam cursos de formação continuada?	Todas elas.
Já trabalharam em turmas de alfabetização?	Sim (6); Não (3)
Tem filhos?	Sim (8); Não (1)
Formação inicial	Formadas em Pedagogia (6) Formadas em Disciplinas específicas (3)
Nível de escolaridade	Com 1 ou mais especializações na área de educação (7) Com Mestrado (1) Com Doutorado (1)
Participação em cursos oferecidos pela PBH com carga horária maior que 40 horas	Todas elas tiveram a oportunidade de participar de algum curso oferecido pela PBH com carga horária maior que 40 horas.

Fonte: produzido pela autora com base nas informações das participantes da pesquisa (2021).

Como se vê, no quadro 5, o perfil do grupo de pesquisa constituído é bem diversificado, com professoras que foram selecionadas para ocuparem o cargo comissionado de Coordenadoras Pedagógicas Gerais (CPG) e professoras que exercem a função de coordenadoras pedagógicas de determinadas turmas da escola. A escolha destas pessoas para atuarem na coordenação da escola se deu,

em sua maioria, por indicação da direção, sendo referendado pelo grupo de professores ou por eleição entre os pares.

Os professores que estão no cargo comissionado de Coordenador Pedagógico Geral são pessoas do quadro efetivo que atuam com uma carga horária diária de 8h, e os professores(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), também efetivos, atuam com uma carga horária de 4h30. Das participantes da pesquisa, o número de turmas que as CPGs coordenam varia entre 10 e 31 turmas, sendo que as professoras coordenadoras que não têm cargo comissionado atuam com um quantitativo menor de turmas, mas também com carga horária menor (apenas um turno). Pode-se observar, portanto, que o cargo comissionado de Coordenador Pedagógico Geral se relaciona a uma atuação mais abrangente e mais complexa deste profissional na escola, com um número maior de turmas e variados níveis de ensino.

O tempo de experiência na coordenação pedagógica em escolas da RME deste grupo varia de 10 meses a 10 anos. Como formação inicial, o grupo de pesquisa é constituído por 6 Pedagogas e 3 formadas em disciplinas específicas. Problemático, para aprofundamento da questão a nível de gestão municipal, o fato de não haver na legislação municipal nenhum critério para que os(as) professores(as) regentes possam se candidatar a assumir o cargo ou a função de coordenador(a) pedagógico(a), como ter alguma formação (a nível de graduação, pós-graduação ou continuada) no campo da gestão pedagógica e ter um tempo mínimo de experiência como professor na Rede Municipal de Educação.

Escolhido o grupo, foi pedido aos participantes que enviassem a justificativa da escolha do pseudônimo para manter o sigilo da identidade, com a seguinte orientação:

Para que seja garantido na pesquisa o anonimato de cada participante, preciso que pensem em um outro nome para vocês. Sugiro que escolham uma pessoa que foi importante para vocês na sua constituição como coordenadora pedagógica, seja do círculo pessoal ou do profissional. Envie por e-mail ou *WhatsApp*, por gentileza, o nome da pessoa escolhida, a relação dela com você e um parágrafo justificando esta escolha. Gratidão! (Adriana Mota, via e-mail e *WhatsApp*, 20/07/2020).

As nove participantes atenderam prontamente a solicitação e as escolhas dos nomes revelam mulheres que foram significativas na vida de cada uma delas: mãe, irmã, tia, colegas de trabalho. Nos excertos a seguir, apresento alguns relatos de

justificativa do pseudônimo das participantes da pesquisa:

Minha irmã foi uma excelente professora, muito dedicada e ética. Ela foi uma alfabetizadora invejável. Segui a carreira tendo ela na memória como inspiradora. Hoje mesmo já aposentada, está sempre me ajudando com paciência e cuidado. Ela se chama Marília, mas nós a chamamos carinhosamente de Tuta, não gostaria de usar o nome dela, preferia fazer uma homenagem a pessoa que sempre conheci, minha irmã mais velha, comadre e ex-vizinha. (Tuta, via e-mail, 30/07/2020).

Pessoa que contribuiu para a minha formação.

Nome: Regina

Cargo: Diretora Pedagógica.

Justificativa: “Aprendi” a ser Coordenadora Pedagógica com a Regina. Com ela aprendi que esse cargo requer muito jogo de cintura e escuta. Compreendi que um líder serve mais do que é servido. Uma coisa que me marcou, ela sempre ressaltava o ponto positivo de cada professor. Com jeitinho conseguia tudo. Me ensinou todas as rotinas necessárias desse cargo, e a importância da leitura e de estudar sempre. (Regina, via e-mail, 28/07/2020).

Cada uma das participantes justificou a escolha do pseudônimo pelas marcas de aprendizagens que as pessoas deixaram em suas vidas: sobre liderança, sobre esta flexibilidade ou “jogo de cintura” que o coordenador precisa ter, sobre a paciência e o cuidado com o outro. A participante da pesquisa Maria Carmem, ao escolher um nome composto como pseudônimo, escreveu que estava com dificuldade de escolher um só nome, por ter tantas pessoas que marcaram a sua trajetória. Afirmou ainda que são as relações afetivas que inspiram e motivam as pessoas, mostrando, desde os primeiros movimentos de escrita, que as narrativas são um exercício constante de compreensão dos sujeitos, dos sentidos e das situações (SOUZA, 2006b). O quadro completo com a lista dos pseudônimos escolhidos e as justificativas de escolha encontram-se no Apêndice II: Justificativa de escolha do pseudônimo.

O primeiro encontro do Grupo Reflexivo (que seria todo presencial) estava previsto para o dia 26 de março de 2020 e o fechamento das escolas em função da pandemia iniciou sete dias antes. Após o período de alguns meses de adaptação a esta nova realidade de distanciamento social, entrei com uma solicitação de emenda no Conselho de Ética para alterar para reuniões virtuais. O modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas coordenadoras participantes da pesquisa encontra-se no apêndice III. O grupo optou por fazer os oito encontros virtuais no turno da noite, e a Carta de anuência da Secretária de Educação para solicitar a liberação na escola só foi necessária para uma das

participantes, no último encontro, que foi presencial e no turno da tarde. As demais conseguiram se organizar em livres negociações com suas respectivas direções.

Explicitados os critérios de composição do grupo, os cuidados éticos necessários, esclareço mais detalhadamente as bases conceituais que sustentam a forma escolhida para pesquisar.

3.2 Tessituras da perspectiva autobiográfica nas narrativas da construção de si

Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. (Ortega y Gasset, 1999, p. 47).

Expor um acontecimento ou uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens, ou seja, fazer uma narrativa, faz parte da história da humanidade. Na minha vida, sempre gostei de contar e de fazer registros para organizar meus pensamentos. No entanto, ao me deparar com a possibilidade de fazer a minha pesquisa em uma perspectiva narrativa, me vi desafiada a conhecer este novo modo de pesquisar.

Em um dos primeiros encontros da linha Didática e Docência, no início do Mestrado, minha orientadora propôs o compartilhamento de estudos sobre diferentes autores do campo das narrativas. Assim, aprofundi-me nas leituras, e o isolamento social a que fomos submetidos propiciou que muitos acadêmicos reinventassem na forma de interagir, promovendo muitos webinários que possibilitaram diálogo direto via *chat*. Ao mesmo tempo em que o interesse pelas narrativas crescia, vários questionamentos emergiram sobre a sua validade e reconhecimento na área acadêmica e sobre a conceituação dos novos termos. O que é narrativa? O que é pesquisa (auto)biográfica? É possível fazer pesquisa nesta perspectiva?

Foram os encontros do Grupo de Pesquisa LapenSi¹⁵, do qual faço parte, a disciplina do Mestrado “Narrativas (auto)biográficas em Educação Física”, as

¹⁵ LapenSi é um grupo de pesquisa da UFMG, intitulado Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si. O grupo de estudos tem como objetivo central propor e desenvolver ações de pesquisa, com desdobramentos no ensino e na extensão e considera como principal estratégia teórico-metodológica as narrativas de si e a pesquisa (auto)biográfica.

leituras, as trocas com colegas de curso que favoreceram um mergulho neste enfoque específico de investigação, a compreensão da sua importância e a adequação aos meus propósitos. Nesse sentido, para Souza (2006):

A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos [...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores e sua identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar. (SOUZA, 2006b, p. 145-146).

Selecionei este trecho para destacar alguns aspectos que revelam a importância da narrativa como opção teórico-metodológica: evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educacionais dos profissionais pesquisados e do pesquisador, possibilitando uma compreensão das representações, contextos e identidades profissionais.

Passeggi, Oliveira e Nascimento (2019) destacam a necessidade de compreensão de que as narrativas se constroem em contextos de microrrelações sociais entre o pesquisador e a pessoa que narra. Há que se considerar, portanto, a natureza relacional na construção dos dados, pois:

As formas e os conteúdos de uma narrativa, biográfica ou autobiográfica, dependem das expectativas, injunções, normas, crenças, valores e sanções, presentes na interação social na qual elas se produzem e são recebidas. (PASSEGGI; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 601).

Alguns formatos de narrativas são muito utilizados no campo da educação, como relatos de experiência, de pesquisa, cartas pedagógicas, memoriais, diários, entre outras formas de registro. Prado, Cunha, Nogueira e Soligo (2008) afirmam que as escritas de si mobilizam conhecimentos, saberes e experiências da formação e da profissão e que funcionam como “plataforma de lançamento à reflexão” sobre si mesmo e sobre sua ação profissional.

Considero esta metáfora utilizada por estes autores muito adequada para refletirmos sobre a potência que o ato de narrar nossas experiências envolve, pois provoca uma interação entre o vivido e as concepções que sustentam esta vivência.

Destaco alguns autores que discutem as contribuições das narrativas para a construção identitária e como um processo de tomada de consciência de si mesmo.

Delory-Momberger (2011) evidencia a narrativa como um dos principais meios de escrita de vida e de construção identitária. Para essa autora, a narração não é somente um sistema simbólico que permite expressar as experiências, mas é também um espaço em que o sujeito se forma, elabora e experimenta sua história de vida.

Para Passeggi (2011), a experiência se constitui em um conceito central na pesquisa-formação na linha das narrativas. Larrosa Bondía (2002), a caracteriza como algo que nos passa, que nos toca e ao passar, nos forma e nos transforma. A autora justifica a importância deste conceito pela relação dialética que existe entre a reinvenção de si e a ressignificação da experiência.

Este movimento de descoberta do que se sabe sobre si mesmo oportunizado pela escrita autobiográfica é um “trabalho de interpretação para dar sentido à vida (Bio), a si mesmo (Auto) e à própria escrita (Grafia).” (PASSEGGI; BARBOSA, 2008, p. 18-19).

Passeggi (2018) afirma, também, que a pesquisa (auto)biográfica analisa as modalidades segundo as quais os indivíduos e grupos trabalham e incorporam biograficamente as experiências e os acontecimentos. Podemos considerar, assim, a relevância deste modo próprio de investigar.

Nas edições de um importante congresso neste campo, o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), optou-se pelo uso do prefixo *Auto* entre parênteses no termo Pesquisa (Auto)Biográfica para destacar dois tipos de pesquisas: as *biográficas* – colocar o outro como protagonista de um enredo e as *autobiográficas* – se colocar no centro do discurso narrativo (PASSEGGI, 2010).

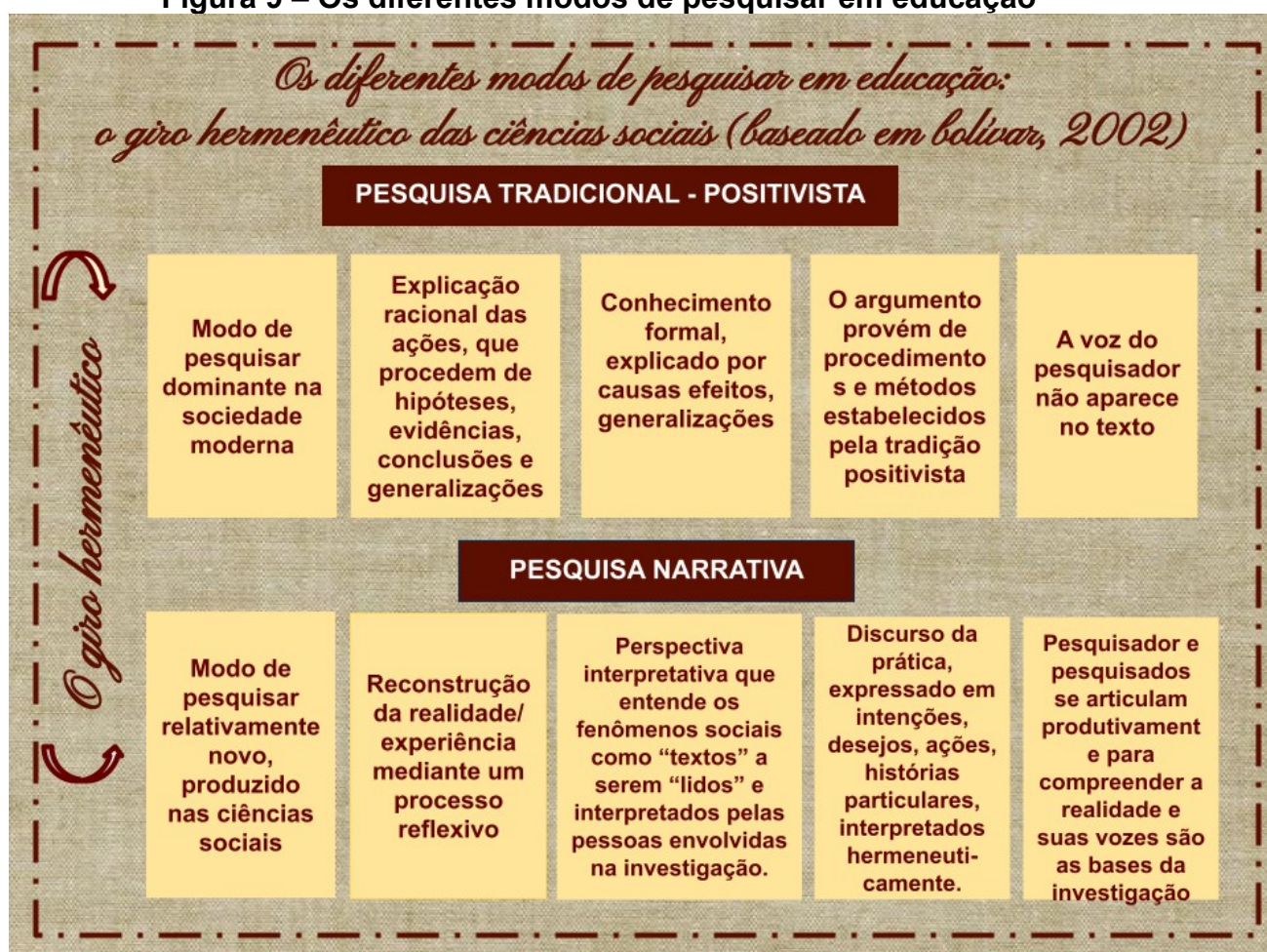
Faço uma relação deste movimento de “incorporar biograficamente as experiências” citado por Passeggi (2018) com a epígrafe desta seção: “*Para compreender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia.*” (Ortega y Gasset, 1999: 47). Os autores escrevem esse trecho para enfatizar as reflexões sobre o argumento, a história, como algo que não é separado de sua vida, mas se constitui em sua substância. Na narrativa autobiográfica, para além de contar uma história, é necessário fazer dela uma forma de investigação sobre si mesmo. Destaco, ainda, nessa frase, algo que motivou uma mudança no meu olhar: Como pesquisar de forma respeitosa e interativa com pessoas que gentilmente se abriam a participar?

Caminhando na trilha da compreensão do conceito de narrativa, novas

perspectivas se abriram e o interesse nesta escolha se ampliou. Mas, em alguns momentos, o imaginário de uma pesquisa como algo pragmático me trazia algumas dúvidas sobre o caminho escolhido. Algumas leituras contribuíram para uma nova visão do que é fazer pesquisa, das quais destacarei Bolívar (2002). Ele considera a pesquisa biográfico-narrativa como um enfoque específico de investigar na área de educação que altera a forma que geralmente se entende por conhecimento em ciências sociais e do que se tem considerado como relevante conhecer.

A Figura 9, elaborada a partir da leitura de Bolívar (2002), apresenta as principais características da pesquisa narrativa e da pesquisa tradicional positivista, com o objetivo de fazer uma distinção entre estes dois modos de fazer uma pesquisa. Para o autor, a arte ou ciência de interpretar e dar sentido aos textos (hermenêutica) viveu um processo de mudança nas ciências sociais a partir dos anos 70, com a investigação biográfico narrativa, considerada como um “giro hermenêutico”.

Figura 9 – Os diferentes modos de pesquisar em educação



Fonte: Produzido pela autora a partir de Bolívar (2002).

Ao diferenciar as especificidades de cada modo de pesquisar, Bolívar (2002) destaca que a pesquisa tradicional-positivista se constitui em um modo paradigmático de conhecer e de pensar, de acordo com a forma lógico-científica herdada e expressa por um conhecimento proposicional. Esta forma de conhecimento geralmente é regida por regras, postulados e princípios prescritivos. O autor destaca que nessa forma de pesquisar, o distanciamento entre pesquisador e pesquisados é considerado como um princípio para se fazer ciência.

A mudança na forma de compreender e de fazer ciência, ou o “giro hermenêutico” se assenta em uma perspectiva interpretativa, em que o significado das pessoas envolvidas na pesquisa passa a ser o foco central.

Para Bolívar:

(...) un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (BOLÍVAR, 2002, p. 4).

A narrativa, então, mais que uma metodologia, assume uma forma de construir a realidade mediante um processo reflexivo, expressando diferentes dimensões da experiência. Esta perspectiva interpretativa entende os fenômenos como “textos” a serem “lidos” pelos participantes da pesquisa de forma dialógica. O discurso da prática é expressado, assim como os desejos, as intenções, as histórias particulares. A pesquisa (auto)biográfica analisa, portanto, as modalidades segundo as quais as pessoas, e por extensão, os grupos sociais incorporam biograficamente as aprendizagens e experiências ao longo da vida (PASSEGGI; BARBOSA, 2008).

As vozes dos pesquisados e do pesquisador estão presentes neste modo de pesquisar. “Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación.” (BOLÍVAR, 2002, p. 3).

Compreendo que dois caminhos (tradicional positivista e pesquisa narrativa) possibilitam a produção de pesquisas cientificamente válidas, se observado o rigor técnico e ético, desse modo assumi minha opção. A Pesquisa (auto)biográfica vincula-se ao movimento biográfico, que se constitui, atualmente, em uma das

principais vertentes da pesquisa qualitativa no contexto educacional (PASSEGGI, 2013). O enfoque autobiográfico se constitui, portanto, como uma perspectiva peculiar de fazer pesquisa e como uma nova forma de investigar: *com* os participantes da pesquisa e não *sobre* os participantes da pesquisa.

Dessa forma, trarei na próxima seção os estudos sobre Memorial de Formação. Para a compreensão desta ferramenta de formação e de pesquisa, serão abordados os conceitos de memorial de formação, memorial acadêmico e o papel que a memória e a reflexividade narrativa exercem na construção de memoriais. Pretendo, assim, caracterizar como este instrumento pode se constituir em uma “plataforma de lançamento à reflexão” (PRADO; CUNHA; NOGUEIRA; SOLIGO, 2008).

3.3 Memoriais de formação e Grupos Reflexivos de Mediação Biográfica: os bordados teórico-metodológicos da pesquisa-formação

*Vamos bordando a nossa vida, sem
conhecer por inteiro o risco (...). De vez em
quando voltamos a olhar para o bordado já
feito e sob ele desvendamos o risco
desconhecido, ou para as cenas já
representadas, e lemos o texto, antes
ignorado. E é então que se pode
escrever...como faço agora - a história.”
(SOARES, 1991).*

A escrita de um texto de mestrado se assemelha a um bordado, sendo assim parafraseando Magda Soares na epígrafe deste capítulo, “não conhecemos o risco por inteiro” quando vamos escrevê-lo. Alguns traçados orientam a estrutura e a normalização de um trabalho acadêmico que irá compor o Repositório Institucional, mas o bordado é constituído por formas e cores de cada autor.

No Mestrado, tive a oportunidade de participar de grupos de estudo, seminários e disciplinas relacionadas a narrativas autobiográficas. Como citado na introdução, após aprofundamento da temática e em um diálogo com minha orientadora, sempre presente, optamos por escrever esta dissertação entrelaçada

com o meu memorial de formação.

A leitura do livro da Magda Soares (1991), citado na epígrafe desta seção, foi um divisor de águas na minha compreensão sobre a forma de linguagem dos memoriais, pois se constituiu como um exemplar inspirador, extremamente bem construído, de uma narrativa de vida. O estilo poético, com epígrafes de trechos de música, citações teóricas me sensibilizam ainda mais por esta linha da narrativa, trazendo para mim, como aprendiz que sou, novas possibilidades para o estilo a ser adotado nesta pesquisa.

Destaco este entrelaçamento dos aspectos literários e acadêmicos, a partir da perspectiva de Magda Soares (1991):

Em 1981, escrevi um memorial atendendo ao requisito para a inscrição em concurso de professor titular na Universidade Federal de Minas Gerais. Entendi que se tratava de fazer uma tese cujo objeto fosse a minha própria vida acadêmica; por isso, tentei não apenas descrever a minha experiência passada: tentei deixar que essa experiência falasse de si, tentei pensá-la, buscando identificar a ideologia que a informava, em cada momento do passado.

Muitos leram esse memorial, e descobriram-se companheiros de travessia: nossa história tinha sido/vinha sendo a mesma. Sobre os meus dias, parece estar a vivência de toda uma geração que se educou e educou nas últimas cinco décadas. Por isso, muitos insistiram na socialização desta minha/nossa experiência. (...) parece que a experiência passada que aí vai contada, não me pertence - convenceram-me de que os dias não são meus, são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles. (SOARES, 1991).

Este excerto do memorial de Soares (1991) nos apresenta elementos que revelam as concepções delineadas na escrita do gênero. A autora afirma que não irá simplesmente escrever sua história, mas irá pensar sua experiência buscando identificar a ideologia que a informa. Na epígrafe, Soares (1991) ao se referir ao leitor como possível “companheiro de travessia”, entrelaça ao texto acadêmico a linguagem literária, utilizando metáforas como as presentes também no excerto da figura 1: “bordando a nossa vida” e “desvendando os riscos do desconhecido”.

Embora predomine o discurso narrativo, o gênero memorial comporta as linguagens do tipo argumentativo-descritivo e a opção de estilo pode ser por uma tessitura mais literária ou mais reflexiva ou pela combinação de ambas (PRADO; SOLIGO, 2007), como tento fazer nesta dissertação-memorial de formação. Sinalizo, também, o objeto da escrita dos diferentes tipos de memoriais autobiográficos: tecer reflexões críticas sobre a formação intelectual, profissional e experiencial

(PASSEGGI; BARBOSA; CÂMARA, 2008).

Passeggi (2008) define o memorial autobiográfico como um gênero acadêmico por meio do qual a pessoa que escreve avalia e reflete criticamente o seu percurso intelectual e profissional. Câmara e Passeggi (2013) distinguem dois tipos de memorial autobiográfico: o *memorial acadêmico* e o *memorial de formação*.

O *memorial acadêmico* consiste em um instrumento de avaliação utilizado por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou ascensão na carreira institucional ou outras funções em instituições de ensino superior ou de pesquisa (CÂMARA; PASSEGGI; 2013). O livro “Metamemória, memórias: travessia de uma educadora” (SOARES, 1991) consiste em um exemplar de referência do gênero memorial acadêmico. O conteúdo do livro consiste em uma publicação do texto escrito em 1981 para atender uma exigência de um edital para o concurso de professor titular em uma universidade pública. Foi nesse período que os memoriais autobiográficos voltaram a ser exigidos no meio acadêmico e a publicação do livro de Soares (1991) é considerada um marco do ressurgimento do memorial acadêmico nas universidades federais e, também, do autor na sua singularidade (CÂMARA; PASSEGGI, 2013).

O uso do *memorial de formação* se insere em um contexto em que as histórias de vida começaram a ser valorizadas como objeto de investigação, a partir da década de 70, no campo das ciências sociais e humanas, como fragmentos de um mundo sócio-histórico e como processo de intervenção a ser colocada a serviço de quem narra (PASSEGGI, 2001). Esse gênero discursivo tem sido, cada vez mais, utilizado nas últimas décadas, nos cursos de licenciatura, em substituição aos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC).

Desse modo, para Sartori (2008).

Não se trata, no entanto, de mera troca de nomenclatura, ao contrário, são gêneros distintos, com objetivos e características próprias, embora produzidos numa mesma esfera, a acadêmica. O memorial de formação, em linhas gerais, visa à formação de um professor reflexivo, profissional concebido por Nóvoa (1992), Alarcão (1996), Schön (2000), entre outros. (SARTORI, 2008, p. 273-274).

Assim como o interesse sobre o gênero vem, notavelmente, crescendo no meio acadêmico, quando observamos o crescente número de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, cresce em mim também a necessidade de compreender

melhor sobre os memoriais de formação. Os encontros do Grupo de Pesquisa LapenSi (2019) propiciaram aos seus participantes a oportunidade do diálogo presencial com Maria da Conceição Passeggi e Guilherme do Val Toledo Prado, autores que possuem publicações que são referência¹⁶ para quem estuda sobre o assunto.

Para Prado e Soligo (2007), os profissionais da educação estão sendo, cada vez mais, reconhecidos como protagonistas das mudanças na educação e a valorização das narrativas reflexivas e críticas vem conquistando espaço entre educadores. Para os autores, “a perspectiva da formação de profissionais reflexivos, que vem se consolidando como uma tendência na comunidade educacional, ao mesmo tempo reflete esse reconhecimento social e contribui para consolidá-lo.” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 47). Em publicação mais recente, Passeggi (2021) retoma também que as abordagens (auto)biográficas vêm contribuindo, nas últimas décadas, para a constituição da identidade docente, do tornar-se escritor, assim como para a formação humana e profissional.

Mas o que significa, de fato, o *memorial de formação*? Sartori (2008) afirma que um dos primeiros textos a citar especificamente sobre o memorial de formação foi o de Carrilho *et al.* (1997), o qual define como uma escrita essencialmente autobiográfica, em que o autor narra a sua trajetória de estudante e de profissional. Sendo assim, podemos caracterizar o memorial de formação, então, como os textos que são escritos durante o processo de formação inicial ou continuada, como um trabalho de conclusão de curso. O Memorial de Formação possibilita a quem escreve a reflexão sobre a formação intelectual, experiencial e profissional e, colocando-se nesta condição, revela suas dificuldades para dar sentido às experiências em curso. Geralmente, a pessoa é acompanhada por um mediador e/ou um grupo, assim ela se forma e se transforma, buscando novas *tessituras* para sua história.

Trata-se de um instrumento de formação e de um dispositivo de avaliação/pesquisa. No verbete do Dicionário “Trabalho, profissão e Condição Docente - Gestrado UFMG”, Passeggi (2010b) apresenta no conceito abaixo importantes elementos para compreendermos o memorial de formação como um

¹⁶ Destacando apenas alguns que considero referenciais: “Narrar é humano, autobiografar é um processo civilizatório” Passeggi (2010a); “Porque escrever é fazer história”, de Prado e Soligo (2007); “Memória, memoriais: pesquisa e formação docente”, de Passeggi e Barbosa (2008); Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador, de Passeggi (2021).

dispositivo de mediação biográfica:

Texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si. Adota-se a hipótese de que nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória. Nesse exercício, ela se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto). Convém lembrar que o retorno sobre si também conduz a pessoa a se ver como os outros a veem. E isso implica contradições, crises, rejeições, desejos de reconhecimento, dilemas. O memorial como escrita de si é primeiramente uma ação de linguagem. Se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação. Ao simbolizá-los de outra maneira, modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo. (PASSEGGI, 2010b).

Destaco, neste excerto, a presença da noção temporal de passado: “consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória”, presente: “analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional” e futuro: “modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo”. O Memorial de formação pode ser considerado, portanto, como um *dispositivo pedagógico*, que para Larrosa Bondía (2002, p. 57) consiste em um “lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”, constituindo ou transformando a experiência de si.

Considero, ainda, de fundamental importância trazer para esta pesquisa o papel da *memória* na construção do memorial de formação. Esta capacidade de evocar ideias, impressões, acontecimentos consiste, segundo o dicionário Michaelis, como uma “função psíquica de um indivíduo de reproduzir um estado de consciência passado e reconhecê-lo como tal”. Esta perspectiva individual, certamente, está relacionada às escolhas que cada pessoa faz, às experiências vivenciadas e aquelas que são esquecidas.

Para Placco e Souza (2015), a memória exerce um papel importante no processo de aprendizagem dos adultos. Partindo da afirmação de que podemos aprender a partir da evocação das memórias, a valorização do passado pode provocar, por um lado, o enrijecimento e dificultar o ato de aprender, e por outro lado, a memória pode trazer novos significados, operando transformações. Sobre a escrita, as autoras a veem como um exercício do vivido e do pensado, e quem escreve se torna leitor de si mesmo.

Na mesma linha de pensamento, Abrahão (2008) afirma que a memória é reconstrutiva por natureza e que:

O que buscamos com a pesquisa não é a narrativa exata de como os fatos realmente aconteceram, mas os fatos como o sujeito da narrativa os significaram no momento de sua ocorrência e como os (res)significaram no momento da narração em contato com os ouvintes que com ele interagem. (ABRAHÃO, 2008, p. 154).

Este ponto apresentado por Abrahão (2008) reflete a potência das narrativas orais e escritas e dos memoriais: o mais importante não é o simples relato dos fatos, mas sim o que as narrativas permitem a quem narra na reconstrução de si. O memorial é construído, então, no alinhavar das reflexões das trajetórias profissionais, intelectuais de quem narra e seus desafios com as experiências proporcionadas por este dispositivo reflexivo. Em grupo e/ou acompanhado por um mediador, se forma e se transforma, buscando novas *tessituras* para sua história.

Na construção de um memorial de formação, como dispositivo pedagógico utilizado em contextos formativos, há sempre a presença de um mediador, seja um formador ou o próprio grupo, que propõe e acompanha as escritas. Portanto, faz-se necessário aprofundar mais um pouco acerca da *mediação biográfica*, caracterizando melhor o outro componente dos traçados teórico-metodológicos desta pesquisa: O Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica - GRMB (PASSEGGI, OLIVEIRA E NASCIMENTO, 2019).

Para os autores do texto, o GRMB tem como foco a produção e a recepção das narrativas das experiências pedagógicas, em duas perspectivas: i) método de pesquisa qualitativa e ii) como dispositivo de pesquisa-formação. Baseando-se nos estudos de Vygotsky (1989), Passeggi, Oliveira e Nascimento (2019) afirmam ainda que a mediação biográfica acontece na sequência da reflexão entre um movimento de saber-fazer sozinho e do saber-fazer com o outro. Tem como objetivo compreender as relações entre a pessoa que narra suas experiências e a pessoa que acompanha (mediador). Os autores citam também alguns aspectos fundamentais para a sua compreensão:

Em primeiro lugar, a ideia de pertencimento institucional ao grupo. No caso que examinamos aqui, os professores em formação. Em segundo lugar, o objetivo de se voltar para si. Em terceiro lugar, partilhar experiências e práticas comuns, na direção de um projeto comum: reelaborar, coletivamente, conhecimentos disciplinares, práticos, identitários, que se

encontram no cerne de suas práticas pedagógicas. As aprendizagens decorrentes da reflexão e reinterpretação incidem sobre a percepção de si, dos pares e de crianças, jovens e adultos, que acompanham na escola. (PASSEGGI; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 602).

No contexto de um grupo em que os participantes narram suas próprias histórias, partilham e reelaboram suas experiências, cria-se gradativamente um vínculo, assim os sujeitos se sentem pertencentes ao grupo. Para Ricoeur (1994), citado por Passeggi, Oliveira e Nascimento (2019) e Passeggi (2008), na experiência de narrar o vivido existem três níveis lógicos, correspondentes a três mimeses¹⁷: (i) **Mimese 1** - Prefiguração: corresponde a uma dimensão inicial, em que os fatos são narrados de forma fragmentada e aleatória; (ii) **Mimese 2** - Configuração do tempo histórico: à medida em que a confiabilidade vai se instaurando no grupo, o clima de confiança vai propiciando a reflexão entre os pares e o questionamento dos processos da formação. À medida em que vão fazendo suas perguntas, vão também descobrindo suas próprias verdades e construindo seu conhecimento (dimensão maiêutica); (iii) **Mimese 3** - Reconfiguração do tempo vivido: o distanciamento, as trocas com ou outro e a reinterpretação da experiência vivida possibilitam a quem narra dar coerência às representações de si, levando a uma reinvenção de si mesmo (*autopoiese*). Corresponde a uma dimensão hermenêutica em que “Narrar sua história e trabalhar sobre ela requer operações de reflexão, de análise, síntese, interpretação, geradoras da compreensão da experiência humana” (PASSEGGI; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 604).

Esta forma de pesquisa-formação, em que as narrativas se constituem em experiências partilhadas entre os participantes da pesquisa, construídas com base na reflexividade autobiográfica, destaca-se por sua contribuição na constituição da identidade profissional e, também, da consciência histórica, por meio do narrar a experiência (*biografização*) e da escuta reflexiva das experiências de outros (*heterobiografização*) (PASSEGGI, 2021). Permite, desta forma, a construção de saberes coletivos.

O processo de mediação biográfica alcança o seu êxito quando o formador-

¹⁷ Mimesis é um termo de origem grega relacionado à capacidade humana de imitar e recriar. Para o filósofo francês Paul Ricoeur existe uma relação entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana. Assim, a representação da ação não pode ser considerada como uma simples imitação da realidade, mas deve ser considerada como operações ou processos dinâmicos, em que há sempre uma atividade produtora. (RICOEUR, 1994).

mediador retira o seu protagonismo da cena, e o narrador assume o protagonismo de sua formação, em um processo de permuta da cultura docente, “no qual professores formam professores continuamente”. (PASSEGGI, 2008, p. 54)

Desse modo, para compreender melhor as múltiplas facetas da construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e as concepções de formação que sustentam esta pesquisa, apresento, no próximo capítulo, alguns alinhavos feitos com as contribuições de mais alguns pesquisadores que estudam, mais especificamente, a formação do professor, do coordenador e a profissionalidade docente.

4 LINHAS DA COSTURA: AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA FORMAÇÃO E DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE



Figura 10 – Linhas que sustentam a costura

Fonte: Foto produzida pela autora. Costuras feitas por Irene Bispo Martins.

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”
(PAULO FREIRE, 1991. p. 58).*

(...) a formação se realiza na reflexão sobre a experiência vivida. (NÓVOA; FINGER, 2014. p. 152).

Retomando Larrosa Bondía (2002, p. 26), a experiência se caracteriza como “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Minha trajetória, narrada ao longo desta dissertação, é marcada por experiências de formação muito diversificadas. Vejo-me aprendendo na convivência com colegas de trabalho, com as crianças com as quais trabalhei, em seminários, nos cursos em que sou estudante ou ministrados por mim, nas leituras, nas escritas, nos questionamentos que me fizeram pelo caminho, nas trocas. Mas, nenhuma delas me tocou e me transformou como o Mestrado Profissional, contribuindo, também, para o aprofundamento da formação como pesquisadora.

Estou descobrindo que ser pesquisadora é inquietar-se, é ter uma sensação constante de que é preciso buscar; ao iniciar a escrita de cada capítulo, reabrir o diálogo com os autores, descobrir novas leituras. O desenvolvimento profissional dos professores está relacionado a vários fatores, como a vida pessoal e profissional, as políticas e contextos escolares, apresentando o desenvolvimento profissional em uma abordagem mais ampla.

Para compreender os processos formativos e de desenvolvimento do profissional que atua na coordenação pedagógica, apresento neste capítulo algumas reflexões sobre a formação do professor, do coordenador e o papel da formação e do desenvolvimento da profissionalidade docente na constituição do seu fazer pedagógico nesta função. Dessa forma, inicio a discussão abordando a polissemia da palavra formação.

4.1 Formação: uma palavra, muitos sentidos

Ao longo da história nos deparamos com diferentes formas de conceber e de praticar a formação. Para tentar compreender as potencialidades e fragilidades da atuação do coordenador pedagógico nos processos formativos realizados na escola, faz-se necessário fundamentar teoricamente as reflexões e análises feitas das narrativas produzidas para no contexto desta pesquisa. Neste tópico, trago para o diálogo as reflexões proporcionadas por diversas leituras relacionadas a diferentes

perspectivas de formação, estudo este que me permitiu ter um posicionamento mais claro sobre qual conceito adotar como referência nesta pesquisa.

Em minha trajetória profissional, observo que a perspectiva de formação de professores tradicionalmente ofertada (virtual ou presencialmente) se organizam em torno de uma aquisição cumulativa de saberes, orientada por um formador (ou por um conteúdo em ambiente virtual) que apresenta esses saberes e que o participante se apropria e (às vezes) aplica. Para Canário (1997), esta concepção do processo formativo está estruturada pela noção de “*reciclagem*”, que geralmente parte de uma visão da formação continuada como um complemento para suprir as lacunas da formação inicial. O termo reciclagem é de origem inglesa (“re” significa repetir e “cycle” corresponde ao ciclo) e está associado ao aprimoramento de substâncias quando suas propriedades estão incompletas. Inicialmente relacionado à indústria e à ecologia, tem o sentido de “recuperação da parte reutilizável dos dejetos do sistema de produção ou de consumo, para reintroduzi-los no ciclo de produção de que provêm.” (OXFORD LANGUAGES, 2022).

Canário (1997), ao fazer uma análise do uso do termo reciclagem na área da educação, explicita que esta concepção relaciona-se com uma organização da formação que se baseia nas “carências” das pessoas, justificando-se pelo “levantamento das necessidades” ou “lacunas a preencher” por meio das formações. (CANÁRIO, 1997, p. 12). Considero essa concepção muito inadequada para caracterizar o processo formativo. Professores não são seres “incompletos”, com “lacunas a preencher” ou objetos que precisam ser transformados/reciclados.

Esta forma de conceber a formação está intrínseca ao que Collares, Moysés e Geraldi (1999) se referiam ao falar de “capacitação” ou “qualificação” de profissionais do ensino. Para eles, muitos programas historicamente sustentados por esta perspectiva revelam uma visão de docência como um tempo de desgaste e de esvaziamento. Essa concepção é marcada por uma posição ideológica que se caracteriza pela desprofissionalização do professor, considerando-o como aquele precisa vir a ser, mas que de fato não é o protagonista da ação. Muitas pesquisas têm sinalizado, nas últimas décadas, mudança no olhar para quem é este professor, como ele aprende e sobre o papel da reflexão sobre os saberes docentes e as experiências profissionais na formação do professor.

Para Tardif (2014), os professores possuem saberes específicos que:

(...) são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Partindo deste pressuposto de que os professores são sujeitos competentes e que há, portanto, a necessidade de levar em conta a subjetividade destes profissionais, e que seu desenvolvimento profissional está intrinsecamente relacionado com as interações cotidianas, a formação de professores também supõe mudanças substanciais, em que possam ser reconhecidos como sujeito da ação, que possam aprender uns com os outros e que tenha autonomia de determinar o conteúdo e forma do processo formativo (TARDIF, 2014, p. 228).

No mesmo sentido da discussão, Nóvoa (2009) apresenta elementos para reflexão sobre a promoção das aprendizagens dos professores, colocando-os no centro do processo educativo. Com esta mudança do foco da formação do conteúdo para o sujeito, o autor afirma que existe na literatura da área um consenso quanto aos princípios gerais que necessitam ser assegurados para a aprendizagem do professor e o seu desenvolvimento profissional:

Articulação da formação inicial, indução e formação em serviço em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 14).

Com base nestes princípios, o autor propõe que a formação de professores se dê dentro da profissão, referindo-se à necessidade de os professores terem um papel predominante na formação de seus colegas. Assim como Nóvoa (2002, 2009, 2020), inúmeros autores corroboram para fundamentar a discussão sobre a escola como o *lócus* privilegiado da formação docente, como Alarcão (2001), Canário (1997, 2006), entre outros, favorecendo a reflexão na e sobre a ação.

Canário (1997) apresenta como ideia central a afirmação de que a escola é o lugar onde os professores aprendem a sua profissão. Segundo o autor, a aprendizagem do professor consiste em um percurso individual, que articula as dimensões pessoais, organizacionais e profissionais, em uma combinação permanente de diversas formas de aprender.

Estudos sobre esta perspectiva de professor como sujeitos competentes, reflexivos e sobre a centralidade da escola no desenvolvimento profissional tem norteado concepções de formação docente e a criação de diferentes terminologias para designar a formação. Não pretendo aqui esgotar a discussão sobre todos os conceitos e terminologias existentes e sim trazer elementos para a reflexão.

Entendendo a formação inicial como está descrita no Verbete do Gestrado: “denominação dada à formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional.” O foco nesta pesquisa, em função de seus objetivos, é sobre a formação docente realizada na escola, refletindo sobre as concepções subjacentes a algumas terminologias que vêm sendo utilizadas na literatura da área: formação continuada, em serviço, centrada na escola e permanente.

Em uma outra abordagem complementar às ideias anteriormente apresentadas, Imbernón (2010) aprofunda de forma crítica e inovadora sobre a reflexão e a formação continuada. Segundo o autor, o desenvolvimento dos professores é produzido em um contexto histórico e social determinado, o que implica em entender que a formação precisa estar vinculada ao contexto de trabalho, espaço de reflexão e de mudança. O autor defende que o professor deve passar por uma mudança radical no exercício de sua profissão e na formação, como forma de incorporar novas práticas para uma nova época. Assim sendo, é necessário levar em consideração o processo de aprendizagem neste contexto de inovação.

Nessa perspectiva, autor afirma que:

A teoria e a prática da formação, seus planos, suas modalidades e estratégias, seu processo, etc. devem ser introduzidos em novas perspectivas. Por exemplo, as relações entre os professores, as emoções e as atitudes, a complexidade docente, a mudança de relação de poder nos cursos de formação, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade, a influência da sociedade da informação. (IMBERNÓN, 2010, p.10).

Estas questões que estão postas no mundo atual precisam ser consideradas ao pensar em formação continuada. Segundo Imbernón (2010), é imperativo que seja direcionada para a construção de alternativas para as situações problemáticas do cotidiano, pois não há problemas genéricos. Defende, ainda, que a formação continuada, para que possa ser mais efetiva na resolução dos problemas, precisa romper com o isolamento entre os profissionais para desenvolverem um trabalho cooperativo. Dessa forma, o autor assevera que:

A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e

desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança. (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

A centralidade das reflexões, nesta perspectiva, perpassa pela ação-reflexão-ação que parte de situações reais, buscando colaborativamente novas alternativas.

A formação centrada na escola é um tema complexo, uma vez que envolve uma reflexão aprofundada sobre múltiplos aspectos que constituem o processo de apropriação de conhecimento e de mudança da prática do professor. Entretanto, os referenciais citados corroboram ideias comuns, que convergem para uma melhor compreensão do conceito.

Uma outra perspectiva de formação que considero importante abordar, nesta pesquisa, é a *formação permanente de educadores*, proposta por Freire (2008, 2015), que defendeu uma formação realizada na escola, em pequenos grupos ou em grupos maiores, em um movimento de ação-reflexão-ação dos professores. Nesse sentido, Freire (2015) compreende que:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2015, p 23).

A consciência desse inacabamento e da finitude como seres humanos podem-nos propiciar inúmeras possibilidades em busca de um saber mais, impulsionando uma formação permanente, que se dá ao longo da nossa existência. Esta consciência de sua incompletude não pode ser entendida como uma afirmação de que o professor ignora tudo, mas como, por reconhecer sua finitude, pode aprender e ensinar com outros. Como afirma Freire (2016, p. 25) “(...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Certamente, as premissas freireanas têm como centralidade da formação permanente dos professores, a reflexão sobre a prática, visando aprimorá-la, de forma transformadora e crítica. A formação, assim, é concebida como um processo de desenvolvimento que abrange as dimensões *ética*, *política* e *profissional*. A dimensão *ética* está relacionada à capacidade de atribuir valor às suas escolhas, de decidir e agir; a dimensão *política* consiste na compreensão de que a educação é um ato político, de compromisso com a construção da cidadania, com a democracia e com a emancipação das pessoas; a dimensão *profissional* está vinculada à busca

permanente pela formação, estando em constante processo de problematização da realidade, de pesquisa e de aprendizagem. O desenvolvimento dessas dimensões éticas e profissionais, atreladas a uma clareza política, instrumentalizam o professor na defesa de seus direitos e na denúncia de situações opressoras (FREIRE, 2008).

Os conceitos de formação centrada na escola e de formação permanente se assemelham em muitos aspectos, como da valorização da problematização e da reflexão sobre a prática como centralidade do processo educativo, da escola como *lócus* privilegiado da formação, do professor como protagonista do seu processo formativo e da formação como um movimento que pode contribuir para mudanças de valores, conhecimentos e formas de intervir na realidade.

Abordando a *formação permanente do professor na escola*, retomo aqui algumas premissas que são fundantes na compreensão de quem é o professor e, conseqüentemente, como conceber sua formação: (1) Os professores são sujeitos competentes, que possuem saberes específicos intrinsecamente relacionados ao seu fazer cotidiano (TARDIF, 2014); (2) a escola é o local privilegiado para a formação e para o desenvolvimento profissional dos professores (ALARCÃO, 2001, CANÁRIO, 1997, 2006); (3) a aprendizagem do professor é um processo permanente, que se desenvolve em uma cultura de trabalho em equipe, de investigação, acompanhamento e avaliação constantes (NÓVOA, 2009); (4) A formação docente se dá em um contexto de reflexão na e sobre a ação (ALARCÃO, 2001, CANÁRIO, 1997,2006); (5) A formação na escola deve estar voltada para a mudança da prática, aliada a estudos e pesquisas da área em questão (IMBERNÓN, 2010).

Tomada esta perspectiva como concepção, a formação permanente na escola precisa ser problematizada e planejada para além de vivências de pequenos cursos e de aprofundamento em determinados conteúdos, pois estamos considerando a aprendizagem do professor como um processo de combinação permanente entre as diversas formas de aprender, que articula as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais (CANÁRIO, 1997).

Imbricado nesta visão de professor, Imbernón (2006) propõe tomarmos como eixos da formação permanente, a saber:

1. A reflexão prática-teórica sobre a própria prática mediante a análise, compreensão, a interpretação e a intervenção da realidade. A capacidade do professor gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como hierarquia, sexismo, proletarização, individualismo, pouco prestígio, etc..., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar passagem de experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional. (IMBERNÓN, 2006, p.48).

Acrescento a este importante conjunto de postulados sobre a formação permanente o que podemos considerar como “nova epistemologia da formação” (NÓVOA; FINGER, 2014. p. 152): a compreensão de que “a formação se realiza na reflexão sobre a experiência vivida”. A formação realizada na escola, portanto, precisa se dar em um processo constante de reflexão permanente dos aspectos que fundamentam a prática, abordando também os aspectos políticos e éticos (FREIRE, 2008, 2015, 2016). Neste sentido, formações que permitam ao adulto em formação a retrospectiva reflexiva de suas ações e a consciência de seu processo formativo têm uma fundamental relevância.

Retomando as considerações feitas no capítulo 2, este movimento de descoberta do que se sabe sobre si mesmo, oportunizado por um processo de autorreflexão consiste em um “trabalho de interpretação para dar sentido à vida (Bio), a si mesmo (Auto) e à própria escrita (Grafia).” (PASSEGGI e BARBOSA, 2008, p. 18-19). As narrativas (auto)biográficas, portanto, são caminhos indispensáveis ao processo formativo. Narrar a própria vida é uma forma de ressignificar a experiência vivida. (PASSEGGI, 2011).

Feitas tais considerações sobre os princípios da formação de professores na escola, que está sendo defendida nesta pesquisa, trarei algumas considerações e problematizações acerca da formação inicial e permanente do coordenador pedagógico.

4.2 A formação inicial e permanente do coordenador pedagógico

A perspectiva de formação de professores abordada anteriormente implica em um redimensionamento da função do coordenador pedagógico. Segundo Domingues (2014), a multiplicidade de entendimentos sobre a função do coordenador na escola se constitui como um grande desafio para que seja pensada sua formação, tanto inicial como continuada. A autora esclarece, ainda, que a sua formação necessita estar “alicerçada na compreensão de que a prática pedagógica precisa ser compromissada com a transformação da realidade social” (DOMINGUES, 2014, p. 27). Neste mesmo sentido, para Franco (2008), a formação precisa ser articulada com sua função, que é essencialmente voltada à organização, à compreensão e à transformação da *práxis* docente. Mas, quais as oportunidades de formação têm apoiado este profissional para que ele possa compreender e assumir os compromissos e as responsabilidades que são inerentes a sua função?

Antes de adentrar na temática da formação do coordenador, cabe retomar um esclarecimento sobre qual profissional estou me referindo: os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Belo Horizonte. Considerando que desde a implementação do Programa Escola Plural, em 1994, não há a exigência na Rede Municipal de Educação da formação em Pedagogia para a atuação na coordenação, a formação inicial pode ser tanto a Pedagogia como em disciplinas específicas. O que estes profissionais têm em comum é a licenciatura, sendo a formação para a docência a condição necessária para a atuação como coordenador.

Em relação à formação inicial, portanto, são múltiplos os formatos existentes, dependendo de qual profissional estamos nos referindo. Abordarei, nesta seção, pesquisas relacionadas à formação inicial do professor coordenador que não é Pedagogo, a formação inicial do Pedagogo e a formação permanente dos coordenadores pedagógicos. Não é objetivo desta dissertação produzir um estudo comparativo ou apresentar resultados conclusivos das diferentes realidades formativas sobre o profissional que é o foco desta pesquisa. Considero, no entanto, que dar um panorama dos desafios que envolvem a temática pode colaborar na compreensão das fragilidades potencialidades da atuação, principalmente de sua função como formador de professores.

Iniciando a discussão sobre a formação inicial do professor coordenador que não é Pedagogo, o foco das licenciaturas em cursos de disciplinas específicas é a formação de professores, ou seja, em termos de formação inicial este professor coordenador não tem em seu currículo as singularidades relacionadas às funções da gestão escolar, da didática do ensino-aprendizagem das demais disciplinas curriculares e dos processos de alfabetização.

Em relação à formação inicial do coordenador pedagógico nos cursos de Pedagogia, a partir da busca nas plataformas digitais – repositórios de teses e dissertações – revelaram infindáveis pesquisas e diferentes desafios apontados. Ciente das limitações deste estudo¹⁸, um aspecto recorrente observado foi o apontamento da multiplicidade de funções do Pedagogo, as fragilidades da formação na função coordenador e a discussão das mudanças na legislação do curso de Pedagogia, especialmente as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia (2006).

Os cursos de Pedagogia, até 2006, estavam voltados para a formação do especialista em supervisão, administração, orientação e inspeção escolar. A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2006, deu novos rumos para a formação do pedagogo, pondo fim à formação do especialista e definindo a docência como base para a formação deste profissional, em articulação com sua função gestora e pesquisadora.

Fernandes (2016) ressalta que diversas pesquisas indicam fragilidades neste formato generalista de formação, que se apresenta fragmentada, e que dificilmente conseguirá abordar adequadamente tantas especificidades da função gestora e da docência. Neste mesmo sentido, Domingues (2014) afirma que a formação inicial ainda está “pautada por indefinições que generalizam os aspectos pedagógicos atribuídos ao coordenador pedagógico” (DOMINGUES, 2014, p. 28). Para a autora, a formação inicial deste profissional, articulada a outras vivências formativas, pode ser um fator de peso na forma em que conduzirá a formação na escola.

¹⁸ São variadas as terminologias que podem ser usadas em pesquisas que tratam do assunto, podendo adotar um caminho via diversificadas nomenclaturas dadas ao profissional que atua na função de coordenar pedagogicamente a escola (Pedagogo, Supervisor Escolar, Coordenador Pedagógico) ou a abordagens temáticas, como por exemplo, sobre os cursos de Pedagogia, novas leis e diretrizes que norteiam este curso, etc.

Concordo com as reflexões propostas por Araújo (2007), sobre a questão que o movimento de democratização vivenciado pelas escolas nas últimas décadas tem gerado a necessidade de um novo perfil de coordenador pedagógico, cuja ação precisa superar a fragmentação e a verticalidade da relação que vimos no histórico da criação do cargo.

No entanto, os estudos de pesquisas recentes apresentadas, nesta seção, apontam muitas fragilidades na formação deste profissional, seja ele professor coordenador ou Pedagogo, revelando lacunas na constituição da identidade deste profissional e na sua atuação como formador de professores.

As reflexões proporcionadas pelo aprofundamento nos aspectos teóricos abordados (o histórico do coordenador pedagógico, a profissionalidade docente e a formação) contribuíram para que eu percebesse que a questão se coordenação pedagógica pode ou não ser assumida por um professor-coordenador formado em disciplinas específicas ou por um profissional habilitado em Pedagogia, no momento, pode não ser a questão mais relevante. A questão que precisa ser realmente estudada e revista, no nível das políticas públicas de formação, constitui-se em *qual a formação necessária para o coordenador pedagógico?*

O referencial bibliográfico estudado sobre a formação do coordenador pedagógico permite algumas problematizações sobre esta questão. Para além das questões relacionadas às alterações provocadas pelas novas legislações que norteiam os cursos de Pedagogia, Domingues (2014) acrescenta algumas reflexões acerca da qualidade dos cursos que são oferecidos, abordando a qualidade das formações.

Para autora, o formato dos cursos de Pedagogia, que se norteiam pela tradição pedagógica no seu modo de ensinar, pode “não contribuir para a formação do coordenador pedagógico no que se refere às especificidades de sua atuação, o que inclui a formação do professor em serviço, em termos conceituais e metodológicos” (DOMINGUES, 2014, p. 31), argumentando que neste modelo de formação os estudantes vivenciam uma experiência de transmissão de conhecimento, posicionando-se como espectadores do seu próprio processo formativo e afastando-o da reflexão teórica pautada no seu fazer.

A escuta dos coordenadores pedagógicos, na pesquisa de Christov (2001), apresenta uma convergência com os argumentos de Domingues (2014). Os pesquisados não reconhecem que a formação inicial contribuiu para o exercício da profissão por não terem a oportunidade de levantar hipóteses e se perceberem como produtores do conhecimento. Concordo com Domingues (2014), da necessidade de uma perspectiva de curso contrária a esta concepção:

A Pedagogia crítica pode contribuir para a formação do pedagogo escolar, em especial os coordenadores pedagógicos, nos aspectos relativos à construção coletiva de um trabalho pedagógico pautado por uma aprendizagem significativa, pela valorização da cultura e do conhecimento dos alunos e dos professores, de modo que sejam capazes de criar intervenções pedagógicas que assegurem ao grupo de trabalho condições de democracia, igualdade e justiça, conforme salienta Libâneo (1996). (DOMINGUES, 2014, p. 32).

Estes apontamentos de Domingues (2014) reforçam a minha visão de que a formação do coordenador pedagógico é complexa. E que reunir em um mesmo curso a formação para a docência e para a gestão, somadas às problematizações abordadas anteriormente (as mudanças na legislação do curso de Pedagogia e no formato oferecido), podem se constituir como grandes desafios para a formação deste profissional.

Considerando a importância da formação permanente de todos os profissionais da educação, esta importante faceta precisa ser problematizada do ponto de vista do coordenador pedagógico. Para Placco, Souza e Almeida (2012), o papel deste profissional na gestão dos processos escolares, principalmente na formação de professores, é fundamental, e que o “investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador.” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 758).

Na mesma linha de raciocínio sobre a formação do professor, a formação permanente do coordenador pedagógico, também, deve ser compreendida como processo que se realiza a partir da problematização crítica e reflexiva de seu cotidiano profissional. Retomando às afirmações de Canário (2006) na seção anterior, a escola e a sala de aula podem ser definidas como o lugar no qual os professores aprendem o essencial: a sua profissão.

Perceber a escola por este viés é legitimá-la enquanto espaço formador e propício para o movimento ação-reflexão-ação, tendo a sala de aula como o ponto de partida e o ponto de chegada do desenvolvimento do profissional. Mas, e o coordenador pedagógico? Qual seria o espaço privilegiado de formação permanente deste profissional? Quem são seus pares?

Entendo que a sala de aula e a escola são espaços potencializadores da formação do coordenador pedagógico, este precisa ter seu olhar para a escola. A formação, no entanto, se amplia a partir da interação crítica com seus pares – outros coordenadores e de oportunidades de formação que potencializem o seu fazer. A este respeito, destacarei algumas teses e dissertações que apresentam indícios de resultados bem-sucedidos em formações continuadas realizadas no âmbito acadêmico e no âmbito da gestão.

O que pretendo destacar com esta discussão não é trazer problematizações sobre qual instituição formadora ou qual curso seria mais adequado ao coordenador pedagógico, mas apontar a necessidade de uma oferta de uma formação, seja em qual âmbito for, voltada para as necessidades desses profissionais. Concordando com Franco (2008), também acredito que seja essencial que o coordenador pedagógico se perceba como um educador que precisa produzir uma “articulação crítica entre professores e seu contexto; entre a teoria educacional e a prática educativa, entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado.” (FRANCO, 2008, p.120).

As reflexões de Imbernón (2010) sobre a formação de professores se aplicam também à formação do coordenador pedagógico:

Enfim, é imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino, para analisar as posturas e os imaginários de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que faz como elemento fundamental na relação educacional. (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

O desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico para atuar nesta perspectiva apresentada por Franco (2008) e Imbernón (2010) se dará à medida em que este profissional tiver a oportunidade de vivenciar processos de formação que permitam uma reflexão crítica da prática pedagógica. Considero, ainda, que a formação precisa contribuir para a compreensão da complexidade do trabalho do profissional, possibilitando que ele articule, juntamente com a equipe de professores que coordena, a busca do sentido da escola.

Outro aspecto importante que fez parte das reflexões a respeito da formação é a relação da Didática com a formação de professores. Ao examinar a questão da formação de professores na escola, não posso deixar de abordar qual a relação que a Didática tem neste contexto e quais são as suas contribuições. Concordando com Franco (2014), quando referirmos ao termo Didática, faz-se necessário antes esclarecer as contradições que a envolvem e a polissemia do seu objeto de estudo que é o ensino.

Para a autora, a Didática, muitas vezes, é entendida como a aprendizagem de técnicas de ensino, em uma perspectiva de normas e de prescrições. Contrapondo-se a esta concepção, propõe compreendermos a Didática em uma perspectiva multidimensional, ou seja, olhar a partir de seu objeto principal, que é o ensino, visto em suas múltiplas dimensões e referências, em um processo que propicia experiências e vivências, formação e transformação, tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Neste cenário, as práticas didáticas precisam estar imbricadas nas teorias que as sustentam (FRANCO, 2006).

A formação de professores, para Franco (2014), está vinculada à lógica da Didática, que é o ensino e a aprendizagem dos estudantes por meio de processos intencionalmente planejados, que sejam estruturantes da existência e caminhem entre culturas, subjetividades e práticas. Essa compreensão da prática educativa como uma prática reflexiva, tecida pedagogicamente, entendida por Franco (2014) como *práxis*, implica em pensarmos a formação de professores como um processo que seja também reflexivo. Que propicie um olhar para si mesmo e a análise crítica de sua prática pedagógica, das intencionalidades e dos referenciais teóricos que sustentam o seu fazer cotidiano, com vistas à transformação da prática. Nesta perspectiva, o aprofundamento na didática do ensino terá uma contribuição imprescindível na formação de professores realizada na escola.

4.3 Compreendendo a profissionalidade docente do professor que atua na coordenação pedagógica

Estudar as dimensões envolvidas na complexidade que se constitui a ação de coordenar pedagogicamente a escola exige um olhar ampliado, com contribuições de diferentes vertentes teóricas. Uma importante vertente é a compreensão da constituição da profissionalidade docente desse profissional.

Nos estudos feitos em uma disciplina da linha Didática e Docência, compreendi que a *Profissionalidade docente* é um conceito de definição não totalmente consensual, em contínua evolução (ESTRELA, 2014). Relaciona-se a um conjunto de saberes específicos, comportamentos, atitudes, valores relacionados a uma atividade profissional a ser exercida em determinado contexto. A profissionalidade se dá por meio das interações e da formação. Para Sacristán (1995), o termo profissionalidade se caracteriza por aquilo que “(...) é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Em estudo organizado por Brzezinski (2014), citado por Gorzoni e Davis (2017), o conceito de profissionalidade docente “aparece relacionado à qualidade da prática profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente, à integridade da dimensão social e pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político.” (BRZEZINSKI, 2014 *apud* GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1399).

Profissionalidade é um termo que comporta múltiplos elementos e os estudos de Gorzoni e Davis (2017) relacionam o conceito a diversos aspectos, como por exemplo ao conhecimento profissional específico, à maneira de atuar do docente, à construção de competências próprias do ato de ensinar, entre outros. Estes autores fizeram um estudo de revisão sobre o tema com trabalhos internacionais e nacionais, tentando responder às questões: o que caracteriza a profissão docente? O que é específico da profissão docente?

No quadro 6, destacarei os principais aspectos destacados por Gorzoni e Davis (2017) na perspectiva dos autores relacionados.

Quadro 6 – Conceitos de profissionalidade docente na perspectiva de autores nacionais e internacionais

CATEGORIA	AUTOR	PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DESTE(S) AUTOR(ES)
Autores internacionais	Contreras (2012)	A profissionalidade docente diz respeito ao desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho concretamente. (...) O autor define três dimensões da profissionalidade docente: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.
Autores internacionais	Roldão (2005)	Considera quatro descritores da profissionalidade: o saber específico, a especificidade da função, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo
Autores internacionais	Morgado (2011)	Considera a profissionalidade docente como um conceito intimamente ligado ao desenvolvimento profissional. Para este autor, a profissionalidade docente refere-se a uma construção profissional que se dá de forma progressiva e contínua; ao desenvolvimento de competências e da identidade profissional que se inicia na profissionalização e continua ao longo da carreira.
Autores internacionais	Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004)	A profissionalidade é o processo por meio do qual o professor adquire conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades, assimilando saberes pedagógicos e disciplinares para, assim, construir as competências necessárias para atuar como profissional.
Autores nacionais	Ambrozetti e Almeida, 2009	O conceito de profissionalidade coloca em destaque as práticas educativas dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente, bem como o significado dos processos biográficos e relacionais na

		construção da docência.
Autores nacionais	André e Placco (2007)	A profissionalidade é desenvolvida e diz respeito aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o educador, pressupondo a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Em comum, estes autores destacam no conceito de profissionalidade os aspectos próprios da função docente a serem desenvolvidos, como competências, comportamentos, valores e atitudes. Destaca-se entre esses conceitos, a meu ver, o conceito de Roldão (2005), que considera que a profissionalidade docente se refere ao conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de muitos outros tipos de atividades igualmente relevantes. A autora cita quatro descritores da profissionalidade: o saber específico, a especificidade da função, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo. Roldão (2005) se diferencia dos demais conceitos citados, no quadro 6, ao situar a necessidade do pertencimento a um corpo coletivo. Concordo com a autora quando afirma que a constituição de grupos autônomos, que se auto-organizam e defendem seu saber próprio é um fator importante na profissionalidade docente. Destaco, ainda, que o desenvolvimento da profissionalidade está relacionada à reflexão das práticas educativas, mas também aos aspectos pessoais e subjetivos, valorizando os processos biográficos nessa construção. (AMBROZETTI e ALMEIDA, 2009)

Complementando tais reflexões, uma discussão importante para minha dissertação de Mestrado foi a leitura do artigo de Nóvoa (2017), abrindo novas perspectivas sobre a formação de professores como formação profissional. Para o autor, vários fatores têm contribuído para a desprofissionalização do professor, como baixos salários, condições de trabalho na escola, processos de burocratização e controle do trabalho na escola. Ao lado de políticas de desprofissionalização, percebe-se uma desvalorização das instituições universitárias de formação docente com tendência à configuração de programas educacionais baseados em princípios de mercado das economias neoliberais e de privatização da educação.

A profissionalidade diz respeito a saberes, atuação, competências, aperfeiçoamento. Pode ser compreendida como uma dimensão interna da profissionalização, que é o processo pelo qual a ocupação é reconhecida e está relacionada com a formação inicial e a certificação (ROLDÃO, 2005). Em um contexto em que o cargo é constituído por professores de diferentes cursos de formação inicial, estas dimensões da profissionalização e da constituição da identidade do coordenador pedagógico precisam ser melhor compreendidas para a construção de propostas formativas.

A profissionalidade se potencializa pela reflexividade, pela capacidade humana de desenvolver ações de linguagens que permitam dar sentido às experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos, gerando versões provisórias de si e da consciência histórica (PASSEGGI, 2021).

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre uma mudança profunda no campo da formação de professores e coordenadores, através de um diagnóstico crítico, mas que não aceita a lógica de mercado e de desintegração das instituições formadoras. Uma nova concepção de formação docente deve ter como matriz a *formação para uma profissão*, que tenha como objetivo norteador responder a questão: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (NÓVOA, 2017, p. 1113).

Inspirado em Shulman (2005), Nóvoa (2017) afirma que é preciso considerar as aprendizagens cognitivas, práticas e morais na formação profissional do professor, considerando, portanto, que para aprender uma profissão é necessário mais que o pensar e o agir como profissional, mas fazê-los de maneira ética. Logicamente, estas reflexões também se estendem ao profissional que atua na coordenação dos processos pedagógicos. Profissionalizar-se significa reconhecer a necessidade de analisar o que faz frente aos problemas complexos da prática educativa para resolver as situações que fogem ao planejamento cotidiano (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011). Complementando este raciocínio, profissionalizar-se, para o coordenador pedagógico, é, também, reconhecer o grande desafio de construir com seus colegas um projeto educativo de uma escola que seja transformadora e buscar caminhos para superá-los.

Nóvoa (2017) considera, ainda, que avançar no sentido de uma formação profissional é reconhecer a necessidade de construir um novo lugar institucional, uma nova fronteira entre universidades e escolas no qual se produz a profissão, sua

afirmação e reconhecimento público. Ele descreve as características deste novo espaço, baseadas nas ideias de Zeichner (2010), considerando importante a construção de um diálogo entre a universidade e a escola, reforçando a presença da universidade na escola e da escola na universidade.

Considera, também, a necessidade da construção de novos entrelaçamentos além do técnico e do aplicado, mas que evidenciam a docência como profissão baseada no conhecimento, levando os problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa, em um percurso colaborativo e integrado, valorizando o conhecimento e a experiência de todos. Destaca, ainda, a construção de conhecimentos experienciais sobre a diversidade das famílias e das comunidades dos estudantes e a abertura da escola à sociedade.

Acrescento mais uma grande contribuição do texto de Nóvoa (2017) para esta dissertação: a necessidade do aprofundamento da relação da formação dentro da profissão, na sua importância para a construção da profissionalidade docente. E a urgência em se pensar novos paradigmas de formação, que privilegie mais que os aspectos técnicos, pedagógicos ou científicos: que contribua para a compreensão de que o conhecimento é uma responsabilidade coletiva. (NÓVOA, 2017).

Apresentado todo o panorama das concepções de formação e profissionalidade docente adotadas nesta pesquisa, compartilho as análises que foram possíveis dentro do exercício feito de alinhar as concepções teórico-metodológicas com as vozes das coordenadoras pedagógicas participantes desta investigação.

5 O ALINHAVAR DOS RETALHOS: O OLHAR INTERPRETATIVO



Figura 11 – Memoriais de formação das participantes da pesquisa

Fonte: Acervo das participantes da pesquisa (2022). Foto: Letícia Júlia Mota Ivo Martins.

*Chega mais perto e contempla as
palavras
Cada uma tem mil faces secretas sob
a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela
resposta
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?
(Carlos Drummond de Andrade)¹⁹.*

¹⁹ Fragmento do poema “A procura da poesia”, publicado em 1945 em “A Rosa do Povo”. O livro foi

Apresentei meu projeto de pesquisa para a banca de qualificação no dia 24 de maio de 2021. O texto continha muitas narrativas do processo realizado, reflexões e estudos. Os apontamentos da banca foram muito significativos: maior diálogo com o referencial teórico e aprofundamento das análises. Foi neste ponto que senti que estava precisando vislumbrar caminhos a seguir e as questões colocadas me sinalizavam a busca de novos rumos.

No período da qualificação, já havia se passado um ano e dois meses de isolamento social em função da pandemia, com a vacina sendo descredibilizada pelo governo e chegando à conta gotas. Totalmente reclusa até então, precisei, pela primeira vez, cuidar dos meus pais no final de semana, papai estava com febre. Uma semana após a minha qualificação, fiz o teste de Covid-19 e deu positivo. Não tinha sido vacinada ainda, seria na próxima semana. Minha oxigenação foi ficando mais baixa a cada dia. Desmaiei, fui levada de ambulância para ser internada. Minha respiração piorava gradativamente, apesar dos esforços dos médicos com diferentes aparelhos respiratórios e mudanças de hospitais, precisei ser internada em uma Unidade de Tratamento Intensivo (UTI). Alguns dias depois dessa transferência, uma equipe médica entrou em meu quarto: eu sabia o que iria acontecer. Lembrei-me do que o meu marido me disse: “Tem muita gente, de várias religiões, que está torcendo pela sua recuperação”. Pensei: “Não estou sozinha. Vai dar tudo certo”. Quinze dias entubada.

Alguns dias depois de sair da entubação, percebi que meus braços e as minhas pernas não obedeciam aos comandos. Minha filha foi me visitar e comentou: “Mãe, ainda bem que você está tranquila, não está preocupada com o mestrado”. Eu levei um susto: “Nossa, eu faço mestrado!” As conexões neuronais também estavam voltando aos poucos. Foram 57 dias internada no hospital, seis meses de internação domiciliar com acompanhamento médico e fisioterapêutico, uso do oxigênio mecânico e mais alguns meses de tratamento em diversas especialidades médicas.

Quase um ano após ter feito meu exame de Qualificação, retomei minha pesquisa como se eu não a tivesse escrito. Apesar de todo o sofrimento vivenciado, considero que a experiência de retornar ao texto após um longo tempo, passando por tantas transformações interiores, foi um movimento ímpar. O primeiro passo que

dei foi reler as considerações da banca e as anotações do diálogo com minha orientadora no encontro que tivemos logo após a qualificação. Despida de qualquer resistência às considerações, pois não me recordava sequer do título da pesquisa, me senti como uma pessoa da banca lendo meu texto pela primeira vez: surpreendendo-me positivamente com alguns capítulos, pensando com perplexidade: “eu escrevi isto?” E em muitos momentos também, arquivando páginas e páginas. Minha avaliação final após a primeira releitura foi: “não é este texto que vai para a defesa”. Foi necessário retomar todo o meu referencial teórico, fazer novas seleções e revisitar todas as gravações dos encontros com as coordenadoras participantes da pesquisa. Pensei como foi importante ter tudo salvo, se fosse presencial talvez não tivesse este material.

Ao revisitar as gravações, percebi que alguns trechos das falas das coordenadoras que traziam referência aos aspectos da política educacional, da qual eu participo como gestora, não apareceram no meu texto. Fiquei refletindo o motivo e cheguei à conclusão de que eu mudei meu modo de me posicionar na vida após tudo o que passei. Na família, no trabalho, na política, com os amigos e, conseqüentemente, como pesquisadora também, sempre fui uma pessoa que preferia ficar neutra diante de questões que apontavam problemas que demandam resoluções complexas.

Minha trajetória, dos últimos anos, de mulher que busca avaliar suas necessidades de mudança por meio de terapia, uma jornada pesada de adoecimento e um mergulho na sua própria autobiografia profissional contribuíram para me fortalecer e ter a coragem de soltar a minha voz. Encontrei-me em Conceição Evaristo, em seu poema “Vozes Mulheres”, que ouvi pela primeira vez em um encontro virtual mais restrito sobre narrativas com Guilherme do Val Toledo Prado, em 2019. A minha voz, porém, não ecoa dos “porões do navio”²⁰ como cita o poema, mas é uma voz branca que descobre o eco das narrativas, no caso desta pesquisa, de vozes mulheres. Escutar estas vozes e oportunizar que sejam publicizadas na pesquisa, além de ser um investimento na autoria, é também um ato político.

Chamando a atenção para a necessidade de profundas mudanças na

²⁰ Vozes Mulheres, poema de Maria da Conceição Evaristo. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafrro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres>.

educação e no trabalho docente neste contexto pós-pandêmico, Nóvoa e Alvim (2021) retomam as reflexões de Freire (1992) sobre anunciar e denunciar, “denunciar sem anunciar é renunciar. Anunciar sem denunciar é iludir.” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 1). E acrescenta um novo termo à discussão: é preciso *enunciar*. Enunciar vem do latim “*enuntio*”, que significa declaração, tendo como sinônimo expor, relatar, colocar em termos claros, manifestar.

Trazendo para um outro contexto o verso de Drummond (1945) da epígrafe, ouço a pergunta: “*Trouxeste a chave?*” Não a tenho. Mas, imbuída neste espírito de enunciação, sem pretender que minhas análises sejam consideradas como pontos finais, e sim pontos de partida, escrevo uma nova versão deste capítulo da minha dissertação/memorial de formação.

Para analisar as narrativas coletadas nos encontros do Grupo Reflexivo e nos Memoriais de Formação (meu e das participantes da pesquisa), utilizei como referência a proposta de análise temática de codificação das narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), que consiste em um processo gradativo de condensação. No contexto deste texto, esta condensação se tornou significativa para interpretar o volume de narrativas coletadas: os nove memoriais de formação das participantes da pesquisa, as transcrições de seus relatos nos encontros, o meu memorial de formação/dissertação e o recurso educacional (*e-book*) produzido com as coordenadoras somaram ao todo 440 páginas.

Na prática, a metodologia utilizada permitiu que as unidades do texto fossem progressivamente reduzidas em paráfrases, frases e/ou palavras-chave, trabalhando com operações de generalização e condensação de sentido. Sistematizando os dados em uma tabela de três colunas, os excertos colocados na íntegra na primeira coluna, na segunda coluna foram parafraseados em parágrafos ou sentenças sintéticas e no terceiro adensamento de sentidos, palavras-chave, conforme podemos ver em um exemplo retirado das análises feitas (Quadro 7):

Quadro 7 – Exemplo de análise por meio da redução gradativa do texto inspirado em Jovchelovitch e Bauer (2002)

Excertos dos Memoriais e transcrições dos encontros nos Grupos Reflexivos	1° adensamento de sentidos: frases sintéticas	2° adensamento de sentidos: palavras-chave
---	---	--

<p>“Desenvolvo ações de articulação de projetos pedagógicos institucionais, projetos por etapas e segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Programa Escola Integrada. Faço reuniões de formações com professores de acordo com os problemas apontados na escola (espaço coletivo de discussão)”. (Maria, Memorial de Formação).</p>	<p>-Articulação dos projetos da escola. -Articulação entre os segmentos da escola. -Articulação da discussão coletiva das demandas da escola.</p>	<p>Coordenador(a) articulador(a)</p>
<p>“Fizemos (equipe gestora da escola) um diagnóstico das práticas docentes. A partir desse diagnóstico, nós dividimos as responsabilidades: o que era problema da gestão, o que que era problema dos setores intersetoriais de proteção, da saúde e o que era de problema do professor.” (Modestina, transcrição do 3º encontro do Grupo Reflexivo).</p>	<p>-Articulação entre os integrantes da equipe de gestão -Articulação e alinhamento das responsabilidades que competem a cada segmento.</p>	
<p>“Faço reuniões com pais e possíveis encaminhamentos a partir dos relatórios dos alunos.” (Fátima, Memorial de Formação).</p>	<p>-Articulação Família-escola</p>	
<p>“Sou articuladora dos projetos de leitura da escola, em parceria com a Biblioteca e outros setores internos e externos.” (Tuta, Memorial de Formação).</p>	<p>-Articulação dos projetos de leitura -Articulação de setores internos e externos da escola</p>	

Fonte: Elaboração da autora. Excertos retirados dos Memoriais de Formação e das transcrições de falas das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa nos encontros dos Grupos Reflexivos realizados.

Para chegar aos excertos de narrativas completas ou trechos de narrativas, considerei os objetivos da pesquisa. Muitas falas transcritas e trechos dos memoriais encaminhados não foram indexados por não terem relação com os objetos de estudo propostos. Conforme estava previsto no desenho metodológico de Jovchelovitch e Bauer (2002), o processo de adensamento de sentido do material de análise em um conjunto mais sintético foi me permitindo perceber a frequência em que determinados pontos foram abordados, o que foi dito de diferente das demais falas, as ausências. Dessa forma, possibilitou também perceber categorias de temáticas que emergiram com recorrência, permitindo categorizações.

Para os autores, um sistema de categorização só pode ser elaborado após sucessivas revisões. O produto final se constitui na interpretação das narrativas. Eles consideram, ainda, que esta “fusão de horizontes” entre pesquisadores e

participantes da pesquisa é algo relacionado à hermenêutica (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 107). Desse modo, a escolha dessa metodologia mostrou-se coerente com esta pesquisa, uma vez que esta se insere no campo das narrativas, perspectiva interpretativa que entende os fenômenos sociais como textos a serem lidos e interpretados pelas pessoas envolvidas na investigação (BOLÍVAR, 2002).

Por meio de sucessivas releituras de todo o material coletado, organizei as reflexões em cinco categorias que sobressaltaram na pesquisa: (1) as funções do coordenador pedagógico; (2) o coordenador pedagógico como formador de professores; (3) a organização do tempo de formação na escola; (4) a formação permanente do coordenador pedagógico; (5) o processo autoformativo da construção dos memoriais de formação e do recurso educacional.

Podemos considerar que as questões norteadoras da pesquisa fomentaram para essas categorias se despontarem. No entanto, a reflexão sobre o tempo de formação na escola entrou como uma categoria que ecoou das vozes das participantes da pesquisa. Como as palavras podem ter “mil faces secretas”, o uso do termo “alinhar” no título, deste capítulo, foi utilizado para remeter ao ponto que é dado na costura de forma prévia, de forma a reunir as partes do tecido para dar uma visão do todo e permitir que a costura posterior seja mais próxima do esperado, como tento ilustrar na figura 11.

Esclarecida a metodologia de análise, detalho o alinhar entre as leituras dos referenciais teórico-metodológicos e as experiências vivenciadas pelas participantes nas cinco categorias de reflexão encontradas na pesquisa.

5.1 Coordenadoras pedagógicas: quem somos e o que fazemos?

No período anterior à realização de cada encontro do Grupo Reflexivo com as coordenadoras participantes da pesquisa, eu sempre enviava uma proposta de reflexão, compondo a escrita dos Memoriais de Formação. As questões colocadas para o 2º encontro foram provocadoras: Quem sou como coordenadora? Quais ações desenvolvo? Como coordeno no contexto atual? O que é ser coordenadora pedagógica? Partindo do ponto de vista de cada uma sobre seu papel e suas funções, por meio de suas narrativas, minha intenção foi provocar um olhar sobre o *que fazem* e o *que pensam sobre o que fazem*, para trazer para o coletivo. Estes pontos que destaco em *itálico* são chaves para a construção dos memoriais de

formação, percebidos em todas as leituras dos referenciais teórico-metodológicos sobre o tema.

Das 9 (nove) coordenadoras participantes da pesquisa, 6 (seis) enviaram seus registros, em diferentes formatos: apresentação em Powerpoint, carta, relatos, lista e memorial. Realizamos o encontro *on-line* e todas tiveram a oportunidade de socializar seus relatos e discuti-los. O encontro foi gravado e transcrito. Fiz várias leituras de todo este material para realizar o trabalho de condensação dos textos, como exemplificado anteriormente na metodologia de análise.

No terceiro encontro do Grupo Reflexivo, apresentei a síntese da visão do grupo sobre suas atribuições, condensando os ideais para a busca do sentido de quem é este profissional. O quadro 8 apresenta uma visão do conjunto e não de cada uma individualmente.

Quadro 8 – Ser coordenadora pedagógica: visão geral apresentada pelas participantes do Grupo Reflexivo

TÓPICOS ENCONTRADOS	APONTAMENTOS PRESENTES NAS FALAS E ESCRITAS DAS COORDENADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA
ORGANIZADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a própria rotina - Organizar horários de trabalho, de reuniões e substituições - Organização das turmas - Elaboração de relatórios de encaminhamento dos estudantes - Organização dos espaços - Gerenciamento do tempo para atendimento a todas as demandas - Facilitar o uso do espaço físico e de material para professores e alunos
ARTICULADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Articular os projetos e ações da escola/ articular os diversos segmentos da escola - Orientações das equipes de coordenadores - Articular parcerias externas - Articulação entre os integrantes da equipe de gestão - Articulação e alinhamento das responsabilidades que competem a cada segmento - Articulação de projetos de leitura - Interlocução com instâncias de gestão educacional externas - Promover análise do livro didático e a sua movimentação - Mediar conflitos - Favorecer a construção e a vivência do Projeto Político

	Pedagógico (PPP) da escola - Planejar e acompanhar as reuniões de pais - Favorecer a realização de Conselhos de classe
MEDIADOR DOS PROCESSOS DE REFLEXÃO E INTERVENÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES	1 – Conhecer/ monitorar - Monitoramento da aprendizagem dos estudantes - Acompanhamento da frequência dos estudantes - Apoio à elaboração e análise de avaliações - Definição de instrumentos para acompanhar o processo de aprendizagem dos educandos - Acompanhamento e análise das avaliações 2 – Planejar - Promover e participar das reuniões por etapa de ciclo - Propor e incentivar as trocas de novas estratégias de ensino - Estudo das habilidades de competências, construção curricular - Construção de projetos e sequências didáticas para as turmas 3 – Intervir - Propor projetos de intervenção
FORMADOR	- Promover a formação dos professores - Acompanhar a aplicação das formações em sala de aula - Possibilitar momentos de troca de experiências - Oportunizar aos professores a reflexão sobre as estratégias desenvolvidas com os estudantes
PESQUISADOR	- Refletir e pesquisar a própria prática - Elaborar instrumentos para avaliar a validade do processo formativo

Fonte: produzido pela autora, baseada nas narrativas das participantes da pesquisa (2021).

O quadro 8 consiste em um compilado de todas as narrativas do grupo, sejam orais ou transcritas, relacionadas a cada categoria encontrada nas reflexões intrínsecas ao *ser coordenadora pedagógica*. O quadro foi apresentado às participantes e validado pelo grupo no 3º encontro.

A variação das tonalidades da primeira coluna revela maior ou menor frequência em que este tópico foi citado como atividade do fazer cotidiano, sendo o tom mais escuro aspectos presentes nas narrativas da maior parte do grupo. O esmaecer das cores para um tom mais claro revelam como as ações foram, gradativamente, aparecendo com frequência menor. Apresento algumas reflexões

sobre cada um destes aspectos que constituem a ação de coordenar pedagogicamente a escola, na visão deste grupo de pesquisa.

Os aspectos vinculados ao papel organizador e articulador (em tom mais escuro) foram os mais ressaltados no Grupo Reflexivo e muitas vezes colocado como um fator impactante para a falta de tempo para a dedicação à formação dos professores e a mediação dos processos de aprendizagem. Vale ressaltar que a realidade em termos de complexidade de formatos das escolas em que cada uma atua é extremamente diferente. Como descrito no perfil das “artesãs” participantes da pesquisa, temos diferentes realidades: Coordenadoras Pedagógicas Gerais que atuam nos três turnos, com estudantes 1º ao 9º ano do EF, Educação Infantil e/ou Educação de Jovens e Adultos, com um quantitativo de turmas entre 22 a 31 e professoras coordenadoras que atuam com estudantes do 1º ao 5º ano, em apenas um turno, com um quantitativo de 10 a 12 turmas. Ressalto que tanto as profissionais que são denominadas Coordenadoras Pedagógicas Gerais (CPG) quanto as que são denominadas professoras coordenadoras fazem parte do quadro efetivo da Rede Municipal. O volume maior de turmas das CPGs está relacionado à carga horária de trabalho, que é em tempo integral, com flexibilidade do cumprimento das 8 horas diárias. Isto possibilita que haja um acompanhamento das turmas existentes em todos os turnos.

O grupo também apontou em seus memoriais e falas os seus principais desafios no cotidiano escolar, sendo o mais recorrente a formação de professores. Ressaltaram também: a) a falta de legitimidade do cargo (antes da nomeação do CPG); falta de clareza das atribuições; organização do trabalho remoto; substituição do professor ausente; promover um trabalho que seja interdisciplinar; necessidade maior de apoio da SMED no desenvolvimento do trabalho remoto; rotatividade de professores; resistência à novas práticas e dificuldade de mobilização das famílias.

Levantei a hipótese de que a frequência de relatos sobre os desafios da organização e da articulação seriam mais frequentes nas falas das coordenadoras de forma proporcional à complexidade das escolas, mas isto não se concretizou. Destaco que a questão não foi meu objeto de pesquisa, mas foi possível observar, no entanto, que nos relatos, independentemente do formato de coordenação, algumas descreviam as suas ações no plural, referindo-se a uma equipe de gestão, e outras falaram da solidão do trabalho do coordenador, mesmo não sendo a única pessoa na equipe de gestão pedagógica da escola.

De uma maneira geral, as coordenadoras que narraram as ações como desenvolvidas não individualmente, mas por uma *equipe* de gestão, trouxeram menos queixas em relação aos aspectos organizacionais da escola, das dificuldades de articulação interna e externa. Tiveram, também, mais facilidade para narrar sobre os outros aspectos da constituição da coordenação pedagógica. Mas são apenas alguns apontamentos para estudos futuros.

Na abordagem sobre o *papel mediador do coordenador pedagógico*, algumas coordenadoras chamaram a atenção para a importância do planejamento ser guiado pelos diagnósticos dos estudantes e da realidade da escola, voltados para uma intervenção da realidade. Ao buscar nos registros as ações relacionadas a este tópico, percebi que poderia categorizar as ações dentro de três subgrupos: (i) conhecer/ monitorar (ii) planejar (iii) intervir. Naquele contexto em que tratamos deste tema (período de distanciamento social), a intervenção nos processos de aprendizagem se revelou um desafio, revelada pela quase ausência de citações de ações neste sentido.

Esta perspectiva da atuação do coordenador está relacionada a um dos aspectos que Placco, Souza e Almeida (2011) consideram como essenciais na função do coordenador: o seu papel transformador. Para as autoras, é primordial o apoio ao professor na reflexão crítica de sua prática. Em relação ao papel formador, no encontro do Grupo Reflexivo em que fiz a pergunta sobre “*qual o meu papel na formação de coordenadores*”, nos primeiros meses do isolamento social imposto pela pandemia, em que todo o país estava perdido em como fazer a educação a distância, houve um silêncio no grupo.

Uma das coordenadoras rompeu o silêncio imposto pela dura pergunta para pedir esclarecimento se eu estava querendo saber da formação naquele contexto ou antes da pandemia. Disse que poderia ser antes ou naquele contexto e o debate centralizou-se mais em torno das dificuldades de tempo e dos limites dos formatos existentes. Nos registros escritos entregues antes desse encontro, o papel formador do coordenador apareceu somente em dois relatos, no período inicial da pesquisa em que o quadro foi elaborado. Ao perguntar sobre quais os principais desafios, a formação dos professores foi o principal aspecto apontado.

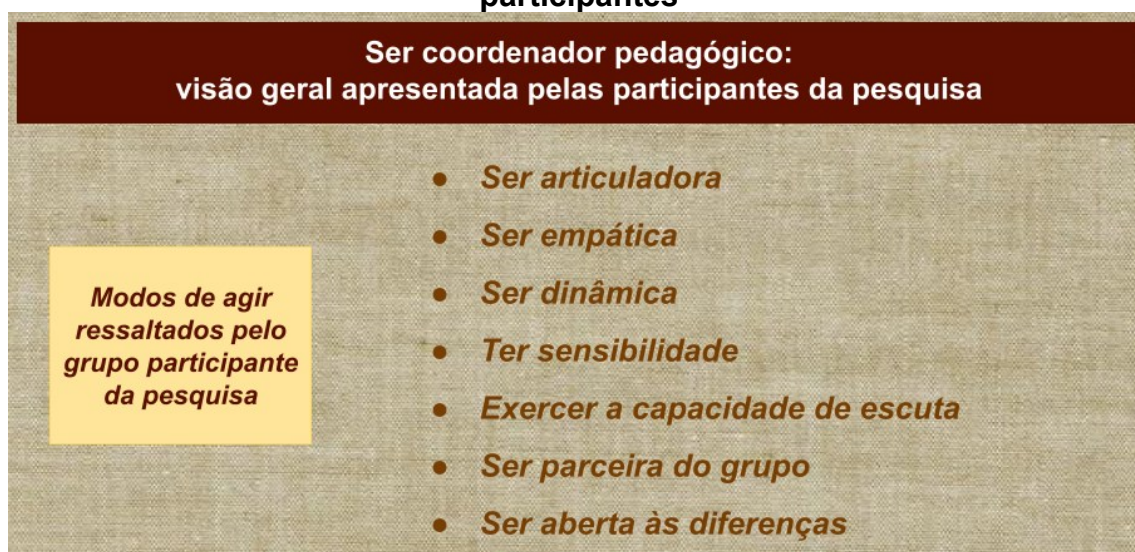
Em relação ao *papel pesquisador*, o grupo não trouxe esta expressão no início da pesquisa. Nominei a categoria a partir da fala de duas coordenadoras que apontaram a importância de refletir e de pesquisar a própria prática e de elaborar

instrumentos para avaliar a validade do processo formativo instituído na escola. Ao se referir a mim, elas muitas vezes falavam: “você, como pesquisadora (...)”. Incluir este tópico provocou reflexões em um grupo que não se via com este “título” de pesquisadoras, mas que também fazia (ou precisaria fazer) da pesquisa uma ação cotidiana.

Em uma pesquisa-formação, o processo de mediação biográfica vai se constituindo, assim, em experiências compartilhadas entre os participantes, por meio do narrar a experiência – biografização – e da escuta reflexiva das experiências de outros – heterobiografização (PASSEGGI, 2021). Permite, dessa forma, a construção de saberes coletivos.

Dentro da reflexão do que era ser coordenador(a) pedagógico(a), foi ressaltado, na fala e nos textos enviados, alguns princípios que norteiam os *modos de agir*, conforme descrito na figura 12.

Figura 12 – Modos de agir da coordenação pedagógica: visão geral das participantes



Fonte: Produzido pela autora com base nas narrativas orais e escritas das participantes da pesquisa. (2021).

As coordenadoras ressaltaram nos diálogos que algumas formas de mediar as ações do grupo de professores que coordenam contribuem para facilitar o processo: serem articuladoras, empáticas, dinâmicas, sensíveis, exercer a capacidade de escuta, ser parceira do grupo e aberta às diferenças. Estes são aspectos que, também, considero essenciais e que precisam ser conscientemente desenvolvidos em quem atua na função.

O grupo participante da pesquisa revelou, em outras palavras, a concepção adotada, nesta pesquisa, de coordenador pedagógico (FRANCO, 2008, 2021), que o descreve como um mediador da transformação da cultura, como aquele que articula e organiza um projeto educativo emancipador e que traz a ciência pedagógica para a centralidade. As ações descritas na figura 12 contemplam a síntese apresentada por Libâneo (2002) de um coordenador comprometido com o ensino e com a aprendizagem dos estudantes.

Estes compilados, como foram organizados, podem ser comparados, metaforicamente, a colchas de retalhos feitas com pedacinhos das falas/escritas das coordenadoras. Retratam, para mim, a expressão do que o coordenador pedagógico é de fato, por meio da descrição de suas atribuições cotidianas, de seus modos de agir. Assim como, revelam as necessidades de formação a serem aprofundadas pelas coordenadoras.

Desse modo, combinamos de manter o quadro 8 compartilhado eletronicamente para possíveis alterações e acréscimos durante toda a pesquisa e uma das coordenadoras trouxe outras contribuições. Sendo assim, iniciamos o movimento de fazer dos memoriais construídos uma oportunidade de rever, “de forma crítica e reflexiva, a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si.” (PASSEGGI, 2010, p. 1).

5.2 Coordenadoras formadoras de professores(as)?

No 5º encontro do Grupo Reflexivo, retomei nosso objetivo de darmos continuidade à discussão sobre o papel do coordenador pedagógico na formação dos professores. Iniciei com a leitura de alguns excertos de suas falas e escritas coletadas anteriormente.

Também existe a questão financeira da escola. Apesar de termos muito bons profissionais na escola capazes de dar uma boa formação, é aquela história: santo de casa não faz milagres. (Francisca, 4º encontro)

Nós fizemos duas formações realizando vários encontros com assessorias externas (...). E estas formações não são baratas. Uma coisa que hoje me desafio é como colocar estas formações em prática. (Regina, 4º encontro)

(...) a gente precisa escutar é o professor, essa escuta, não só uma escuta rasa, mas escutar, observar, refletir sobre essas falas e agir, agir colocando ele também como sujeito que sabe. (Guiomar, 4º encontro)

Através das várias reuniões com o grupo de professoras surgiu a necessidade de se traçar os objetivos específicos para o trabalho pedagógico de cada ano do ciclo. Dessa forma, temos realizado um conjunto de ações ao longo de cada trimestre contemplando os objetivos de aprendizagem previstos na BNCC e Proposições Curriculares da PBH. (Clarice, texto construído para o *e-book*).

Apresentei ao grupo, também, algumas questões problematizadoras: Quem é o professor? Qual a concepção de formação e de professor que temos? Qual o meu papel na formação de professores na escola? Para que a formação na escola? Quais os princípios que nos nortearão na concepção de formação na escola para que seja transformadora, reflexiva?

No encontro ressaltaram dificuldades como falta de legitimidade da formação ser feita por alguém da escola, do coordenador ser reconhecido pelo grupo como formador, especialmente quando ele não é Pedagogo e atua com professores das turmas de alfabetização.

Havia se passado um intervalo longo do encontro anterior, em função da minha preparação para a qualificação e do período de férias. A coordenadora Francisca, que no excerto destacado no início da seção havia falado que "Santo de casa não faz milagre", não considerava, no encontro anterior em que usou essa expressão, como uma ação formativa, as reflexões que fazia com o grupo para o acompanhamento da aprendizagem, dando *feedbacks* individualmente ou em pequenos grupos. Ao fazer seu relato, disse que a participação na pesquisa estava provocando novas reflexões e que discutiu os textos compartilhados pelas participantes da pesquisa com a equipe de coordenação da escola.

Esse texto me fez refletir muito²¹... A gente tem ideia de que a formação é só quando a gente chama alguém de fora.... Nós estamos pensando sobre o que nós estamos vivendo. Olha, nós precisamos disso: conhecer os problemas e dentro da realidade do grupo a gente pode oferecer aquilo que vai ajudar, não é? (Francisca, 5º encontro, 2020).

²¹ ZEN, Giovana Cristina. O papel da Coordenação Pedagógica na escola. In: Coordenação pedagógica em foco. Salto para o Futuro. Ano XXII - Boletim 1 - Abril 2012, p. 8-12. Texto compartilhado no Grupo Reflexivo por uma das participantes da pesquisa.

A coordenadora relatou, também, que o grupo de coordenação estava implementando a formação de trocas de experiências entre os(as) professores(as) na escola. Em relação à definição de temas para a formação, Francisca citou um dos textos compartilhados pelas colegas do grupo: “(...) é preciso reconhecer que os conteúdos da formação dos professores estão na sala de aula, nos problemas que o professor enfrenta cotidianamente.” (ZEN, 2012. p. 9). Ao ouvir o depoimento, me lembrei de toda a trajetória narrada por ela no memorial de formação: o início do trabalho na coordenação com apenas seis meses de Rede Municipal, o reconhecimento dela de que “não realizou um bom trabalho, em parte pelas condições de trabalho que não permitiam que aprendesse mais nesse lugar” (FRANCISCA, Memorial de Formação, 2021). Fui percebendo que tornar-se coordenador não é uma ação que se dá espontaneamente.

Podemos pensar, a partir desta prática relatada, em que consiste a formação continuada na escola e a formação do coordenador. A discussão da prática em si possibilita mudanças de paradigmas? O que fazer com estes “conteúdos” da formação? As questões colocadas iam instigando em mim e nas participantes da pesquisa reflexões sobre a formação.

Na procura de caminhos para uma formação transformadora da prática, algumas coordenadoras foram compartilhando nos encontros suas experiências que, segundo elas, estavam dando certo. Na percepção da coordenadora Clarice, o planejamento da formação perpassa por uma reflexão crítica dos resultados dos estudantes nas avaliações.

Eu e minhas colegas de coordenação nos colocamos como parceiras do grupo, mostrando para elas que eu estava ali, e as outras coordenadoras também, como uma pessoa que veio para acrescentar e não como quem vai julgar se a prática estava certa ou se estava errada. (...) Então, a partir da demanda dos resultados, que a gente ia percebendo a partir do monitoramento, é que iam surgindo as necessidades de formação. Então assim, nós organizamos os horários de planejamento nos pequenos grupos e aos sábados a gente fazia uma formação mais coletiva, com todos os professores. Aí a gente não fazia só com a coordenação, tomando frente não. (...) Então os professores apresentavam esta parte prática e a gente da coordenação trazia um pouco da teoria e da intencionalidade que estava por trás daquele jogo, mostrando outras possibilidades que poderiam ser feitas em sala de aula. Foi o que deu certo, pois uma ia vendo com a outra “Nó, que legal, vou fazer na minha sala também. Elas percebiam que era uma prática que dava resultado e a gente não precisava nem de falar, porque os próprios professores sabiam, pelos resultados do monitoramento, que diziam tudo. Com este monitoramento, elas mesmas iam percebendo e demandado da gente o que precisava ser melhor estudado. E convidavam a coordenação para ir para a sala de aula junto. Nas formações a gente

valorizava o que cada uma tinha de melhor. É o que a gente percebe que tem dado certo: estas trocas. (Clarice, 5ª encontro).

Percebo, neste excerto, o ponto de partida para o planejamento da formação vindo dos problemas detectados pelos resultados de aprendizagem dos estudantes nas avaliações e atividades realizadas. Este compartilhamento dos resultados parece comprometer o grupo com a necessidade de rever as práticas que efetivamente levam à aprendizagem dos estudantes nas habilidades específicas de cada faixa etária. Em outro momento de diálogo com esta coordenadora, ela fala do sucesso da escola na avaliação do processo de alfabetização, considerando como exitosa a experiência de formação que vem desenvolvendo em conjunto com toda equipe de coordenação da escola.

Ressalto que o grupo apresentou muitas questões para a reflexão, mas também socializou estratégias que, a meu ver, são chaves para as respostas às questões propostas. No relato abaixo, a coordenadora Modestina descreve a trajetória vivenciada por ela na coordenação e de como conseguiu constituir um processo formativo que tem possibilitado mudanças na escola.

Quando eu assumi a Coordenação Pedagógica Geral, uma das propostas da nova gestão era realmente implementar uma formação pedagógica dentro da escola, considerando todos os apontamentos feitos pelos pelo grupo de professores. (...) Então nós pensamos no grande desafio, porque geralmente eles têm resistência mesmo.... Então, nós fomos construindo uma proposta de formação muito bacana, mas o que possibilitou de uma certa forma o sucesso dessa formação foi um diagnóstico feito para o Plano de Convivência Escolar²². Ele dá para gente uma espécie de diagnóstico para a gente detectar as várias necessidades da escola e um dos eixos é a formação de professores. Então, eu não tinha experiência com coordenação pedagógica e eu comecei a mapear essas necessidades da escola para esse Plano de Convivência. À medida que a gente ia fazendo os questionários e as entrevistas, foram surgindo diversas necessidades de estudo. (...). Nós passamos por todos esses desafios: de transformação da prática, de trabalho colaborativo, de construção de princípios norteadores... (...). Aí, então, nós apresentamos o diagnóstico e dele nós tiramos nossas primeiras necessidades de formação, que era fazer com que as pessoas se percebessem como parte do processo educativo da escola. A primeira coisa que nós constatamos é que estávamos ali com um grupo que apontava as dificuldades, mas que não se comprometia. (...) Este diagnóstico foi fundamental para a adesão dos professores nesta proposta de formação... Ele detectou os problemas sociais e familiares, adoecimento dos estudantes que grande parte do grupo não conhecia... Apareceram também questões

²² A proposta de construção do Plano de Convivência Escolar está inserida em uma ação promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. O documento norteador contém a sugestão de um roteiro para as escolas fazerem um diagnóstico com o objetivo de melhorarem seu clima escolar.

relacionadas às práticas docentes. Então, a partir desse dia nós dividimos as responsabilidades, né? O que era o problema de gestão e o que era problema intersetorial de proteção e da saúde e o que era problema do professor. Surgiram diversos eixos para a formação e um deles era a formação docente. Então cabia ao professor refletir práticas e processos. Então nós iniciamos aí a nossa formação: refletir quem são os nossos estudantes de hoje, a maneira de dar aula e a prática (docente). Nossos encontros começaram com uma grande reflexão do professor em relação a ele mesmo. Partimos de um contexto concreto da escola. É por isso que nós colocamos como objetivo da nossa formação docente ser uma formação que partisse da leitura da realidade do cotidiano da escola. E os conceitos didáticos apontados nas literaturas da educação vieram para significar e sustentar aquela reflexão que nós já fizemos no interior da escola, em uma leitura de realidade concreta. (...) O pensamento que Adriana colocou no grupo de WhatsApp essa semana para a gente mostra que o que tem que acontecer é essa mobilização interna do professor. Saramago diz: "É preciso sair da ilha para ver a ilha". Quando a gente está ali naquele fervor do dia a dia da escola, todo dia, a gente não vê. Mas quando eu apresentei um diagnóstico feito com a escuta dos pais, escuta dos professores, a escuta dos estudantes a respeito de um tema que era a indisciplina, os monitores da escola integrada, os gestores... Então, quando nós mapeamos essa realidade, que o professor se vê ali. "Nossa, aquilo ali, sou eu que faço aquilo..." Ele sabe que a gente está falando daquele contexto que ele faz parte, né? (...) Primeiro ele precisa vivenciar essas coisas, porque ninguém dá aquilo que não tem. (Modestina, 5º encontro).

Neste segundo excerto, a coordenadora apresenta alguns pontos que trazem indícios de possíveis caminhos para uma transformação da prática. O primeiro que destaque é que o trabalho foi realizado por uma *equipe de gestão* interna da escola, contando também com diretrizes e ferramentas da política pedagógica do município, com uma intencionalidade clara da direção/coordenação da escola de mudança da realidade. Em alguns momentos, a coordenadora usa o "nós" e para o excerto retiramos a parte em que ela cita os nomes das companheiras de coordenação para preservar a não identificação das participantes da pesquisa.

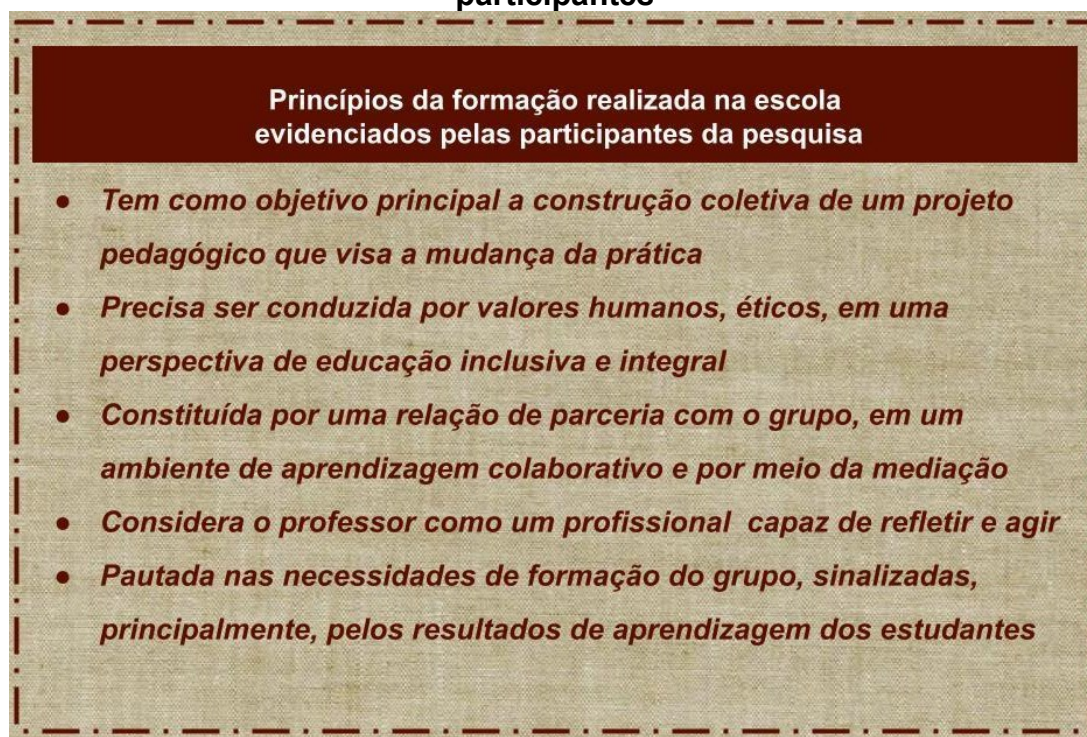
Outra questão a ser destacada é o ponto de partida adotado pela equipe: a escuta *verdadeira* de todos os segmentos e a decisão de tomar esta *leitura da realidade* como *ponto de partida* para a construção de uma proposta de formação. Destaco, ainda, a responsabilização cuidadosa dos participantes no processo e o envolvimento cooperativo. Pelo que observei, os *estudos teóricos* fazem parte da *busca da solução para os problemas apontados*: "E os conceitos didáticos apontados nas literaturas da educação vieram para significar e sustentar aquela reflexão que nós já fizemos no interior da escola, em uma leitura de realidade concreta." (MODESTINA, 5º encontro).

"É preciso sair da ilha para ver a ilha" (SARAMAGO, 1997), a coordenadora Modestina usou este pensamento para explicar sua compreensão a respeito do que

ela entendia por formação reflexiva: diagnosticar a realidade, olhar para si mesmo e construir coletivamente uma proposta de formação que tenha como objetivo contribuir na resolução dos problemas concretos da escola.

A partir de nova leitura de todo material e da compilação, fui extraindo também alguns princípios presentes nas práticas da maior parte das coordenadoras participantes da pesquisa, estando presentes como subjacentes às ações relatadas ou como apontamentos explicitados, como podemos verificar na figura 13.

Figura 13 – Princípios da formação realizada na escola evidenciados pelas participantes



Fonte: Produzido pela autora com base nas narrativas das participantes da pesquisa. (2022).

As reflexões compiladas neste quadro em forma de princípios norteadores revelam a importância de se estabelecer processos formativos que de fato valorizem os saberes e a escuta dos professores, em um processo de formação cotidiano, que considera as reflexões sobre as necessidades pedagógicas dos estudantes como ações formativas.

5.3 A organização do tempo de formação na escola

Algumas considerações sobre o tempo de formação na escola apareceram

nos relatos dos encontros, em situações que demonstravam como a escola conseguiu se organizar para promover os encontros ou como relatos dos empecilhos para sua realização. Na versão enviada para a banca de qualificação, este assunto não havia sido abordado, pois não considerava estar relacionado à pesquisa e também porque o meu olhar naquele contexto não permitiu perceber as pequenas frases sobre o tema, citadas com regularidade. Ao retornar às leituras dos memoriais de formação depois de um longo distanciamento, o assunto foi me saltando aos olhos. Mas não sabia o que fazer desta leitura. O que estava acontecendo? O que as “vozes mulheres” queriam me dizer? Voltei para as análises com este olhar e percebi nas narrativas das coordenadoras três momentos da história: como se organizavam *antes da pandemia, durante a pandemia e após o retorno presencial*.

Apesar dos encontros do Grupo Reflexivo terem iniciado já no período de distanciamento social, as narrativas orais e escritas sempre retomavam como funcionavam as formações realizadas na escola *antes da pandemia*. Algumas coordenadoras fizeram relatos de como organizavam os tempos para formação dos(as) professores, em pequenos grupos, apresentaram fotos de encontros coletivos. A coordenadora Clarice relatou sua experiência de anos anteriores.

Quinzenalmente passamos a organizar encontros para discussões sobre planejamento, sobre as habilidades e competências que precisavam ser priorizadas no trabalho com a leitura e a escrita. Toda essa discussão pôs em evidência a importância de definirmos instrumentos para acompanhar o processo de construção de conhecimentos pelos alunos. (Clarice, Memorial de Formação, 2020).

No 4º encontro uma das coordenadoras fez um relato bem completo de uma proposta de formação construída durante dois anos com os professores da escola, a partir de um diagnóstico feito.

Então, o que que cabia ao professor? Refletir práticas docentes, então nós iniciamos aí a nossa formação, refletir os sujeitos que nós temos, os estudantes de hoje e a minha maneira de dar aula, o que que eu tenho feito de prática para oferecer para esses estudantes atuais. (Modestina, Grupo Reflexivo, 4º encontro, 2020)

O excerto revela um processo continuado de formação na escola, com objetivos bem definidos. As coordenadoras expressavam também, em relação ao período anterior à pandemia, situações concretas que dificultavam a realização da formação.

As faltas de professores e conseqüente a necessidade de substituição, me impediam muitas vezes de garantir o tempo de encontro dos professores, momento tão importante no sentido de estarmos dialogando sobre o nosso trabalho, analisando os problemas surgidos a fim de refletirmos sobre a nossa prática e pensarmos quais estratégias poderiam contribuir para a aprendizagem dos estudantes. (Maria, Grupo Reflexivo, 4º encontro, 2020).

Fátima: Eu também sinto muita dificuldade em ter esse tempo para dialogar melhor com os colegas na Escola (Fátima, Chat do 4º encontro, 2020).

A coordenadora Fátima reforçou o relato da colega, afirmando que também acha difícil organizar tempos para o diálogo com os professores na escola.

Em relação à formação *durante a pandemia*, este grupo de pesquisa narrou também toda a trajetória e os impactos do momento histórico vivenciado. Nos primeiros encontros, ainda no primeiro semestre do distanciamento social, era possível observar que as coordenadoras estavam se reinventando para experimentar novos formatos de reuniões *on-line*.

Provocadas a narrarem suas experiências de formação e diante de orientações para o trabalho remoto da Secretaria Municipal de Educação, na fala da coordenadora Francisca percebemos a descoberta do potencial do tempo que a escola tinha para formação naquele contexto.

Atualmente, temos uma rotina semanal de reuniões (através de plataformas online) onde nos encontramos com os docentes separados por ano de ciclo e algumas vezes, reuniões gerais com a equipe completa. Esses encontros, inicialmente, foram utilizados para repassar informes, para planejamentos das ações de retomada de vínculo com a comunidade escolar e para a organização do Regime Especial de Atividades Remotas²³. Porém, enxergamos um grande potencial para desenvolvimentos de ações de formação, pois estamos tendo um tempo que não era imaginável no ensino presencial. (Francisca, Memorial de Formação, 2021).

Veio a pandemia e nós tivemos que repensar nossa prática. Foi um momento em que a gente pôde sentar e pensar. (Tuta, Grupo Reflexivo, 7º encontro, 2021).

E, apesar deste ano atípico, de pandemia, continuamos estudando, nos reunindo, nos formando, aprendendo e nos reinventando. (Maria, Memorial de Formação, 2021).

²³ O Regime Especial de Atividades Remotas foi instituído pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte pelas Portarias SMED 138 e 143/2020, com a finalidade de manter o vínculo de estudantes e famílias com a escola, bem como o desenvolvimento de habilidades essenciais para cada ano de ensino.

Gradativamente se ampliaram os relatos das experiências de formação no Grupo Reflexivo. As participantes da pesquisa sinalizaram a necessidade de mudança do formato dos encontros do Grupo Reflexivo, pois o tempo estava sendo insuficiente para a discussão entre elas. Foram incorporando, assim, uma “nova epistemologia da formação” (NÓVOA; FINGER, 2014. p. 152): a compreensão de que “a formação se realiza na reflexão sobre a experiência vivida”.

Em um dos encontros realizado após o *retorno às aulas presenciais*, uma das coordenadoras relatou que releu todos os textos que cada participante da pesquisa produziu para compor o *e-book*. Segundo ela, no contexto de retorno ao trabalho presencial, todo nosso trabalho tinha perdido o sentido, pois não existia mais tempo na escola para estudo. A coordenadora Fátima, em um diálogo posterior por *e-mail*, também desabafou suas angústias.

Continuo na Coordenação Pedagógica da EM (...), porém temos enfrentado grandes desafios nesse retorno das atividades escolares presenciais com os estudantes. Acaba que nossa "função de coordenação" tem se tornado cada vez mais desgastada, diante de tantas dificuldades encontradas no dia-a-dia da Escola... (Fátima, por e-mail, março, 2022).

Questões como adoecimento dos professores em função da Covid e a demora da recomposição dos quadros de profissionais devido a um atraso no concurso público, entre outros fatores, segundo as coordenadoras, estavam inviabilizando a organização dos tempos para a formação, naquele contexto em que tanto a Rede Municipal quanto todo o Brasil se adaptavam a uma nova realidade.

Estas provocações das coordenadoras foram desafiantes, mas trazer o tema como categoria de pesquisa foi importante para compreender como o movimento de reflexividade biográfica foi qualificando o uso do tempo na escola e como esse tempo qualificado se faz cada vez mais necessário.

5.4 O processo de formação permanente das coordenadoras pedagógicas

Uma das questões norteadoras da pesquisa foi “Como as participantes da pesquisa percebem a relação entre as formações vivenciadas e a atuação delas como coordenadoras pedagógicas?”

No encontro que tratamos especificamente deste tema, as coordenadoras Clarice e Guiomar sintetizaram a visão do grupo participante da pesquisa sobre

como nos formamos:

(...) o relato que eu fiz para Adriana por escrito, eu coloquei várias experiências, porque eu acredito que a gente traz um pouquinho de cada, né? Vai acumulando os conhecimentos e aí a gente acaba sendo resultado de tudo isso. (Clarice, Grupo Reflexivo, 3º encontro, 2020).

(...) nós somos construção, né? Paulo Freire já fala isso, então é nesse inacabado que a gente vai se construindo mesmo... (Guiomar, Grupo Reflexivo, 3º encontro, 2020).

Este aspecto abordado tem uma convergência com os referenciais teóricos selecionados para esta pesquisa. O pesquisador Nóvoa (2009) acrescenta à reflexão também o 'como' esta aprendizagem permanente se desenvolve: em uma cultura de trabalho em equipe; investigação; acompanhamento e de avaliações constantes.

Ao trazer para o Grupo Reflexivo as experiências de formação que contribuíram para a constituição de cada uma como coordenadora pedagógica, as narrativas apresentaram aspectos importantes da aprendizagem para a atuação na função.

(...) Durante a minha trajetória na educação, já participei de inúmeras formações. Participar desta formação foi muito importante (...) fator de grande relevância foi a organização metodológica da formação, que permitiu aos participantes vivenciarem na prática os mesmos princípios do trabalho colaborativo que utilizaríamos nos encontros de formação docente na escola. (...) A possibilidade de integração dos referenciais bibliográficos e teóricos para serem discutidos a partir da análise de contextos do cotidiano escolar e nas trocas de saberes, foi uma experiência muito positiva e transformadora. (...) Gostaria de destacar a habilidade de "olhar sistêmico do coordenador", tema de discussão e reflexão em uma das oficinas. Considero ser a habilidade mais importante a ser desenvolvida nas pessoas que são ou pretendem ser coordenadores pedagógicos, "o coordenador pesquisador". (Modestina, Memorial de Formação, 2020).

O que eu vejo, que eu comentei com vocês, que eu participei do Curso de Coordenador Geral, que até eu falei lá que todas deveriam ter feito. Porque o sentimento que vocês colocam aí é o mesmo que a gente teve lá em 2018 de não saber nada o que o coordenador geral ia fazer. Porque não tinha mesmo uma diretriz geral. E aí a gente foi construindo, igual a gente está fazendo aqui no grupo da Adriana. Eu achei legal aquele compilado, que achei que ela usou uma forma bacana (Maria, Grupo Reflexivo, 3º encontro, 2020).

(...) são várias as formações que a gente tem e eu sempre acreditei nessas formações continuadas. Acho que elas sempre trazem alguma coisa para nossa prática. Concordo com a Francisca que muitas vezes a gente constrói os nossos saberes na troca com as pessoas que trabalham com a gente, principalmente quem tem mais experiência. Eu aprendi muito ao longo da minha trajetória.

(Maria Carmem, Grupo Reflexivo, 3º encontro, 2020).

O PNAIC²⁴ proporcionava uma troca muito bacana, que no final mudou o meu jeito até hoje nas minhas reuniões pedagógicas. Acho que nessa escola tem 5 anos que me escolheram para ser coordenadora pedagógica do primeiro ciclo. Foi por causa do PNAIC... (...) Foi uma formação que deu raiz. Quem não fazia parte da formação, até hoje pede os livros da coleção do professor. Sei que isso tudo eu devo ao PNAIC e eu fiz questão de compartilhar isso com todas. Ainda hoje fazemos aquelas velhas planilhas de acompanhamento da aprendizagem do PNAIC, porque a gente entendeu as capacidades e habilidades. (Tuta, Grupo Reflexivo, 3º encontro, 2020).

Trouxe estes pequenos trechos para ressaltar que foi destacado por elas a consciência de que são múltiplos os caminhos de aprendizagem deste profissional coordenador e que as pessoas vão se constituindo nestas trilhas. Os excertos destacam aprendizagens importantes para o exercício da função. Destaco alguns pontos abordados: “o olhar sistêmico”, “vivenciar os mesmos princípios da formação colaborativa”, “formas de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes”, “a importância das trocas”. Na continuidade dos relatos, citaram outras aprendizagens que contribuíram para a atuação na função de coordenação, como usar o *Google Drive* para fazer construções coletivas com o grupo que coordena, estratégias de mediação de conflito na escola, conhecimentos sobre neurociência, alfabetização, entre outros. Falaram de diversos cursos, muito além dos que estão listados no capítulo que contextualiza a Rede Municipal de Belo Horizonte.

Para compreender a relação entre as formações vivenciadas e a atuação delas como coordenadoras pedagógicas, fiz uma leitura cruzada entre o formato dos cursos que cada coordenadora estava se referindo e o que cada uma estava apresentando como contribuição para sua formação. Esclareço que não tive o objetivo de fazer juízo de valor sobre uma formação a partir de um ou dois relatos. Pretendia retomar princípios e metodologias utilizadas nos cursos propostos, dos quais participei, em sua maioria, como gestora ou participante. Entretanto, foram necessários ainda mais alguns encontros para que estas análises se tornassem considerações “(in)conclusivas”.

No penúltimo encontro, lembrando ao grupo da necessidade de concluirmos o *e-book* que estava sendo construído coletivamente, propus que retomássemos um capítulo que foi sugerido pelo grupo: uma carta para os gestores da Educação

²⁴ Programa Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que incluía a formação, a avaliação, materiais formativos para os professores e orientações para a gestão. O município participou deste programa durante todo o tempo que ele existiu - 2013 a 2019.

Municipal. A escrita deste texto surgiu a partir de uma necessidade de trazer para o *e-book* apontamentos que contribuíssem para a elaboração de propostas formativas para a nossa Rede ou para outras também.

A questão norteadora da escrita foi: “A partir de nossas experiências e reflexões, como gostaríamos que fosse a formação do coordenador pedagógico?” Discutimos algumas questões que poderiam nortear a escrita, como a importância de retomar os princípios e objetivos das formações relatadas por eles e as necessidades de formação apontadas pelo grupo. Iniciamos a escrita no encontro e abrimos um documento compartilhado para outras contribuições das participantes presentes, possibilitando aos ausentes também participarem. A carta completa encontra-se no último capítulo do *e-book*. Para o grupo, estes foram os aspectos considerados essenciais para a construção de uma proposta de formação dos coordenadores pedagógicos:

- Que tenha como objetivo a melhoria da qualidade da educação a partir da reflexão crítica e reflexiva do seu fazer profissional;
- Que tenha como princípio legitimar a escola enquanto espaço formador e propício para o movimento ação-reflexão-ação;
- Que propicie aos coordenadores ampliar as possibilidades de reflexão com os professores sobre aspectos que levam a melhoria da aprendizagem;
- Que possibilite a compreensão de como as crianças aprendem a matemática, a leitura e a escrita, trazendo contribuições da neurociência também;
- Que amplie as possibilidades de trabalhar em sala de aula com as tecnologias digitais, tornando as aulas mais atrativas, fazendo uso dos tablets e materiais adquiridos durante a pandemia;
- Que permita aos participantes experimentar os princípios do trabalho colaborativo, as interações grupais e trocas de experiências na prática, com o intuito de colocá-los em prática na escola;
- Que considere a reflexão sobre a prática como um dos caminhos para a teorização;
- Que possibilite o desenvolvimento do olhar sistêmico da coordenação, possibilitando que ele seja capaz de intervir de uma maneira intencional no processo pedagógico da escola;
- Que permita a análise dos problemas de forma não generalista;
- Que considere o conhecimento didático como eixo central, partindo da prática e da reflexão sobre a prática;
- Que potencialize a equipe coordenadora no diagnóstico da escola e a construção de uma proposta de formação que seja fruto do contexto real da escola;
- Que valorize o professor como sujeito ativo de sua aprendizagem, que reflete sobre

- sua formação e é capaz de pensar como ele aprende, o que precisa melhorar;
- Que tenha um ambiente de aprendizagem colaborativo e por meio da mediação, permita que novas aprendizagens se agreguem, substituam, modifiquem as já existentes;
 - Que sejam pautadas na autorreflexão, na metacognição, que permita refletir sobre o próprio ato de aprender e pelas trocas de saberes nas discussões coletivas envolvendo a teoria nos contextos da escola;
 - Que parta da necessidade do grupo, propiciando que eles trabalhem coletivamente;
 - Que seja embasada teoricamente, possibilitando a busca da fundamentação da prática;
 - Que seja inspirada nos princípios das formações do PNAIC, possibilitando a equipe de coordenação se instrumentalizar e refletir a prática da sala de aula e discutir sobre os resultados da aprendizagem;
 - Que propicie encontros mais frequentes de diretores/coordenadores com a Secretaria Municipal de Educação e as Diretorias Regionais, com o intuito de poderem colocar suas questões, sugestões e ansiedades. Escuta.

(TEXTO COLETIVO PRODUZIDO PELAS COORDENADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA).

Associei a leitura destas pontuações do grupo com as epígrafes do capítulo sobre as linhas e costuras da formação:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991. p. 58).

(...) a formação se realiza na reflexão sobre a experiência vivida. (NÓVOA; FINGER, 2014. p. 152).

Até aqui, pelas análises colocadas, é possível perceber que fazer-se coordenador(a) pedagógico(a) *não é um processo espontâneo*. Mas precisarei trazer, ainda, mais alguns elementos nas considerações que encerram esta pesquisa para fazer a costura de outros olhares sobre a formação do coordenador pedagógico.

5.5 O processo autoformativo da construção dos memoriais de formação e do recurso educacional

Como frutos desta pesquisa, foram construídos os *memoriais de formação*,

dispositivo de pesquisa e de formação e o recurso educacional: o *e-book* “*Coordenadoras em/na formação*”, produto ramificado dos memoriais produzidos. Explicitarei detalhadamente cada um deles e as contribuições proporcionadas para o processo autoformativo das participantes da pesquisa.

O *memorial de formação* foi se constituindo como um caderno virtual, em que as coordenadoras refletiam sobre suas próprias experiências, narradas por escrito ou por meio das transcrições de suas falas nos Grupos Reflexivos, sua construção se deu em um processo gradativo e contínuo. As trocas de ideias entre os pares se davam a partir dos relatos orais nos encontros e não foi solicitado o compartilhamento das escritas dos memoriais entre as colegas, para resguardar a livre expressão de cada participante.

Apenas a pesquisadora tinha acesso aos nove memoriais, via compartilhamento eletrônico, mas foi incentivado também o exercício da escrita autobiográfica sem o compartilhamento. Em todos os encontros relembra: “Vocês estão escrevendo para vocês”, como forma de retomar o sentido do memorial de formação: “analisar de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si.” (PASSEGGI, 2010b). Finalizando a pesquisa de campo, fizemos o 9º encontro presencial para nos conhecermos pessoalmente. Conversamos sobre as categorias de análises e, com os memoriais todos impressos, realizamos uma oficina de *scrapbook* para personalizar as capas, conforme podemos ver na figura 11.

A escrita do meu memorial de formação dentro da pesquisa foi um grande desafio. Iniciei narrando a minha história profissional timidamente no capítulo introdutório e aos poucos fui incorporando minha narrativa ao longo do texto. Começarei as análises sobre os impactos da construção de um memorial de formação por minha própria trajetória. Abri a minha pesquisa com a imagem de um baú com linhas, agulhas, tecidos, expressando na introdução o significado.

A imagem que abre este capítulo (FIGURA 1) reflete como me sentia no início do mestrado, com muitos elementos soltos sobre a temática: linhas (referenciais teóricos), agulhas e traçados (estudos sobre referenciais teórico-metodológicos), tecidos (conhecimentos sobre a realidade do coordenador pedagógico). Esta dissertação/memorial de formação consiste em uma “costura”, a partir do meu olhar, entre estas múltiplas facetas. (A autora, capítulo da introdução).

Na minha trajetória profissional, como professora, passei pela experiência de observar alguns coordenadores(as) com posturas mais autoritárias e/ou mais dialógicas, também, atuei nesta função e fui formadora dos coordenadores. Os múltiplos olhares sobre a temática da pesquisa me levaram a muitas indagações sobre a formação do coordenador e a formação realizada na escola. O aprofundamento teórico sobre o tema incorporou mais elementos para a reflexão, e, em uma etapa inicial, a imagem citada representava perfeitamente como eu estava me sentindo: com muitos elementos desconexos.

Inúmeras as oportunidades de formação foram me constituindo como uma pesquisadora capaz de olhar para mim mesma e ver além: a orientação da pesquisa, as disciplinas ofertadas no mestrado, as trocas proporcionadas nos seminários que me inscrevi para apresentar a pesquisa em construção, os inúmeros webinários que a pandemia potencializou, a participação no grupo de pesquisa LapenSi, os diálogos com os professores da linha e colegas. Enfatizo, no entanto, ao papel da minha orientadora e da banca de qualificação na construção do meu memorial, foram pessoas que leram o que eu escrevi e viram além: trouxeram diversas questões para o âmbito da reflexão.

Foi necessário me afastar por um longo período do texto, uma nova organização precisou ser feita para comportar a nova versão que me tornei. Na retomada da escrita, busquei minhas anotações das considerações da Banca de Qualificação e da minha orientadora. Tomava cada questionamento colocado e ia procurar respostas. Iniciando as análises, no desafiante, mas prazeroso trabalho de fazer interpretações e sínteses, reli alguns referenciais que não tinha citado anteriormente, descobrindo em Paul Ricoeur (1994) uma descrição das etapas vivenciadas por quem narra. Identifiquei-me com cada uma delas: a *prefiguração (Mimese 1)* no momento inicial da pesquisa, em que eu tinha muitos elementos soltos e fui narrando em meu memorial na ordem sequencial em que aconteciam.

A *configuração do tempo histórico (Mimese 2)* foi se dando à medida em que construía minhas próprias reflexões sobre os questionamentos e também elaborava novas perguntas. Mas o texto me chamou atenção mesmo foi pelo sentimento que estava vivendo naquele momento de análise: com o distanciamento do texto, a compilação, a releitura de todo o acervo teórico e da pesquisa de campo, eu estava conseguindo reinterpretar as experiências e dar coerência ao que eu vivi. Para Ricoeur (1994), a *refiguração do tempo vivido (Mimese III)*.

Foram muitos desafios para chegar até esta etapa, considerando a amplitude das opções feitas por mim nesta pesquisa. Mas considerei, ao compreender este movimento vivenciado, que de fato escolher o caminho da Pesquisa (auto)biográfica era muito mais do que imaginava ser antes de conhecer o campo: coletar e entrelaçar as narrativas às concepções teóricas. Senti em mim “poder auto(trans)formador”. (PASSEGGI, 2021, p. 1).

A proposta desta pesquisa-formação, com um processo intenso de reflexividade para a construção dos textos e a leitura das transcrições das falas dos encontros propiciou a vivência de forma semelhante para as coordenadoras participantes da pesquisa. A coordenadora Tuta, se preparando para compartilhar suas experiências no encontro seguinte, enviou no grupo de WhatsApp das participantes a foto dos seus rascunhos espalhados sobre a mesa da casa dela. O comentário “Escrevendo... Refletindo... Sendo observada por mim mesma” revelava o entusiasmo com as análises que fazia do seu processo de formação, da mesma forma que eu fazia com a minha orientadora. No dia do encontro, outro depoimento que evidenciava os impactos da construção dos memoriais.

Eu vou falar da minha narrativa, ou melhor: do meu encontro comigo mesma. Quando a Adriana preparou o convite para participar desta atividade, desta pesquisa, eu fui pensando assim: ah, nós vamos falar do nosso dia a dia. E não imaginava que essa nossa conversa fosse entrar tanto dentro da gente, por que, veio a pandemia e nós tivemos que repensar toda nossa prática. Foi um momento que a gente pôde sentar e pensar. (...) Então nós fizemos a reunião e foi proposto para a gente fazer uma reflexão sobre a identidade do coordenador: Quem sou eu? Quais as ações que eu desenvolvo? Então eu fui pensando, eu fui colhendo, e fui pensando no que eu iria escrever. Aí eu coloquei assim, foi um momento que eu tive que falar de mim mesma. Eu tinha falado com a Adriana que era como um drone. (Tuta, Grupo Reflexivo, 7º encontro, 2021).

Neste momento que a coordenadora falou sobre o drone, ela projetou a imagem de um drone.

Figura 14 – Compartilhamento do Memorial de Formação de uma coordenadora no 7º encontro do Grupo Reflexivo



Fonte: Arquivo próprio. Print da tela do 7º encontro do Grupo Reflexivo (2021).

Com a imagem projetada, esclareceu o que vivenciou:

Eu me coloquei em cima como um drone, me filmando, me captando, sobre a minha trajetória como coordenadora. Eu tive que pensar e repensar o meu trabalho. (...) Quando a Adriana me envia o meu “dossiê” e aí eu vou lendo as nossas falas nas nossas reuniões, eu peguei todas aquelas que foram gravadas e que foram transcritas e enviadas para gente, eu fui me vendo. Eu fui descobrindo como ser coordenadora, que coordenadora que eu era. Eu vi a minha identidade ali, e eu me vi formadora, que busca fomentar a troca de conhecimentos práticos e teóricos. Eu me enxerguei ali. Algumas características relevantes: ser pesquisadora, articuladora e parceira do grupo. Estou me vendo como pesquisadora agora, porque eu não me via. A gente não tem o raio x da gente não, mas essas rodas de conversa me deram essa visão. (Tuta, Grupo Reflexivo, 7º encontro, 2021).

Na refiguração do vivido, a coordenadora Tuta organiza seus conhecimentos práticos e teóricos e se vê, pela primeira vez, como pesquisadora. Foi lendo suas falas transcritas e se descobrindo coordenadora.

Outro aspecto significativo a ser ressaltado sobre as contribuições dos memoriais se refere à constituição da identidade e do tornar-se escritor (PASSEGGI, 2021). Todo este exercício de escrever, refletir sobre sua escrita, compartilhar suas experiências com outras coordenadoras que traziam contribuições e questões problematizadoras, com uma pesquisadora fazendo constantes “provocações” possibilitou às participantes da pesquisa, cada uma ao seu modo e ao seu tempo,

revisitem suas histórias e ressignificá-las. Na descrição do memorial de formação Passeggi (2010b), aborda a essência de sua função:

Se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação. Ao simbolizá-los de outra maneira, modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo. (PASSEGGI, 2010b).

Esta consciência de sua construção identitária favorece a percepção de sua singularidade e a valorização de seus saberes, fazendo com que se desenvolvam como autores. Sobre o meu processo de construção identitária propiciado por este mergulho na experiência de ser pesquisadora, contei nesta pesquisa, as minhas inseguranças nos caminhos a seguir no início da jornada.

Recebi um áudio, via WhatsApp, de uma das coordenadoras participantes da pesquisa, que me fez entender que minhas escolhas pela forma de pesquisar estavam em um caminho muito coerente com o meu jeito de ser. O áudio foi enviado logo após o 6º encontro do Grupo Reflexivo, pois eu havia comentado que apresentei minha pesquisa em desenvolvimento no ENDIPE²⁵ e os(as) participantes do painel me questionaram como eu consegui manter as participantes da pesquisa e ainda agregar mais pessoas (havia contado que na escrita do *e-book*, agregamos mais uma coordenadora que escreveu em dupla com uma das participantes da pesquisa). Terminado o encontro ela me enviou este áudio.

Adriana, eu vou gravar o áudio de uma vez, porque senão a gente se perde nas outras coisas da vida, não é? Então, eu fiquei pensando, quando as pessoas te questionaram, lá no congresso, como que você fez para manter os seus sujeitos na pesquisa e ainda conseguiu trazer outros sujeitos, eu acho que a resposta é muito simples quando a gente pensa na sua postura. (...) Você é um ser humano sensível, que se coloca no lugar do outro e por isso tem muita empatia. Uma pessoa que acolhe o outro e que reconhece o outro no seu melhor, você não foca nas fragilidades, nos defeitos, mas você destaca o melhor do outro e com isso você contribui para que o outro se torne melhor naquilo que não é bom, naquilo que ainda é sombra. E aí você, com seu grupo de pesquisa, ao invés de você meramente utilizar é esse grupo apenas para coletar os dados que você precisava. Você fez com que o seu grupo tivesse a possibilidade de não só passar para você os dados que você precisava, mas você fez com que esses sujeitos pudessem olhar pra sua história profissional, pra sua trajetória, pudessem sair do lugar e olhar com o olhar maior, não é? Com uma “*super*” “*visão*”, e identificar aquilo que não é bom, mas mais do que isso, identificar a nossa intervenção efetiva na escola, o nosso papel na escola e resgatar um pouco da nossa autoestima, resgatar um pouco do nosso potencial e resgatar aquilo que faz

²⁵ Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

com que a gente faça a escola movimentar, aquilo que faz com que a gente garanta que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo dentro da escola. Então você mantém os seus sujeitos na pesquisa, porque você não trata os sujeitos da pesquisa, como meramente sujeitos que vão te dar dados, você trata esses sujeitos como seres humanos. E quando a gente fala de educação, a gente tá falando de transformar vidas, a gente tá falando de formar sujeitos e você leva isso pra sua pesquisa. Então a sua pesquisa é um processo formativo, é um processo de educação, é um processo que está garantindo que os sujeitos que começaram sua pesquisa em março de 2020 tivessem a possibilidade de se transformar em outros sujeitos hoje, com mais ferramentas para lidar com os desafios, com mais ferramentas para terem segurança naquilo que estão fazendo e com mais certeza de que estão fazendo o melhor dentro da realidade que lhe, que lhes é dada. Eu acho que é isso. (Transcrição do áudio enviado via WhatsApp pela coordenadora Maria Carmem, fevereiro de 2021).

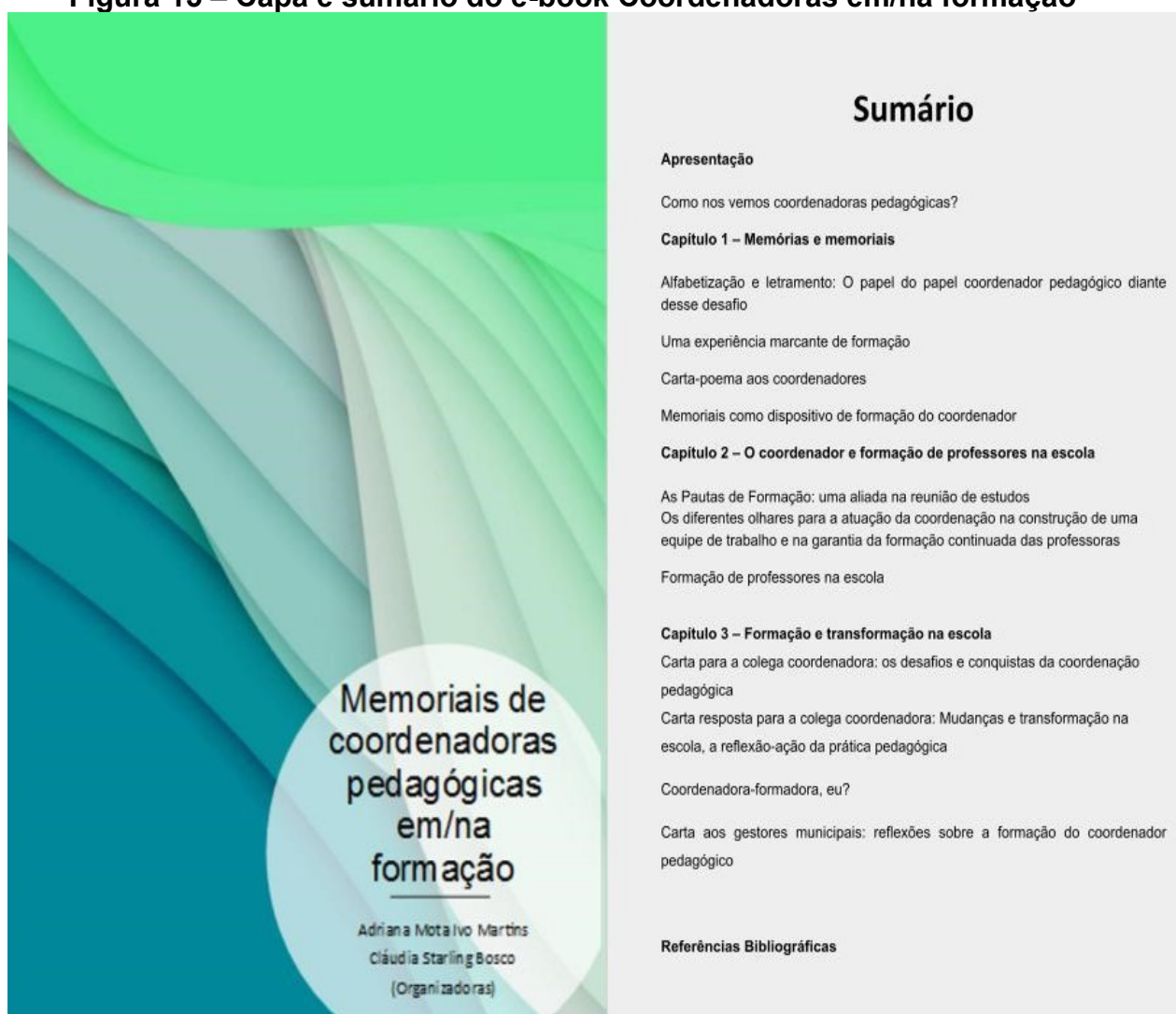
Foi uma emoção receber este feedback inesperado, principalmente porque consegui perceber que as reflexões autobiográficas estavam fazendo sentido para a Maria Carmem e, nas palavras dela, também para o grupo. E que as questões problematizadoras colocadas estavam sendo assertivas no sentido de provocá-las no resgate de aspectos que são realmente essenciais.

Enfocando as contribuições do *recurso educacional* na constituição dos processos identitários das participantes, o título do *e-book* revela a intenção de informar que se trata de coordenadoras *em* formação e atuando *na* formação. Partiu de uma proposta de escrevermos coletivamente um *e-book* para compartilhar publicamente as práticas de formação vivenciadas.

Cada coordenadora pedagógica escolheu um foco de abordagem de sua prática e escreveu uma narrativa (auto)biográfica, utilizando partes dos memoriais de formação que foram produzindo e as reflexões que estas escritas e diálogos propiciaram. As temáticas foram organizadas em capítulos, de acordo com o assunto. Escrevemos de forma compartilhada eletronicamente dois textos: “Como nos vemos coordenadoras pedagógicas” e a “Carta aos gestores municipais”, enunciando, em vozes mulheres, a representação do grupo sobre as funções do coordenador pedagógico e sobre suas necessidades de formação.

A escrita destes textos teve a intenção de se constituir um processo formativo (nas leituras e reflexões dos textos umas das outras, na troca de saberes sobre textualidade) e autoformativo para todas as envolvidas. Para Inês Bragança (2020), a pesquisa-formação tem uma dimensão autoformativa, em constante movimento. Compartilho a capa e o sumário do *e-book*.

Figura 15 – Capa e sumário do e-book Coordenadoras em/na formação



Fonte: arquivo próprio (2022).

Em certo momento dos encontros do Grupo Reflexivo, houve questionamento sobre a validade deste recurso educacional para outros coordenadores. Concordo com Garcia (2003) que “se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar (GARCIA, 2003, p.11). A perspectiva de produzir um recurso educacional que possa ser útil para outros educadores se constitui em um fator importante a ser considerado no momento da sua produção.

Todavia, os questionamentos se referiam à falta de tempo nas escolas para a leitura do material produzido, as impressões do grupo após a leitura foram muito positivas. Os depoimentos sinalizaram o duplo sentido da construção da narrativa (auto)biográfica: ser produto e ser processo (PASSEGGI, 2001):

(...) eu fiquei encantada com os textos de vocês. É a questão da carta, cada um vem trazendo assim um, um estilo, mas na verdade há uma conexão... Não sei se vocês já leram todos, em alguns textos assim, eles interligam uns com os outros, então eu tenho certeza que vai ficar assim um trabalho maravilhoso. (Modestina, Grupo Reflexivo, 6ª Roda de Conversa).

(...) eu não tinha noção do trabalho que a gente fazia, que eu fazia o trabalho que faço, então aí eu até passei pra Adriana assim, o que que eu fiz, eu fiz uma narrativa, eu comecei a voltar naquele tempo pra saber se o que que realmente eu fiz né, que eu fui me encontrar... (Tuta, Grupo Reflexivo, 6ª Roda de Conversa).

Na fala da Modestina, uma análise do *e-book* como produto, se referindo a conexão entre os textos. Todas que tiveram a oportunidade de ler disseram acreditar que o material poderá contribuir com as reflexões de outros coordenadores. Como processo, o relato da Tuta remete à importância da construção da narrativa oral e escrita para a formação: “eu não tinha noção do trabalho que a gente fazia, que eu fazia o trabalho que faço”. Em um dos encontros ela fez uma narrativa muito interessante, que a possibilitou “voltar naquele tempo” e perceber seus saberes e perceber-se: “Eu fui me encontrar...”. Revelam assim, como pando de fundo das narrativas, a reconstrução de suas experiências formativas.

Ainda sobre a escrita do *e-book*, as participantes adotaram diferentes gêneros textuais: cartas, poemas, relatos, textos acadêmicos, com a característica em comum de serem narrados na primeira pessoa. Retomando uma citação do professor Guilherme Prado “narrar em primeira pessoa é criar um personagem de nós mesmos, ser outro de mim. Essas histórias que os professores contam tem o seu valor. Ganham diferentes tonalidades quando passam a ser registradas em diferentes modos de expressão” (PRADO, 2020).

Portanto, neste tipo de escrita, a minha voz importa, a voz do outro importa e estas vozes, juntas, representam diferentes realidades e semelhantes anseios.

6 BAÚ DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

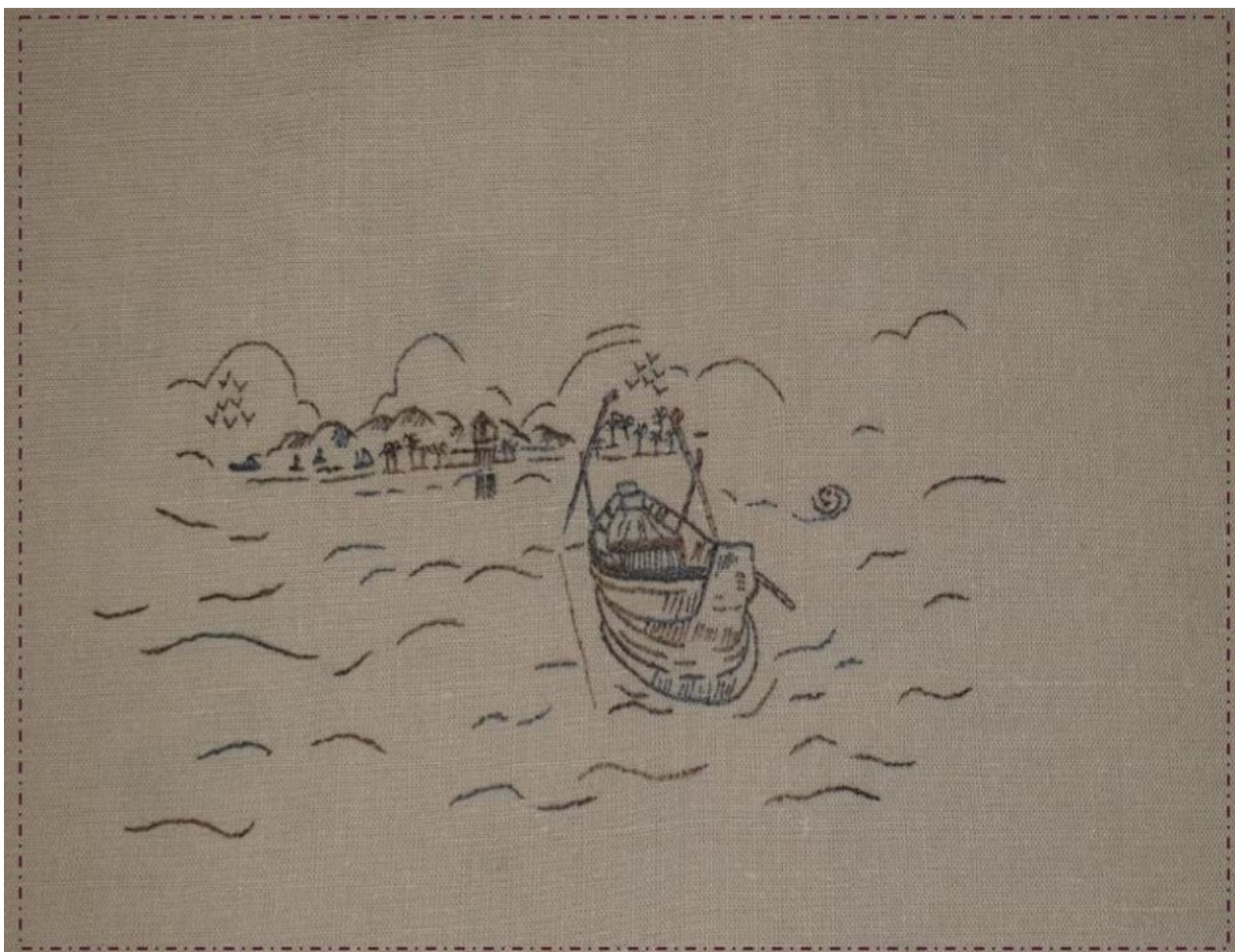


Figura 16 – Refletindo a trajetória.

Fonte: Bordado feito por Andreia Reis Dalle.

*É preciso sair da ilha para ver a ilha.
Não nos vemos se não saímos de nós.
(SARAMAGO, 1997)*

Neste baú da pesquisa, trago as “refigurações do vivido” sobre tudo o que foi tratado até aqui. As conexões possíveis, a partir do meu olhar, naquele contexto histórico do período de isolamento social e do início do retorno às aulas presenciais. Eu lia incomodada em muitas pesquisas a expressão “(in)conclusivas” nas considerações finais. Por que poderiam ser inconclusivas ou conclusivas? Compreendo agora que as pontuações que apresento como pesquisadora são frutos de todo um contexto individual e social, considerados como “textos” que foram “lidos” e interpretados pelas pessoas envolvidas na investigação (BOLÍVAR, 2002).

Para Larrosa Bondía (2002, p. 27) “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. Em outros termos, outro pesquisador interpretando estas coordenadoras, ou eu mesma, retomando esta pesquisa em contextos históricos e sociais diferentes, poderia produzir novas interpretações.

Na primeira disciplina isolada que fiz na UFMG, li no texto feito pelos professores que a ministrava que os mestrados profissionais “tomam como seus principais objetivos o desenvolvimento da capacidade de reflexividade, de autonomia, de elucidação da própria experiência e as possíveis intervenções nos contextos profissionais dos seus mestrados” (OLIVEIRA; ZAIDAN; 2018, p. 2). Percebo que esta foi a maior e melhor experiência formativa por mim vivenciada, pois, como disse Guimarães Rosa, “vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.”. Assim tem sido o Mestrado: cada nova pergunta me leva a buscar novos caminhos e a fazer novas perguntas, tanto no âmbito acadêmico, quanto profissional e pessoal.

Feitas estas considerações, retiro do baú de achados algumas costuras que esta pesquisa desencadeou. Pesquisar um profissional plural, como o coordenador pedagógico, envolveu uma busca multifacetada, conseqüentemente, como fruto de todo este trabalho, podemos falar em costuras, no plural. Estas considerações estão relacionadas não só aos objetos da pesquisa (a formação realizada na escola; a formação do coordenador e do formador do coordenador), como também à importância das narrativas autobiográficas na constituição de si e na reinvenção da prática pedagógica.

Retorno à questão mobilizadora desta pesquisa: “Quais são os processos formativos vivenciados por mim e pelas coordenadoras pedagógicas e como nós

percebemos os desafios e possibilidades da nossa atuação como formadoras de professores?” Um longo caminho foi trilhado com um grupo de nove coordenadoras, possibilitando uma escuta cuidadosa de suas “vozes mulheres” nos encontros nos Grupos Reflexivos de Mediação Biográfica e nos Memoriais de Formação, dispositivos que foram utilizados para fontes de informação para a investigação e como recurso de formação. Reflexões teórico metodológicas contribuíram para a construção de análises sobre os processos formativos.

Releio o que construí até aqui neste texto da dissertação-memorial de formação. Vejo o profissional coordenador pedagógico e a formação sob os mais diversos ângulos: do professor que está sendo formado, da formação do coordenador, aspectos históricos, teóricos e das experiências vivenciadas, da formação do formador das equipes de coordenação. Sem querer simplificar a visão geral de uma pesquisa (auto)biográfica que aborda um tema multifacetado, vou tentar fazer a costura pelas concepções de formação adotadas nesta pesquisa.

Se para Franco (2008), a formação precisa ser articulada com sua função, que é essencialmente voltada à organização, à compreensão e à transformação da *práxis* docente, só poderemos buscar esta transformação se compreendermos, inicialmente, o interlocutor principal a quem se destina todo processo formativo dos profissionais da educação: o estudante. Que concepção temos de quem é o estudante, de como ele aprende? Quais processos formativos precisam vivenciar? Como consideramos os saberes experienciais que crianças, adultos e jovens trazem? Em que contextos se formam?

Se vislumbramos um estudante capaz de compreender e transformar a realidade, certamente usaremos, para responder a estas perguntas, palavras que estão presentes nos conceitos da maioria dos pesquisadores que descrevem a formação em uma linha transformadora e crítica: autonomia, ação, reflexão, colaboração, interação, protagonismo, diálogo, escuta, autoconhecimento, autoformação.

Para que na formação dos estudantes estes elementos estejam presentes, o professor precisa vivenciar, durante os processos formativos, atitudes, valores, modos de organização que lhes permitam refletir sua prática em uma linha coerente com os aspectos citados anteriormente. Escolher uma perspectiva freireana de concepção de formação permanente que se realiza na escola e na vida (FREIRE, 2008, 2015, 2016) significa acreditar que a formação pode contribuir para a

mudança de valores, conhecimentos e formas de intervir na realidade. Que podemos contribuir para a formação de pessoas que saibam distinguir o que é fato do que é *fake*, que compreendem que a Amazônia é o pulmão da humanidade, que o uso de armas não é a solução para os problemas de violência. Significa reconhecer a finitude do ser humano e acreditar que é possível aprender e ensinar com os outros (FREIRE, 2015).

Quais coordenadores precisamos para mediar a transformação da realidade, para articular e organizar com seu grupo um projeto educativo emancipador que traz a ciência pedagógica para a centralidade, como nos sinaliza Franco (2008, 2016)? Esclareço antes o que significa “trazer a ciência pedagógica para a centralidade”: implica em interpretar as teorias implícitas na cultura educativa.

Fazer uma pesquisa-formação utilizando os memoriais de formação em grupos reflexivos realizados de forma remota teve suas limitações, mas também permitiu vislumbrar a abertura de possibilidades. Os Memoriais de formação e o *e-book*, construídos pelas/com as participantes, articulados às interações propiciadas pelo Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica, nos dá pistas coerentes com esta concepção quando apresenta o coordenador como o *articulador, organizador, o mediador dos processos de reflexão e intervenção no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, formador e pesquisador*. (Quadro 08). Fazendo uma analogia com o que Placco, Almeida e Souza consideram como essência da função (articulador, formador e transformador), a visão do grupo participante da pesquisa acrescenta outros elementos: mediador e pesquisador. Considero que a busca do desenvolvimento desses cinco aspectos apontados pelo grupo, de forma reflexiva e crítica, podem contribuir para uma práxis transformadora.

E que formação precisamos para subsidiar este coordenador em sua *práxis* pedagógica? Ao fazer uma leitura cruzada entre as formações vivenciadas pelas coordenadoras e as práticas efetivamente realizadas, presentes em suas narrativas, observei que o processo de formação de um(a) coordenador(a), na perspectiva defendida nesta pesquisa, *não se dá espontaneamente*. Espremidas pelas urgências do seu fazer cotidiano e pelas carências das formações inicial e continuada, se queixaram que nem sempre tem o tempo e a oportunidade de refletir qual é, de fato, o seu papel na escola.

Revisitando os compilados sobre as formações que contribuíram para que as participantes se constituíssem como coordenadoras pedagógicas, vi aspectos

relacionados à aquisição de conhecimentos que contribuíram também no exercício da função. Contudo, o que estes cursos ressaltados como constitutivos da prática (não necessariamente específicos para formação de coordenadores) tinham como ponto comum se relaciona aos aspectos metodológicos: a escuta verdadeira e a oportunidade de refletir sobre as experiências vivenciadas. Nas vozes dos autores pesquisadores da área: “(...) a formação se realiza na *reflexão sobre a experiência vivida*.” (NÓVOA; FINGER, 2014. p. 152). “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, *na prática e na reflexão sobre a prática*” (PAULO FREIRE, 1991. p. 58).

As palavras “autonomia, ação, reflexão, colaboração, interação, protagonismo, diálogo, escuta, autoconhecimento, autoformação” também estavam presentes nos memoriais, na “carta aos gestores municipais” do *e-book* e nos relatos do Grupo Reflexivo. Vejo estas palavras presentes também nas experiências formativas que me constituíram como gestora. Esta analogia entre os processos formativos dos estudantes, do professor, do coordenador e do gestor (ou de quem forma os coordenadores) nos informa que a formação para a transformação precisa ser alicerçada em princípios e metodologias que valorizem a reflexão sobre a experiência vivida, as trocas entre os pares, a escuta e o olhar para si mesmo.

Aprofundando um pouco mais no objetivo de compreender a relação entre as formações vivenciadas pelas coordenadoras pedagógicas e as práticas narradas, observo novamente o Quadro 8 – Ser coordenadora pedagógica: visão geral apresentada pelas participantes do Grupo Reflexivo. De quem são as vozes mais recorrentes em cada eixo? Quais os cursos foram narrados como constitutivos? O que estes cursos pautaram? Com quais metodologias? Ciente de que não é possível fazer generalizações, pois somos seres humanos em permanente formação e nos formamos em diversos contextos, trago indícios de que alguns aspectos presentes nas formações vivenciadas precisam ser valorizados nas formações deste profissional.

Observei algo importante: as participantes da pesquisa que tiveram oportunidades de experimentar na formação a vivência e a reflexão sobre alguns daqueles tópicos que constituem cargo, narraram práticas exitosas relacionadas àquele eixo. Algumas delas tiveram oportunidade de participar de uma formação para serem formadoras de professores alfabetizadores do município. Este foi o tema principal de suas narrativas. Outras narraram com muita propriedade a sua atuação

no acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Foram as que participaram de cursos em que este eixo foi trabalhado em uma perspectiva de homologia dos processos, revelando também contribuições de outros teóricos, como Schön (2000), que se situam em um movimento que valoriza a epistemologia da prática nos processos formativos.

Voltando o olhar para a minha experiência de formação, estes alinhavos e costuras feitos, nesta pesquisa, só foram possíveis porque todas as disciplinas do mestrado profissional, o acompanhamento de uma orientadora e a forma escolhida para pesquisar funcionaram como uma “plataforma de lançamento à reflexão” em minha vida. Se tive muito o que dizer é porque no caminho tive muitas vozes que dialogaram comigo sobre cada aspecto abordado nesta pesquisa. Se “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” (Larrosa Bondía, 2002, p. 21), muitas formações se passaram, mas as que se transformaram em experiências, coincidentemente (ou não), estavam relacionadas às minhas necessidades constitutivas.

Estes apontamentos nos remetem ao conceito de formação permanente adotado nesta pesquisa, de valorização da problematização e da reflexão sobre a prática como centralidade do processo educativo, do professor como protagonista do seu processo formativo e da formação como um movimento que pode contribuir para mudanças de valores, conhecimentos e formas de intervir na realidade (FREIRE, 2008, 2015).

As considerações tecidas, neste capítulo, sugerem que os caminhos metodológicos adotados na formação podem contribuir para que as experiências vivenciadas na formação sejam transformadoras. Outra faceta primordial do processo formativo do coordenador pedagógico é o ensino e a aprendizagem, vistos em suas múltiplas dimensões. Este é o objeto da Didática, vista em sua perspectiva multidimensional, que está vinculada a uma lógica em que o ensino e a aprendizagem dos estudantes também se dão por meio de processos intencionalmente planejados, que sejam estruturantes da existência e caminhem entre culturas, subjetividades e práticas (FRANCO, 2014). Para que haja uma interrupção das ações repetitivas do cotidiano, faz-se necessário que haja uma intencionalidade explícita provocada por algum elemento externo (ZEICHNER, 1993). Na formação realizada na escola, este “elemento externo” é o coordenador pedagógico. Ou melhor, a *equipe de coordenação pedagógica* que atua na

perspectiva de trazer a ciência pedagógica para a centralidade, interpretando as teorias implícitas na cultura educativa. Neste sentido, a *mediação* deste profissional se faz imprescindível para a transformação emancipadora desta cultura.

Repensar novos paradigmas da formação exigirá refletir também sobre a formação de quem forma a equipe de coordenação. A dissertação de Soligo (2007) apresenta uma reflexão aprofundada sobre quem forma quem, concluindo que as pessoas *se formam* a partir das relações que se estabelecem com o outro e da reflexão sobre estas vivências, se convertendo em experiências de aprendizagem de fato. As considerações que trago dialogam com este texto, acrescentando outras perspectivas para o “*como*” as pessoas se formam.

Voltando ao debate sobre a identidade do coordenador pedagógico, retomo o aspecto que nem em sua denominação existe convergência no Brasil. Este aspecto precisa ser resgatado nos processos formativos a eles oferecidos e, também, como sugere Roldão (2005), com a constituição de grupos autônomos, que se auto-organizam e defendem seu saber próprio, constituintes de sua profissionalidade docente.

Retomo com as palavras de Nóvoa (2017), a importância da construção da profissionalidade docente e da urgência em se pensar novos paradigmas de formação, que privilegiam muito mais que os aspectos técnicos, pedagógicos ou científicos, mas que traga embasamento para a compreensão de que a construção do conhecimento é uma responsabilidade coletiva.

Podemos agora trazer algumas considerações sobre as potencialidades e os limites da atuação das Coordenadoras Pedagógicas no processo de formação dos professores na escola, questão também norteadora da pesquisa.

Um fator desafiante ressaltado, nesta pesquisa, foi a organização do tempo para a formação dos(as) professores(as) na escola. No início da pesquisa, o conceito de formação realizada na escola se revelava em diferentes concepções nas narrativas das participantes da pesquisa, muitas vezes entendido somente como aquele momento em que se contrata um formador externo ou os professores saem da escola para participar de um curso. Ter tempo para o encontro de professores na escola antes da pandemia era um desafio, no entanto o pouco que tinha muitas vezes não era usado para questões pedagógicas.

Veio a pandemia e tudo mudou. As coordenadoras se viram desafiadas a potencializar o tempo para a formação e reinventar as práticas pedagógicas da

escola. No retorno ao presencial, a queixa da ausência do tempo sinalizava coordenadoras transformadas por suas experiências e reflexões autobiográficas. Demonstravam clareza de objetivos para o tempo que reivindicavam: necessidade dos encontros entre os professores para fazer conselhos de classe, construir diagnósticos, refletir sobre as práticas, planejar, estudar. E entendiam que estavam reivindicando a formação permanente. Reflito:

A tragédia da Covid-19 acordou-nos? Ainda bem. Neste presente incerto, precisamos afirmar que há sempre a possibilidade de *outros futuros*. Nem tudo se esgota no imediatismo do presente. (...) Voltar à normalidade? Não. Este é o tempo de inventar, isto é, de construir coletivamente *uma outra* educação. (NÓVOA E ALVIM, 2021, p. 13).

Com este espírito de esperança e enunciação de Nóvoa e Alvim (2021), trago também as possibilidades para a formação que se realiza na escola. Apresentei anteriormente o recurso educacional, mas como cada palavra “tem mil faces secretas”, revelo que dentro de um recurso (*e-book*) temos vários recursos educacionais. Cada coordenadora que compartilhou suas experiências no *e-book* abriu seu baú de achados e possibilidades. As experiências de formação, as pautas dos encontros, a relação com os estudantes, a formação e a transformação da escola e outras temáticas podem servir para inspirar outros(as) coordenadores(as) em suas produções e ações.

Outras perspectivas se abrem para pensarmos a formação do coordenador pedagógico e a formação realizada na escola quando falamos dos impactos do uso de dispositivos de formação que tem como finalidade possibilitar a reflexividade narrativa. A escrita dos memoriais de formação e as discussões realizadas no Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica permitiram às participantes da pesquisa questionarem qual formação estava sendo realizada, qual o papel dos professores nas formações oferecidas, o que consideram ser uma coordenação pedagógica e se o projeto de escola que estava em curso caminhava na direção da transformação da realidade. Os sentidos dos memoriais construídos não estão no produto em si, mas nas construções e conexões propiciadas pelo processo, rico e intenso de reflexões.

Esta tomada de consciência revela a dimensão reparadora da reflexividade autobiográfica, dando brechas a novas ideias, novas posturas, ao amadurecimento. Ao abrirem-se umas às outras para narrar e ouvir suas memórias de formação, cada participante (me incluo também) se colocou como parceira de pesquisa, na busca da

compreensão de si mesma. Desta forma, considero que o uso de dispositivos reflexivos que utilizam as narrativas autobiográficas podem se constituir como caminhos metodológicos significativos para a formação de educadores, sendo necessário, portanto, serem compreendidos, discutidos e partilhados. E a formação das pessoas que fazem a formação das equipes de coordenação pedagógica precisam também ser repensadas na mesma perspectiva que está sendo apresentada nesta pesquisa.

As pesquisas de Passeggi (2021) que afirmam que a reflexividade biográfica permite dar sentido ao que antes não tinha, ordenar os acontecimentos e reconstruir uma outra versão de si e de sua formação. Ao longo dos encontros com as coordenadoras participantes foram se descobrindo formadoras, pesquisadoras, revelando, assim, a dimensão reparadora da reflexividade. Na elaboração dos memoriais de formação e dos textos do *e-book*, com mediações feitas por mim e pelas trocas entre as colegas, o grupo foi se formando e se (trans)formando, buscando novas *tessituras* para sua história.

“É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.” (SARAMAGO, 1997). Esta epígrafe que abre o capítulo tem marcado nossa trajetória na pesquisa. Este pensamento faz parte de um livro de Saramago chamado “O conto da ilha desconhecida”. Na história, um homem solicita ao rei que lhe dê um barco para procurar uma ilha desconhecida. Mesmo estando certo de que não existem ilhas perdidas, o rei, depois de muita insistência, dá um barco ao homem. Em companhia de uma mulher que trabalhava no castelo, eles partem em busca da ilha desconhecida. O conto termina com o homem dando ao barco o nome de “Ilha desconhecida”.

Este é o principal movimento que as reflexões proporcionadas por meio das narrativas autobiográficas têm nos favorecido: entendermos que *somos uma ilha desconhecida*.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em seminário de investigação-formação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). *Memória, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica Educação).

ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In*: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. p. 11-39.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Formação centrada na escola: das intenções às ações. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 9-24.

AMBROSETTI, N. B. e ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set/dez. 2009.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13222.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

ANJOS, Almerinda dos. Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores: estudo de caso na 1ª D. E. de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 1988.

AQUINO, José Mauro Braz de; FREIRE, Maria Luzivany Euzébio. O despertar do coordenador pedagógico para a formação continuada docente. *Brazilian Journal of Development*, São José dos Pinhais, v. 4, n. 5, p. 2433-2446, 1 aug. 2018. [Periódico revisado por pares].

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra. *Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/HJPB-7CLGWM>. Acesso em: 14 maio 2019.

BARBOSA, T. M. N. (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 135-152.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-927, 2008.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. *Edital SMAD 04/86*: relativo à seleção competitiva interna, publicado no Diário de Minas de 10/10/1986 e homologado em 25/03/1987. Mimeo. Fornecido pelo setor de Provimento e Informações Funcionais - Gerência de Gestão de Ingresso e da Vida Funcional (GEVIF). Diretoria Central de Administração de Pessoal. Subsecretaria de Gestão de Pessoas - SUGESP. Mensagem recebida por e-mail em 24 nov. 2020.

BELO HORIZONTE. Decreto 17.005, de 31 de outubro de 2018. Regulamenta a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos cargos e funções por ela estabelecidos. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, ano 26, n. 5646, 1 nov. 2018. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1202615>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BELO HORIZONTE. Lei n. 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil – Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, ano 24, n. 5.616, 19 set. 2018.

BELO HORIZONTE. Lei n. 1132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil – Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, Ano 26, n. 5616, 19 set. 2018. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1200509>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BELO HORIZONTE. Lei n. 8635, de 26 de agosto de 2003. Concede aumento de remuneração e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte,

Ano 26, n. 1940, 27 ago. 2003. Disponível em: <https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236668/lei-8635-03>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BELO HORIZONTE. Lei Ordinária n. 7235, de 27 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da prefeitura municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, Ano 2, n. 306, 28 dez. 1996.

BELO HORIZONTE. *Orientações para ensino fundamental e educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Educação*: tempos e espaços, pessoas e aprendizagens. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Decreto n. 17.297, de 17 de março de 2020. Declara situação anormal, caracterizada como Situação de Emergência em Saúde Pública, no Município de Belo Horizonte em razão da necessidade de ações para conter a propagação de infecção viral, bem como de preservar a saúde da população contra o Coronavírus – COVID-19. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, n. 5976, 17 mar. 2020. Extra.

BELO HORIZONTE. Resolução CME/BH n. 01/2000. Fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, ano 5, n. 1.252, 11 nov. 2000.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo uma referência curricular para a Escola Plural*: uma reflexão preliminar. Belo Horizonte: SMED, 1995. (Caderno Escola Plural, 1)

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural*: proposta político-pedagógica. Belo Horizonte: SMED, 1994.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Estruturação do trabalho escolar na RME-BH*: a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, 2006.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED/SMAD n. 008/97. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, ano 26, n. 537, 3 dez. 1997. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1017111>. Acesso em: 15 set. 2019.

BOLÍVAR, Antonio. De nobis ipsis silemus: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, v 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://professor.ufop.br/reginaaraujo/classes/narrativas-docentes-aspectos-metodol%C3%B3gicos-e-formativos/materials/de-nobis>. Acesso em: 26 maio 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 5.594, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de nov. 1968.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 jan. 1946.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 abr. 2020. Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. *Formação de profissionais da educação: (2003-2010)*. Brasília: MEC/Inep, 2014. (Estado do conhecimento, 13) *apud* GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 47, n. 166, p.1396-1413, out./dez. 2017.

CANÁRIO, R. *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1997. Mimeo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 10 out. 2022.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?: das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARRILHO, Maria de Fátima *et al.* Diretrizes para a elaboração do memorial de formação: metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/ URRN, 1997 (mimeo) *apud* SARTORI, Adriane Teresinha. Estilo em Memoriais de Formação. *Revista da ABRALIN*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 273-298, jul./dez. 2008.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In: SOUZA, Vera Maria Nigro de et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada.* São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-13.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 68, p. 202- 219, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jan. 2020.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores.* Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Cristina Oliveira Barrichello e PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n 28, p. 101-111, jan./jun., 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 1, n. 27, p. 333-346, abr. 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Trajetória, 4).

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

ESTRELA, Maria Teresa. Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Revista Investigar em Educação*, 2. série, n. 2, 2014, p. 5-30. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/70/69>. Acesso em: 10 out. 2022.

FERNANDES, Maria Helena Lino. *A formação do gestor educacional: limites e possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006.* 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação – resistência. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 13, n. 31, p. 726-742, nov. 2021. Especial. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1183/955>. Acesso em: 10 out. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elizabete F. Esteves (org.). *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. E-book. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Múltiplas Leituras*, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan / jun. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática para quê? Didática para quem? Reflexões a partir de seu objeto. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias *et al.* *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. p. 620-642. (Coleção Práticas Educativas). Recurso digital. Trabalhos apresentados no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Fortaleza, CE, de 11 a 14 de novembro de 2014.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

GARCIA, Dayse Freire. *A construção da ação supervisora em Minas Gerais*. 1988 Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

GARCIA, Regina Leite. *Para quem investigamos, para quem escrevemos*. São Paulo: Cortez, 2003.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. Dados eletrônicos.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa época, 77)

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113. Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

LARRAÑAGA, Inácio. Presença Escondida. *Mostra-me o teu rosto: caminho para a intimidade com Deus*. 29ª edição, SP. Editora Paulinas, 3 set. 1998.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2020. p. 59-97.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katálysis*, Florianópolis, v. 10, 2007. Especial.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. *O Movimento de Constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1987-1992): progressivo avanço do direito à educação*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. O grupo reflexivo de mediação biográfica: método de investigação qualitativa e dispositivo de pesquisa-formação. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 8., 2019, Lisboa. *Atas...* Lisboa, 2019. p. 600-609.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações. Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 42, 2021. Dossiê: democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, n. 42, 2021. Dossiê: democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 10 out. 2022.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992

NÓVOA, António. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: NÓVOA, António. *A formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002, p. 33-48.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de; Z Aidan, Samira. A produção de conhecimento aplicado como foco dos mestrados profissionais In: GUIMARÃES, Selva; GONÇALVES, Wenceslau (org.). *Mestrado profissional: implicações para a educação básica*. Campinas, Alínea, 2018. p. 41-57.

OLIVEIRA, Luciane Aparecida de. *A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores*. 2016. (Dissertação) Mestrado – Programa de Pós-graduação em linguagem, experiência, memória e formação, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2016.

ORTEGA Y GASSET, J. *Missão da universidade*. Tradução Dayse Janet Löfgren Carnt e Helena Ferreira. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. (Coleção Universidade)

PASSEGGI, M. C.; GASPAR, Mônica Gadelha de Souza. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin (org.). *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. Curitiba: CRV, 2013. p. 63-81.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. (org.). *Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares*. Natal: EDUFRRN, 2018. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/26927/1/Pesquisa%20%28auto%29%20biogr%C3%A1fica%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Experiência em formação. *Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu C. de; (Org.). (Auto) biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULLUS, 2008, P. 103-131.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação. GESTRADO. *Dicionário de verbetes*. 2010b. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/memorial-de-formacao/>. Acesso em 05 fev 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição, OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes, NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. O grupo reflexivo de mediação biográfica: método de investigação qualitativa e dispositivo de pesquisa-formação. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA*, 8., 2019, Lisboa. *Atas...* Lisboa, 2019. p. 600-609. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2199/2124>. Acesso em: 28 abr. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). *Memória, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica Educação)

PASSEGGI, Maria da Conceição; CÂMARA, Sandra Cristinne X. da. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição de; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu C. de (org.). Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. Curitiba: CRV, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. *In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO CULTURAL*, 3., 2001, Campinas. *Anais...*, Campinas: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano, autobiografar é um processo civilizatório. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 1-21, 2021.

PIZZI, Laura C. V. Dos especialistas da educação ao coordenador pedagógico: algumas reflexões. *Educação: Revista do Centro de Educação da UFAL*, Maceió, ano 5, n. 5/6, p. 64-71, dez./1996-jul./1997 *apud* ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra. *Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 227-287.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma Definição. *In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). O Coordenador Pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Loyola, 2018. p. 9-16.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza *et al.* Fios que se entrelaçam: o papel da memória na aprendizagem do adulto professor. *In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (coord.). Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2015. p. 25-39.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (org.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação em Serviço. GESTRADO. *Dicionário de verbetes*. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-em-servico/>. Acesso em 17 maio 2021.

PRADO, G. V. T. FERREIRA, C. R., FERNANDES, C. H. Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos profissionais da educação? *Revista Teias*, [s. l.], v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011. Jovens, territórios e práticas educativas.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Alínea, 2007, p. 47-62.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007, p. 47-62.

PRADO, G. V. T. *Webinário “Narrativas como caminho metodológico nas pesquisas”*. ConPAS – Conversas entre professores: alteridades e singularidades, grupo de pesquisa e extensão, 10 jul. 2020. Reunião realizada na Plataforma Zoom.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. *In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. Tradução Sandra Valenzuela. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. O coordenador pedagógico na escola pública: dilemas, contradições e desafios de um profissional iniciante. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 59-78, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 12 jan. 2020.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994. T. 1 *apud* PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do

narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica. Educação)

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005. DOI: 10.14572/nuances.v12i13.1692. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Porto Editora, 1997.

SARTORI, Adriane Teresinha. Estilo em Memoriais de Formação. *Revista da ABRALIN*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 273-298, jul./dez. 2008.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Andréia Gomes da. *Vinte anos de atendimento educacional hospitalar e domiciliar no Rio Grande do Norte: perspectivas históricas e autobiográficas*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019b.

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

SILVA, Jeanny M. S. *Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019c.

SOARES, Magda. *Metamemória, memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortêz, 1991. (Coleção Contemporânea. Série Memórias da Educação).

SOLIGO, Rosaura. *Quem forma quem? – Instituição dos sujeitos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. *O Núcleo de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Belo Horizonte: implementando ações de formação para professores do primeiro ciclo do ensino fundamental*. [2009]. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, [2009]. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais15/Sem11/kelysouto.htm. Acesso em: 19 maio 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006a.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p. 135-147.

TAHAN, Simone Pannocchia. *Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019b.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Martha Lourenço; COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção de textos escritos: caderno do professor / Martha Lourenço Vieira; Maria da Graça Costa Val - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.*

VIEIRA, Suzane da Rocha. *Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

VYGOTSKY, L. (1989). *A formação social da mente*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, *apud* PASSEGGI, Maria da Conceição, OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes, NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. O grupo reflexivo de mediação biográfica: método de investigação qualitativa e dispositivo de pesquisa-formação. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 8., 2019, Lisboa. *Atas...* Lisboa, 2019. p. 600-609. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2199/2124>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o 'praticum': uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEN, Giovana Cristina. *O papel da Coordenação Pedagógica na escola. Coordenação pedagógica em foco: salto para o futuro, ano 12, boletim 1, p. 8-12, abr. 2012.*

APÊNDICE I – Modelo da Carta de anuência da Secretária de Educação de Belo Horizonte

CARTA DE ANUÊNCIA

Prezada Secretária Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben,

A senhora está sendo solicitada a autorizar a realização da pesquisa intitulada “*Construção de redes de formação colaborativa na escola: narrativas de coordenadores pedagógicos da RME/PBH*”, desenvolvida pela pesquisadora Adriana Mota Ivo Martins e orientada pela Prof.^a Dr^a Cláudia Starling Bosco (Faculdade de Educação da UFMG), no âmbito do Promestre (Mestrado Profissional Educação e Docência).

A pesquisa tem como principal objetivo compreender as potencialidades e os limites da atuação do(a) Coordenador(a) Pedagógico na implementação de processos formativos colaborativos entre os professores do 1º ciclo da Rede Municipal de Educação.

A metodologia utilizada consiste na criação de grupo de trabalho colaborativo de aproximadamente 9 (nove) coordenadores(as) pedagógicos que atuam em diferentes regionais. Estão previstas a produção de narrativas (auto)biográficas escritas e orais sobre a trajetória profissional dos participantes.

A partir da conversa com os profissionais que atuam na Secretaria de Educação, será realizado um levantamento de possíveis escolas que buscam trabalhar em uma perspectiva colaborativa. Os (as) coordenadores(as) selecionados serão convidados para um encontro onde será apresentada a proposta do grupo de estudos colaborativos para possível adesão.

Os encontros presenciais serão realizados conforme cronograma e local a serem definidos com os participantes do grupo. Estão previstos 6 (seis) encontros de aproximadamente 2 horas, que serão registrados em áudio. Neles serão discutidas e registradas, por meio das narrativas (auto)biográficas, as práticas na formação dos professores nas escolas e os desafios que enfrentam no cotidiano escolar.

Os temas previstos para os encontros são:

- . Trajetória e experiências formativas
- a. Atuação como coordenador pedagógico na escola
- b. Concepção de trabalho colaborativo

- c. Desafios da prática da coordenação pedagógica
- d. Construção coletiva do E-book, como recurso educacional
- e. Socialização do E-book como recurso educacional

A cada encontro, as narrativas produzidas individualmente serão lidas e compartilhadas, gerando possibilidades de novas construções. Como será um trabalho coletivo, os temas poderão agregar contribuições dos participantes da pesquisa.

Nos encontros com os coordenadores serão feitas as releituras das narrativas escritas, favorecendo aos participantes a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, por meio de algumas perguntas ou sugestões de temas.

As narrativas irão compor um e-book que será elaborado com a participação do grupo pesquisado e posteriormente publicado e socializado.

A atividade a ser realizada tem potencial para contribuir para a formação docente e propiciar momentos de reflexão sobre a atuação do coordenador pedagógico na escola.

Informamos que a participação nesta pesquisa não ocasionará nenhuma despesa para a Secretaria de Educação da RME/PBH.

Para viabilizar a participação dos(as) coordenadores (as), solicitamos sua autorização para a realização dos encontros para a produção e socialização das narrativas, fora do horário de trabalho.

Eu, _____, Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, estou ciente e de acordo com a proposta apresentada.

Assinatura da Secretária de Educação da RME/PBH: _____

Adriana Mota Ivo Martins (mestranda) _____

Prof.^a. Dr^a Cláudia Starling Bosco (Orientadora) _____

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2019.

APÊNDICE II – Pseudônimos e justificativas de escolha

Quadro com os pseudônimos das pesquisadas e justificativas de escolha

Pseudônimo	Justificativa
Tuta	<p>Minha irmã foi uma excelente professora, muito dedicada e ética. Ela foi uma alfabetizadora invejável. Segui a carreira tendo ela na memória como inspiradora. Hoje mesmo já aposentada, está sempre me ajudando com paciência e cuidado. Ela se chama Marília, mas nós a chamamos carinhosamente de <i>TUTA</i>, não gostaria de usar o nome dela, preferia fazer uma homenagem a pessoa que sempre conheci, minha irmã mais velha, comadre e ex-vizinha. TUTA.</p>
Fátima	<p>Com relação ao Pseudônimo para o e-book, o meu será: "<i>Fátima</i>", que é o nome de minha amada Mãezinha, que a vida toda, enquanto esteve presente fisicamente comigo, sempre me incentivou a estudar, pois ela não havia tido a mesma oportunidade que eu. Sempre me ensinou a ser uma mulher forte, batalhadora, humilde, responsável e acima de tudo respeitosa e educada, especialmente, com meus professores, me mostrando sempre a importância do educador em nossas vidas. Minha mãe era alfabetizada, mas tinha muitas dificuldades na leitura, escrita, interpretação de textos e operações matemáticas fundamentais; uma vez que estudou apenas até a antiga 4ª Série do Ensino Fundamental da Zona Rural, pois como filha de humildes lavradores, teve que deixar os estudos bem cedo para trabalhar e sobreviver... À Ela todo o meu Amor, meu Respeito, minha Admiração e minha Gratidão por ter me dado a vida, por ter me proporcionado os estudos, por ter me ensinado o quão importante uma professora é para nós... Ela é uma das grandes responsáveis pela escolha da minha profissão que exerço com tanto Amor e Alegria! (Minha amada Mãe partiu deste plano há 3 anos, mas sempre está presente espiritualmente comigo me ajudando a superar meus medos e a enfrentar os desafios que a vida me traz...)</p> <p>(Gostaria que colocasse este texto na íntegra no e-book, se possível.)</p>
Maria	<p>Pessoa importante: minha mãe. Nome: <i>Maria</i></p> <p>Justificativa: Escolhi minha mãe, porque durante todo o tempo em que estivemos juntas, foi meu suporte, meu exemplo, me orientando para a vida, me mostrando o caminho, me ensinando a ser forte, a superar os desafios, de mudar quando fosse necessário, me ensinando dia a dia a importância de ser organizada, de estudar.</p>
Regina	<p>Pessoa que contribuiu para minha formação.</p> <p>Nome: <i>Regina Rocha</i></p> <p>Cargo: Diretora Pedagógica.</p> <p>Justificativa: "Aprendi a ser Coordenadora Pedagógica com a Regina. Com ela aprendi que esse cargo requer muito jogo de cintura, escuta. Compreendi que um líder serve mais do que é servido. Uma coisa que me marcou, ela sempre ressaltava o ponto positivo de cada professor. Com jeitinho conseguia tudo. Me ensinou todas as rotinas necessárias desse cargo, e também a importância da</p>

	leitura e de estudar sempre.
Clarice	<p>Nome de uma colega de trabalho que muito me auxiliou no início da minha carreira profissional docente. Clarice, para mim, era uma referência. Sempre discutíamos sobre nossas turmas, trocando figurinhas, e como ela já possuía experiências com a alfabetização, me espelhava nela, porque percebia sua preocupação para incluir ao máximo todas as crianças da sua sala em sua proposta pedagógica.</p> <p>Clarice também me ajudou a conhecer as possíveis hipóteses que as crianças realizam para se apropriar do sistema de escrita e sempre pensávamos juntas as intervenções didáticas para as crianças avançarem no processo de aprendizagem.</p> <p><i>Clarice para mim é um grande exemplo de professora!</i></p>
Maria Carmem	<p>É uma tia paterna que foi importante no meu processo de alfabetização, conseguiu para a minha mãe livros que me ajudaram no processo inicial da aquisição de habilidades de leitura e escrita. Passei a admirá-la e esse processo me despertou, desde essa época para o trabalho de profissionais da educação. Ou seja, desde pequena minha vontade de ser educadora estava ali no meu coração. Seria injusto não citar outras pessoas importantes para a minha trajetória como estudante e como profissional. Minha mãe, Maria Cristina, professora de matemática, a paixão dela em dar aula era linda de se ver e acompanhar. Minha tia-avó Ilca, supervisora do estado, criou quatro filhos sozinha e, também, me auxiliou na alfabetização. Nesse sentido, a Maria vai representar minha mãe, e Carmen, minha tia Maria Carmen e minha tia Ilca. Essa tia Carmen foi coordenadora ao longo de anos de uma escola municipal de BH, em uma favela e também diretora, fez muitas contribuições positivas tanto para a escola, quanto para a comunidade escolar. Sempre me interessei por seus relatos e, também, pelos relatos que outras pessoas contavam. Ela fez muita diferença para a escola em que trabalhou ao longo de toda a sua trajetória profissional na Prefeitura de BH. Somente quando entrei na PBH que consegui ter uma dimensão mais global desse movimento da minha tia na sua escola. Acho que essas pessoas representam muito minha trajetória, são relações afetivas que me inspiraram, motivaram e me incentivaram.</p>
Modestina	<p>Assim como diversas de nós, eu tive o privilégio de conviver com pessoas muito responsáveis e amantes da educação desde muito cedo. Mas decidi escolher minha professora do 4º ano que, mais tarde em 1998, se tornou a minha coordenadora pedagógica (Supervisora Pedagógica), porque eu passei em um concurso e fui nomeada na mesma escola onde estudei do 3º ano primário até o Ensino Médio, Magistério de 1 a 4ª série.</p> <p>Com ela eu aprendi a compreender o valor da educação como possibilidade de formação crítica e de ascensão social para as pessoas menos favorecidas, a ter cuidado com a minha formação continuada como professora, "ser atualizada" e a ter compromisso e ética no cumprimento das tarefas como servidor público. Ela dizia sempre para o nosso grupo: "o nosso patrão é o governador que mora longe daqui, em Belo Horizonte. Ele não vê de perto se estamos cumprindo as nossas obrigações como servidores ou não. Por isso é que precisamos desenvolver um comportamento ético baseado na autonomia e na responsabilidade no cumprimento do nosso trabalho, pensando no bem que podemos fazer para as pessoas. Quem não tem ética, cumpre ordens, quem tem ética trabalha com autonomia da melhor maneira que pode."</p> <p>Olha Adriana, foi no que eu me tornei. Sou fruto de um grupo de trabalho comprometido com o bem comum.</p>

	O nome dela é Maria Modestina. Então escolherei como pseudônimo: <i>Modestina</i> .
Guiomar	Olá, meu pseudônimo será Guiomar. Guiomar é o nome da minha mãe. Ela foi minha primeira coordenadora e me ensinou a olhar com os olhos além das aparências assim como nós da coordenação temos que olhar. Ter os olhos além das aparências para enxergar as possibilidades no outro. Coordenar não é pegar na mão ou fazer para a pessoa é formar, aprender juntas e não esquecer de onde viemos e Para onde queremos chegar. Reconhecendo nossa caminhada e nos (ré)construindo a cada fazer, em cada desafio.
Francisca	Eu gostaria que meu pseudônimo fosse Francisca. Francisca é o segundo nome da minha mãe. Maria Francisca, mas ela se apresenta como Francisca. Pode parecer senso comum, mas tudo que eu sou hoje tem muito a ver com ela. Os valores que eu tenho foram construídos por ela. Ética, humanidade, respeito, escuta... tudo isso... então, <i>Francisca</i> .

Fonte: produzido pela autora com os dados da pesquisa (2021).

APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

2º versão (após emenda no Conselho de Ética para alterar para reuniões virtuais)

Prezado(a) Coordenador (a) Pedagógico(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Construção de redes de formação colaborativa na escola: narrativas de coordenadores pedagógicos da RME/PBH*”, desenvolvida pela pesquisadora Adriana Mota Ivo Martins e orientada pela Prof^a Dr^a Cláudia Starling Bosco (Faculdade de Educação da UFMG).

A pesquisa tem como principal objetivo compreender as potencialidades e os limites da atuação do Coordenador Pedagógico na implementação de processos formativos colaborativos entre os professores da Rede Municipal de Educação.

A metodologia utilizada consiste na criação de um grupo de trabalho colaborativo de coordenadores pedagógicos e na escrita de narrativas (auto)biográficas. A atividade a ser realizada tem potencial para contribuir para sua formação docente propiciar momentos para você refletir sobre a atuação como coordenador pedagógico na escola.

Os encontros serão realizados conforme cronograma e local a serem definidos com os participantes do grupo, podendo acontecer de maneira presencial ou de forma virtual. Nestes encontros, você poderá ser convidado a registrar suas narrativas.

Estão previstos 6 (seis) encontros de aproximadamente 2 horas, que serão registrados em áudio/vídeo e posteriormente transcritos. O material será arquivado pelos pesquisadores em ambiente virtual pelo prazo de 5 anos. Nos encontros serão discutidas e registradas, por meio das narrativas (auto)biográficas, as práticas de formação dos professores nas escolas e os desafios que você enfrenta no cotidiano escolar. As narrativas irão compor um e-book que será elaborado com a participação do grupo pesquisado e posteriormente publicado.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do(a) coordenador(a): _____

Pg.1- 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
2º versão (após emenda no Conselho de Ética para alterar para reuniões virtuais)
(continuação)

Informamos que os temas previstos para a produção e socialização das narrativas são: trajetória e experiências formativas; atuação como coordenador pedagógico na escola; concepção de trabalho colaborativo; desafios da prática da coordenação pedagógica; construção coletiva do e-book, como recurso educacional; socialização do e-book como recurso educacional. A cada encontro, você terá a oportunidade de socializar suas narrativas com o grupo.

Salientamos que durante os encontros do grupo de coordenadores você poderá vivenciar situações que envolvam riscos, tais como: falta de tempo ou desconforto, cansaço para produzir as narrativas e emoções ao narrar sua trajetória profissional. No entanto, iremos ficar atentos aos sinais verbais e não verbais e tentaremos minimizar estes riscos, assegurando o respeito, criando um clima de confiança e parceria e oportunizando outros momentos para complementar a escrita, caso necessário.

Informamos também que no texto da dissertação será preservada a sua identificação pessoal, restringindo-se o acesso à sua identidade apenas para os participantes da pesquisa. Em situações de apresentação da pesquisa em cursos de formação e publicações, não será utilizada nenhuma informação que permita a identificação dos pesquisados ou da instituição em que atuam, a não ser que conte com seu consentimento. As pesquisadoras tratarão sua identidade com os padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

A pesquisa não demandará gastos financeiros para os participantes e a sua adesão será voluntária. Informamos que você pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem necessidade de encaminhar qualquer justificativa.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG). Av. Antônio Carlos, nº 6627, campus Pampulha, Belo Horizonte/MG, CEP 31.270-901. Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2.005. Telefone: (31) 3409- 4592 / e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do(a) coordenador(a): _____

Pg. 2 – 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

2º versão (após emenda no Conselho de Ética para alterar para reuniões virtuais)
(continuação)

Em caso de dúvidas quanto à pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora Adriana Mota Ivo Martins (E-mail: adrianamotaivomartins@gmail.com) e com a orientadora Prof^a Dr^a Cláudia Starling Bosco (e-mail: claudiastarling@ufmg.br).

Após o esclarecimento de possíveis dúvidas, se aceitar participar desta investigação, pedimos que assine esse termo de consentimento, em duas vias (uma para o participante e uma para os pesquisadores).

Agradecemos o seu apoio e a sua disponibilidade em contribuir na pesquisa.

Adriana Mota Ivo Martins
E-mail: adrianamotaivomartins@gmail.com
Mestranda da Faculdade de Educação/UFMG

Orientadora Prof^a Dr^a Cláudia Starling Bosco
E-mail: claudiastarling@ufmg.br
Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do(a) coordenador(a): _____

Pg. 3 – 4