

UFSCar – Campus Sorocaba

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Tatiana de Camargo Schiavon

Pesquisa-vida-formação e cartografia de afetos no território da Coordenação Pedagógica: diálogos entrecruzados de um diário tese.

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR - Sorocaba, como requisito para a obtenção de título acadêmico de Doutorado em Educação. Linha de pesquisa I – Formação de professores e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicard Nakayama

Yago
YAGO
YAGO

Imagem: “Somos pedaços do mundo que unidos somos mundo de novo”

(Yago Augusto Schiavon - meu filho - 01/06/2023)

Camargo Schiavon, Tatiana de

Pesquisa-vida-formação e cartografia de afetos no território da Coordenação Pedagógica: diálogos entrecruzados de um diário tese. / Tatiana de Camargo Schiavon -- 2024.
155f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicard Nakayama

Banca Examinadora: Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança, Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco

Rios, Profa. Dra. Lourdes de Fátima Bezerra Carril, Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo

Bibliografia

1. Pesquisa Autobiográfica-cartográfica. 2. Coordenação Pedagógica. 3. Educação Básica. I. Camargo Schiavon, Tatiana de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós Graduação em Educação

BANCA DE APROVAÇÃO

Profa. Dra. Bárbara C. M. Sicardi Nakayama
Orientadora/ Presidente da Banca -UFSCAR

Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Membro Titular - UNICAMP

Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Membro Titular - UNEB

Profa. Dra. Lourdes de Fátima Bezerra Carril
Membro Titular - UFSCAR

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo
Membro Titular - UFOP

Dedicatória

Minha gratidão à Deus, primeiramente por permitir os encontros e os laços desse trilhar.

Agradeço à minha família, por todo o carinho e incentivo, me amparando em todo o tempo, desde aqueles dedicados aos estudos, às aulas, que ocasionaram ausências físicas no espaço do lar.

Minha eterna gratidão, à professora Bárbara, orientadora, amiga, exemplo de profissionalismo e dedicação à pesquisa. Que na simplicidade da acolhida, do movimento de escuta me possibilitou a realização da pesquisa, a realização de um sonho.

Aos colegas do NEPEN, meu apreço por toda a partilha e conhecimento construído.

Não posso deixar de agradecer cada uma das coordenadoras, às quais partilharam suas experiências no curso de extensão, enriquecendo a vida, a pesquisa e o meu fazer enquanto parceira coordenadora pedagógica.

Enfim, dedico este trabalho para cada coordenadora pedagógica, que assim como eu, (re) inventa o seu fazer, construindo o seu trilhar por meio da exploração de possibilidades que se constroem na vida em formação.

Resumo

CAMARGO SCHIAVON, Tatiana de. Pesquisa-vida-formação na Coordenação Pedagógica, cartografando Afetos a partir da Abordagem (Auto)biográfica. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba - SP, 2024.

Nesse texto, encontra-se uma tese de doutorado ancorada nos princípios da abordagem (auto)biográfica, por essa se realizar na/com a itinerância vivida enquanto Coordenadora Pedagógica e pesquisadora da Educação Básica. Assim, os objetivos aqui propostos se constituem em compreender como a Coordenadora Pedagógica dá forma às suas experiências e sentido à profissão, na relação com o que circunscreve o território existencial que habita, quais os amparos legais, atribuições, condições de trabalho e processos formativos que ressignificam o lugar de si na profissão. Caminho que direcionou estudos e reflexões para o campo dos afetos que permeiam todo esse processo de tomada de posição e construção de um lugar de si na Coordenação Pedagógica. Assume-se portanto, uma pesquisa-vida-formação, fundamentada nos aportes teóricos metodológicos de Sicard Nakayama e Brito (2020), Delory-Momberger (2006), Josso (2002, 2010), Souza (2014), Barbosa (2000), Kastrup (2009) e Freire (1997), em que se une o método da Cartografia do humano e da narrativa (auto)biográfica, a fim de acompanhar os processos, conhecer as experiências em sua dimensão criadora para a ressignificação de si, tanto com o grupo de Coordenadoras Pedagógicas participantes de um curso de extensão promovido em prol da pesquisa, o qual consolidou-se unindo a universidade e a à escola, bem como em um entrelaçar da própria experiência da pesquisadora na vida atuando como Coordenadora Pedagógica. Esse movimento de investigação em que a pesquisa se faz com o outro e não sobre ele, direcionou a uma análise interpretativa- compreensiva a luz de Souza (2014) ressignificando todo o processo vivido em si e na pesquisa, movimento que também direcionou a exercitar a escuta atenta com base em Passeggi (2018), registrando toda a itinerância da vida entrelaçada com a pesquisa em um diário em que a escuta e escrita de si e do/com o outro, abriu trilhas, novas rotas para compreender o que circunscreve esse território existencial profissional e acadêmico vivido com a Coordenação Pedagógica. As tessituras que se entrelaçaram na pesquisa, na vida e na formação de todas as Coordenadoras Pedagógicas envolvidas culminaram nas considerações presentes nessa tese como um movimento de transformação e criação de novos posicionamentos nesse território da Coordenação Pedagógica.

Palavras- chave: Pesquisa-vida-formação; Coordenação Pedagógica; Educação Básica; Cartografia autobiográfica.

Summary

In this text, there is a doctoral thesis anchored in the principles of the (auto)biographical approach, as it is carried out in/with the itinerancy experienced as a Pedagogical Coordinator and researcher in Basic Education. Thus, the objectives proposed here are to understand how the Pedagogical Coordinator gives shape to her experiences and meaning to the profession, in relation to what circumscribes the existential territory she inhabits, what are the legal supports, duties, working conditions and training processes that give new meaning to their place in the profession. A path that directed studies and reflections to the field of affections that permeate this entire process of taking a position and building a place for oneself in the Pedagogical Coordination. Therefore, a life-training research is assumed, based on the theoretical methodological contributions of Sicard Nakayama and Brito (2020), Delory-Momberger (2006), Josso (2002, 2010), Souza (2014), Barbosa (2000), Kastrup (2009) and Freire (1997), in which the method of Cartography of the human and the (auto)biographical narrative are combined, in order to follow the processes, know the experiences in their creative dimension for the resignification of oneself, both with the group of Pedagogical Coordinators participating in an extension course promoted in favor of research, which was consolidated by uniting the university and the school, as well as in an interweaving of the researcher's own experience in life acting as a Pedagogical Coordinator. This movement of investigation in which the research is carried out with the other and not about them, led to an interpretative-comprehensive analysis in light of Souza (2014) giving new meaning to the entire process experienced in itself and in the research, a movement that also directed to exercising the attentive listening based on Passeggi (2018), recording the entire itinerancy of life intertwined with research in a diary in which listening and writing about oneself and/with others, opened trails, new routes to understand what circumscribes this territory professional and academic existential lived with the Pedagogical Coordination. The fabrics that were intertwined in the research, life and training of all the Pedagogical Coordinators involved culminated in the considerations present in this thesis as a movement of transformation and creation of new positions in this territory of Pedagogical Coordination.

Keywords: Research-life-training; Pedagogical Coordination; Basic education; Autobiographical cartography.

Lista de Ilustrações, Imagens e Quadros

Quadro 1 - Unidades de convergência entre os eixos dos trabalhos	30
Quadro 2 - Conhecendo diferentes olhares para o campo da pesquisa	31
Quadro 3 - Síntese dos módulos	73
Quadro 4 - Comparativo entre a base teórica, grupo reflexivo e o processo	76
Quadro 5 - Escuta da pesquisadora às narrativas das cursistas	102
Quadro 6 - O entrelaçar das metodologias	104
Imagem 1 - Pesquisa-vida-formação	47
Imagem 2 - Nuvem de palavras	81
Imagem 3 - Apresentação da cursista Silvana	94
Imagem 4 - Apresentação da cursista Valéria	95
Imagem 5 - Apresentação da cursista Adriana	96
Imagem 6 - Apresentação da cursista Patrícia	97
Imagem 7 - Apresentação da cursista Cyntia Helena	98
Imagem 8 - Cartografia do humano e seus afetos	103
Imagem 9 - Cartografia dos afetos da Coordenação Pedagógica	117
Imagem 10 - Entrelaçar de confrontos na constituição de si	119

Sumário

Que história desejo contar sobre essa tese.....	05
1. Mapeando Percursos, espaços e lugares da Coordenação Pedagógica..	23
1.1. Coordenação Pedagógica: um lugar em construção	23
1.2. Os caminhos trilhados por outros	29
1.3. Espaços de formação da Coordenadora Pedagógica	34
1.4. O lugar da Coordenadora Pedagógica na escola e suas relações....	40
1.5. Impactos das políticas públicas na atuação da Coordenadora Pedagógica	43
2. Trilhas, desvios, direções e conceitos	46
2.1. Definindo as direções a partir dos conceitos.....	46
2.2. Compreendendo a rota dos afetos	53
2.3. O Encontro entre o biográfico e o cartográfico	61
2.4. Tramas que orientam desvios	65
3. Caminhos: um deslocar-se nos encontros da pesquisa com a vida	66
3.1. Direções assumidas no percurso	67
3.2. Trilhas do processo	74
3.2.1 Coordenação Pedagógica: que território é esse.....	79
3.2.2 Entre laços do passado e do presente.....	83
3.2.3 Escuta de si.....	86
3.2.4 Territórios ocupados pela Coordenadora Pedagógica.....	88
3.2.5 Sobre tramas e dramas: que narrativa e para qual finalidade....	92
4. Encontros que circunscrevem o Território da Coordenação Pedagógica.....	100
4.1 A existência social comum em uma cartografia (auto)biográfica do lugar da Coordenação Pedagógica	109

4.2 Mapa dos afetos no/do Território da Coordenação Pedagógica ..	112
5 . Caminhos narrados no mapa para abrir outros	121
Referências	137
Anexos	144

Que história desejo contar sobre essa tese

Sou menina sonhadora, porque mesmo mulher, não deixei a curiosidade e o encanto tão presentes desde criança. Inundada pelo amor que tenho à educação entendo que me constituo nas relações, as quais formam o compasso dos cotidianos vividos e ressoam nos encontros que me afetam.

Nessa busca de cifrar a melodia da vida, ao decifrar-me em processo, reconheço a importância de sempre estar em composição, desenvolvendo e narrando essas experiências, autobiografando entre tons, laços e tramas, que se fazem e se desfazem na construção da partitura da história-vida.

Em minha trajetória descobri-me na música, ainda na adolescência, ao participar de um coral religioso e ao aprender a tocar violão. A música hoje me acalenta, me nutre de criatividade e possibilita ver o mundo com mais sensibilidade.

A autobiografia por sua vez, permeia minha formação desde a infância, meus pais sempre contavam suas trajetórias para mim e minha irmã, encantavam-nos com suas experiências, nós aprendemos muito da vida com histórias rememoradas por nossos pais. No mestrado me encontro com a minha atual orientadora, na época uma referência no campo da pesquisa (auto)biográfica e com ela aprendi a compreender que meus pais ressignificavam os sentidos de suas experiências ao formar as filhas, e, que eu poderia fazê-lo na pesquisa, unindo a vida e a formação.

Agora me descubro também na cartografia, um novo conceito que aprofundo e descubro junto às discussões realizadas no NEPEN - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente da UFSCAR.

Sabendo que cartografar nos dá inicialmente a ideia de mapas, com o aprofundamento no campo, aprendi que esse conceito não precisa ser somente compreendido de maneira quantitativa, topológica e física, mas sim de maneira mais ampla indissociando as ações das transformações de espaço e tempo, reconhecendo a tomada de posição, a criação de novas maneiras de ocupar e narrar o lugar que nos torna quem somos.

Essa descoberta me leva ao encontro do autor Milton Santos, o qual foi um defensor da ideia de que a geografia é também uma ciência social, a qual se

envolve com questões humanas e sociais em sua cartografia. Seus estudos influenciaram significativamente a geografia crítica e a compreensão do espaço geográfico como uma entidade dinâmica e socialmente construída, destacando a importância de se considerar a narrativa por trás dos mapas para entender verdadeiramente a complexidade do mundo ao nosso redor.

Nesse sentido, a contribuição de Milton Santos para essa pesquisa visa reconhecer a ideia de que a cartografia não é apenas a representação visual do espaço geográfico, mas também uma narrativa, uma história contada por meio de mapas, uma vez que ele defende que os mapas não são simplesmente objetos estáticos, mas sim ferramentas poderosas para contar histórias sobre relações sociais, poder, controle e identidade.

Assim, a cartografia apoiada na narrativa, proposta por Milton Santos, envolve a interpretação e a representação dos espaços de acordo com as experiências e relações humanas presentes naquele contexto, abordagem essa que amplia o conceito de cartografia, permitindo que a representação visual do espaço seja mais do que uma simples representação física.

Esse novo olhar, nos mostra uma maneira de narrar a história vivida, revelando não apenas aspectos geográficos, mas também aspectos sociais, culturais e políticos intrínsecos aos lugares mapeados.

Esse novo olhar para a cartografia apresenta uma grande contribuição, que aqui, nesta tese enquanto conceito nos impulsiona para algo a mais, ou seja, a narrativa não será apenas um instrumento de interpretação nessa localização do método, mas, sim, será ela a metodologia, o caminho de como cartografar um território existencial, como uma atitude de mapear os movimentos, os enfrentamentos, as práticas, a maneira como nos tornamos quem somos na Coordenação Pedagógica, ou seja:

[...] praticar uma cartografia no processo de pesquisar paisagens sociais não consiste na tarefa de re-presentar a realidade, uma vez que o próprio conceito de realidade - enquanto dimensão independente do pesquisador - é questionado. Ao contrário da tarefa de representação, a proposta de uma cartografia é a de seguir linhas que, em seu tramar, compõem mundos imanentes ao próprio viver. (SIMONINI, 2019, p. 5)

Portanto, assume-se, um papel de reconhecer, segundo Romagnoli (2009), que a produção do conhecimento está permeada pelas subjetividades, as quais trazem consigo percepções, sensações, afetos a cada encontro, relações que entrelaçam

a vida, a pesquisa, a profissão e a formação. Não há neutralidade, somos afetados, marcados e assim construímos nossas experiências. Cartografar, segundo Kastrup (2019), é acompanhar esses processos na trama da vida. Para mim, é aprender a aprender, criando espaços de abrigo, em que podemos parar o tempo para refletir sobre o que nos afeta, como realizamos nossas escolhas e que projeções nos são possíveis.

Nesse cenário, parto, então, dos estudos e reflexões que foram iniciados na pesquisa de mestrado, os quais me ajudaram a compreender esse momento marcante em que se experienciou a construção do saber mediante o ato de autobiografar o fazer, em uma dinâmica prospectiva, que, segundo Delory-Momberger (2006), liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) na qual, naquele momento se investigou: “Como se forma um formador de professores na perspectiva da formação continuada.”

Mais uma vez me vejo aqui, novamente, partindo desse processo fundante vivido no mestrado, um mesmo movimento de pesquisa em que busco investigar-viver-formar, o que direciona as escolhas teórico-metodológicas, as quais novamente assumo dentro da perspectiva da abordagem autobiográfica em: Nóvoa e Finger (2010), Josso (2002), Delory-Momberger (2006), Souza (2014), Sicard (2020), Barbosa (2010), Passeggi (2011).

A história começa a ser apreciada pelo meio, pelo presente, que se dá a si mesmo, sem perder as marcas do passado, mas sim, ressignificando-as. Nesse momento de pensar sobre as escolhas que faço ao contar a minha tese, apresentando uma narrativa autobiográfica refletida a partir das experiências que vão se constituindo nesse fazer, mediante o lugar, o tom que escolho para compor essa narrativa, busco também traçar um mapa existencial dos movimentos que me constituem enquanto Coordenadora Pedagógica.

Ou seja, depois de atuar na educação pública municipal como professora alfabetizadora, por mais de vinte e cinco anos, acumulando cargos em dois municípios distintos, carregando em mim experiências de Coordenadora de Creche, Diretora de escola do Ensino Fundamental e formadora de professores de alfabetização, me deparo com um novo desafio e me movimento no mapa da

vida, assumindo a Coordenação Pedagógica de uma rede de ensino do interior Paulista, tendo como responsabilidade os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto que em outro município permaneço na formação de professores.

Essa experiência impacta o processo de escrita e produção da tese, me lançando ao mergulho nesse contexto. Os processos vividos de me constituir na Coordenação Pedagógica me direcionaram para a pesquisa, na qual busco investigar os afetos que acompanham toda essa construção.

Tais afetos, são aqui compreendidos, na perspectiva de Espinoza (2009), ou seja, na nossa capacidade de afetar e de sermos afetados, uma passagem para o movimento, para uma mudança, uma nova experiência, um processo formativo permanente.

Essa nova experiência, na Coordenação Pedagógica de um dos municípios, me leva a descobrir que todas as relações que envolvem o trabalho são permeadas de diferentes afetos, internos e externos, e que não se separam as experiências desse ou daquele município, ambos me formam e me transformam concomitantemente.

A necessidade de retomar a pesquisa nasce de um afeto de tristeza. Viver esse afeto enquanto formadora, me colocou a refletir o que eu, como Coordenadora, precisava me atentar a esse outro lugar que agora assumia, já que este não era aquele que eu ocupei por tantos anos como professora.

Esse novo lugar, também não era reconhecido como eu o idealizava, da mesma forma, eu deixava de ser vista pelos profissionais que atuavam comigo como professora ou colega de trabalho, visto que, culturalmente, construía-se um novo sentido para minha função, isso era visível quando alguns mudavam de assunto ao me ver chegando, me afetando com muita tristeza, porém, mobilizava a construir esse novo lugar.

E é, nesse cenário, que indago: Que lugar é esse que assumo? Pensemos, lugar, de acordo com Gaulke (2013), onde se dá a construção de si enquanto profissional: “ Entendo o lugar como uma construção social, imbuída de valores e significados, constituída da experiência que temos do mundo.” (p. 592)

Assim, questões como essa e outras, as quais apresento no decorrer do texto, foram me colocando no campo da pesquisa e transformando minha ação enquanto Coordenadora, tornando-se fundamentais para me trazer até aqui e direcionar todo o processo de construção desta tese.

Enquanto a vida direcionava-me para a pesquisa, a pesquisa também confrontava a vida. É estranho reconhecer-se nesse presente por meio de uma história, pois, ao mesmo tempo em que me vejo escolhendo como narrá-lo, as ideias fluem em torno de acontecimentos que me direcionaram a esse momento. Momentos em que me perco nas lembranças, nas memórias de toda a trajetória, por isso, não se dão enquanto movimento linear, mas, de acordo e na relação com as marcas e mudanças significativas que a mim trouxeram.

Por isso, ao contar sobre a tese é estabelecido um movimento de mergulho nos entretempos da história de vida, no exercício acadêmico de escrita, em um fervilhar de afetações que misturam a vida, a pesquisa, as emoções, o compromisso e o desnudar-me. Sim, ao escrever sobre a tese, vejo o entrecruzar do passado com o presente, resgatando memórias, destacando possíveis transformações, mudanças que esse movimento reflexivo oportuniza, e, ao mesmo tempo amedronta, encoraja e produz incertezas, mostra incompletude e expõe a ousadia em continuar.

Ao escrever sobre o que se passou, me vi desistindo de tudo, pois por não me encontrar em um lugar definido, seguro, do qual eu conhecia, observei-me em um não lugar, ou seja, eu não era mais professora e não sabia o que era ser Coordenadora.

No entanto, a pesquisa trouxe consigo o processo reflexivo e com a ele a compreensão dos processos formativos: sim, ao ampliar o conhecimento e a compreensão afetos, descobri que a tristeza, segundo Espinoza (2009), pode nos colocar sob a perspectiva de privação, ou nos lançar, nos fazer bater asas, levando-me a pensar se seria esse o desafio?

Este é o momento de reflexão que se destaca por ser sobre o que se passou, sobre como me projetava, de forma a percorrer a trajetória a partir daqui, desse encontro com o singular, com o subjetivo, com o ato de pensar e repensar meu

fazer hoje como Coordenadora Pedagógica, mãe, mulher, que atua com coordenadores pedagógicos das escolas de um município do interior paulista na rede pública municipal de ensino, lançando a mim inquietações como: como afeto e sou afetada? Que marcas me movem e quais deixo em cada um?

Este é o momento de atuar, escrever, escutar e refletir para narrar o que tenho vivido, observado atentamente, o quanto já me fez mudar nesse início de caminho, tal como ações e perspectivas, criando inúmeras outras estratégias de se fazer em formação. Percebo aqui encontros afetivos de alegria na descoberta de que esse lugar é um centro de significados construído pela experiência” (TUAN, 1975, p. 152). Contudo, cito também afetos de tristeza ao me deparar com as diferentes maneiras de compreensão do trabalho da Coordenação Pedagógica no âmbito político, social, cultural e econômico.

Essa tomada de consciência oportunizou mudanças que não foram fáceis, uma vez que, sim, houve no caminho de uma profissional efetiva do serviço público, muitas barreiras para estar aqui. Foi necessário fazer valer a legislação de acesso à pesquisa, denunciar atos de coação no município em que sou formadora e que me dispensa para o estudo, pois ao pesquisar a Coordenação, mobilizei as estruturas desse sistema.

Já no outro município, por sua vez, onde atuo como Coordenadora, foi preciso me posicionar contrariamente às políticas de governo para validar políticas de estado: uma busca incessante de firmar posição e encontrar-me neste lugar com atitude profissional. Mudei o modo de ver, de agir, e aos poucos vi-me despontando e transformando, enquanto profissional, conforme a tese se construía.

Encontrar o lugar da Coordenação Pedagógica trouxe consigo o objetivo de compreender como a Coordenadora Pedagógica dá forma às suas experiências e sentido à profissão, visto que, ao analisar documentos e diretrizes sobre as atribuições desse profissional, observa-se uma multiplicidade de tarefas que, por vezes, vivi na pele as contradições.

Somos vistos culturalmente como apoio da direção, mas não somos reconhecidos como gestão pedagógica. Há em nossas atribuições a necessidade de coordenar os processos pedagógicos, mas por vezes não participamos da elaboração da

documentação pedagógica. Não há normativas para a remuneração desse profissional, somos pagos como professores que trabalham por 40 horas, entre tantos outros fatores.

Nessa perspectiva é que busco compreender minha coexistência - conceito fundante para entender as relações que se estabeleceram nas diferentes experiências, pois não podemos anular o outro nesse processo, nossas histórias se entrelaçam a outras, as quais marcam todo o processo vivido - que quero narrar a tese com esses encontros, laços e confrontos.

Pensei em desistir, trilhei o caminho de conformação, mas também encontrei afetos que me instigaram a necessidade de continuar trilhando o caminho, de realizar a escuta atenta das experiências vividas, de me colocar em frente ao espelho da vida e refletir o que sou, como o sou e o que quero ser a partir desses afetos.

Estranho pensar-se em outro lugar que não aquele que se conhecia, que se sabia estar. Olhar para as afecções vividas em ambas as realidades mexeram nas estruturas, abriram a possibilidade de saber que poderia transformá-las só olhando por outra perspectiva: foi encantador e assustador, porém, estar aqui. descobrindo-me na pesquisa-vida-formação da Coordenação Pedagógica, é que foi possível direcionar todas as ações e afetar continuamente as escolhas teóricas, saberes e fazeres construídos em mim, perpassando toda essa trajetória.

A pesquisa-vida-formação aqui compreendida é com base em Sicardi Nakayama e Brito (2022), ou seja, esta se une à vida profissional como Coordenadora Pedagógica ao com o que me trouxe para a pesquisa, a fim de compreender os processos de formação que se constituem nas/com as experiências, dando sentido para a profissão e conseqüentemente se constituindo em saberes da/na/com a pesquisa. Assim, subjetividades e objetividades da vida narrada se entrelaçam na formação de si e na construção da pesquisa.

Assim, justifico que entendendo que o conhecimento se dá também com as subjetividades, não me vejo fazendo pesquisa sobre algo ou alguém, mas, sim com os outros, buscando descobrir como somos e quem somos por meio de

narrativas autobiográficas dessas experiências, assim entendendo que as marcas deixadas em nossa memória, o reconhecimento de nossa incompletude e, agora, o cartografar dos afetos que nos constituem, são princípios fundantes para reconhecer o conhecimento que se dá na vida cotidiana dos profissionais da educação.

Nesse contexto, coloca-se a ética em pesquisa, de valorização e respeito à diversidade, caminho que remete à própria história de vida como espaço de “formabilité” (DELORY MOMBARGER, 2006), que é, portanto, ousar, considerar um rigor outro em pesquisa, é escutar a voz de quem atua no chão de nossas escolas, e que é algo muito presente em mim.

Por ser esse um conceito importante, comporá em meu trilhar, pois, compreende-se a partir dele que a constituição de si se dá em um processo construído entrelaçado ao espaço/tempo em que se instauram possibilidades de um projeto subjetivo de si na relação entre tempos, ou seja, um tempo presente que rememora o passado, oportunizando escolhas e lentes singulares, para assim projetar-se e criar o futuro.

Pensar esses espaços de formação que vão se construindo a partir de reflexões do que se aprende com a experiência, e não da experiência em si, aponta para um novo movimento: o de cartografar o humano, ou seja, buscar compreender como o território existencial da Coordenação Pedagógica se circunscreve, que fronteiras encontra, quais avizinhamentos possibilita novas lentes e que posicionamentos é possível assumir ao projetar-se nele.

O conceito de território existencial é aqui compreendido, segundo Deleuze e Guatari (1997), como um lugar que revela os movimentos, os embates, as relações, e distingue-se do meio geográfico, que aqui é o ser humano. Cartografar o humano, segundo Kastrup (2020), se dá como um ato de mapear as relações que se estabelecem, os enfrentamentos, as práticas, a maneira como nos tornamos quem somos.

Olhar para o território existencial nessa perspectiva de cartografar o humano a partir de uma metodologia de narrativa (auto)biográfica, busca considerar um movimento dialógico de pertencimento, reconhecendo-se sujeito singular, dentro

dessa perspectiva de que nos constituímos em um processo contínuo e significativo consigo mesmo, com o outro e com o meio, em que os espaços e os tempos mobilizam a ressignificação de múltiplos afetos, propiciando novas marcas e novos sentidos, os quais compõem o processo de formação de quem se é. Essa é a lente que direciona para novas posições nesse território de si e é este o lugar em que esta pesquisa alcança seu objeto.

Estar atento às experiências é o que, em tese, entrecruza a narrativa (auto)biográfica com a cartografia, pois, segundo Espinoza (2009), a experiência mostra o que a mente não pensa de maneira igual, ou seja, cada um de nós ressignifica a tomada de decisão a partir das marcas deixadas pela experiência, “cada um regula tudo de acordo com o seu próprio afeto” (p.103).

Aqui encontra-se a justificativa acadêmica, que é o de contribuir com a pesquisa qualitativa, oportunizando, mediante esse encontro (auto)bio-cartográfico, reflexões também metodológicas – aqui, considera-se "auto" pois esta parte da reflexão de si e de suas vivências é por estarmos imersos em uma realidade com outras pessoas, outros saberes e experiências, com tempos e espaços múltiplos, os quais nos atravessam, contribuindo com diferentes possibilidades de projeções de si, e que são proporcionadas por meio do dispositivo de formação utilizado com base em Passeggi (2018), o grupo reflexivo, cabendo definir que tal dispositivo aqui é compreendido,

[...] como qualquer lugar/espço no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, um movimento em que o sujeito está implicado. Implica consigo, implicando-se a partir dos outros e implicando com os outros. O diferencial que encontramos no acréscimo da questão do dispositivo está na inscrição da pessoa no lugar formativo como alguém que se coloca, experimenta-se, não participa passivamente, ouvindo teorizações sobre experiências produzidas por outros, mas (re)visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro. (OLIVEIRA, 2011, p.181)

Dessa maneira, os quadros de escuta de Passeggi (2018) realizados a partir de grupos reflexivos se dão como possibilidade de criação de espaços de formação de si e do outro, se destacando como dispositivo de formação escolhido para a pesquisa e proporcionando a busca das pistas colocadas pela cartografia do humano.

Assim, acredito alcançar a justificativa social da pesquisa, podendo oportunizar a si mesmo e aos envolvidos por meio da escuta dessas narrativas (auto)biográficas, reflexões sobre os afetos e as rupturas, por meio de espaços criados para rememorar em si, a partir da narrativa do outro, o que transpassa de suas próprias marcas em suas experiências de atuação, em uma dialogia formadora de si no ato de desfazer-se, confrontar-se, para passar além das pontas, e reconhecer-se protagonista e autor da própria história: despontar-se.

Para Espinoza (2009), aprender é constituir-se de afetos ativos, porém, nem sempre os encontros nos marcam assim, temos também os afetos passivos, que nos fazem reféns das mudanças exteriores. A partir da escuta atenta dessas narrativas (auto)biográficas, cartografando afetos, anúncios e denúncias de como se dá esse território existencial da Coordenação Pedagógica, abrem-se, assim, novas discussões, pesquisas e reflexões.

Nesse sentido, o objeto de reflexão se desenha, por meio das marcas que atravessam os tempos, nas referências que ressignificam o saber-fazer, o fazer-saber de todas nós Coordenadoras envolvidas no processo. Em mim, ao mesmo tempo que atuo como Coordenadora Pedagógica, vivo o movimento de construção de uma tese, e, por isso, considero e reafirmo essa experiência refletida de pesquisa-vida-formação, pois, o ato de investigar, em si, propicia movimentos dialógicos de reflexões que intervêm nas ações práticas da profissão.

Cabe destacar, então, que firma-se um encontro da universidade com a vida, com a escola. Um exercício de protagonismo, transformação, em que se busca compartilhar o processo vivido na autoria de narrativas (auto)biográficas cartografadas, aquilo que se atravessa em meio aos tempos e às experiências, um movimento dialógico de aprender a aprender uns com os outros nessa partilha, ciente da existência de...

[...] tempo veloz e fugaz, em que a alienação, o isolamento e o silenciamento das experiências nos forçam a perder nossa memória coletiva, rememorar e compartilhar memórias é uma ação rebelde que adquire um caráter de resistência política; a memória compartilhada é uma forma de não sucumbir ao esquecimento que o tempo acelerado da vida social nos impõe (Pérez, 2003).

Nesse sentido, é investigando, “Como se constitui uma Coordenadora Pedagógica de rede na atuação com Coordenadoras Pedagógicas de escolas?” E, que marcas afetam o fazer-saber e o saber-fazer? Bem como, que territórios abarcam esse fazer? Na perspectiva de oportunizar uma lente direcionada aos afetos e como estes nos marcam, que referências propiciam, como ressignificam o saber-fazer, o fazer-saber de todas as Coordenadoras envolvidas nesse processo. Levando em conta e não perdendo de vista a atuação como Coordenadora Pedagógica, de maneira a construir uma tese sobre essa trajetória de pesquisa-vida-formação. E, por isso...

Somos pedaços do mundo, que unidos, somos mundo de novo

(Yago Augusto Schiavon - meu filho - 01/06/2023)

As palavras do Yago, destacadas acima, é o título que ele mesmo deu ao seu desenho, o qual escolhi trazer na capa deste trabalho. Tanto o título, quanto o desenho resumem o que encontraremos no decorrer do texto, ou seja, a tese se faz com diferentes Coordenadoras Pedagógicas, “pedaços de mundo” espalhadas pelo Brasil, que se encontraram em um curso de extensão promovido em prol da pesquisa, unindo a universidade à escola, em um movimento de entrelaçar das histórias de vida, das experiências refletidas: um espaço de formação de si, para se tornar não o mundo de novo, mas, sim, um mundo novo e assim continuar a formar-se com novos encontros, novos afetos.

Mediante uma vida de experiência na escola pública, assumindo muitos lugares dentro e fora da escola, com a lente voltada para os processos de formação e o como eles ressoam na escola, é que se chega a essa pesquisa qualitativa (auto)biográfica, visando compreender como se constitui a Coordenadora Pedagógica em meio a tantas afecções que circunscrevem seu território existencial.

Assim, os objetivos que direcionam essa pesquisa-vida-formação visam compreender como a Coordenadora Pedagógica dá forma às suas experiências e sentido à profissão, na relação com o que circunscreve o território existencial que habita, o que, de acordo com Santos (2016), são os espaços em que as relações

acontecem e como elas acontecem, por isso existenciais, pois são produtores de nossas subjetividades.

Nesse sentido, busca-se encontrar pistas cartográficas em narrativas (auto)biográficas de como se constroem a consciência de si e de suas aprendizagens a partir dos afetos que ressignificam suas práticas. Assim, de acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2020), ao invés de usar regras pré-estabelecidas para a pesquisa, apresenta-se um olhar voltado para as pistas cartográficas, como um guia para acompanhar os processos, lembrando que nesse tipo de pesquisa consideramos as subjetividades, por isso não há como predeterminar a totalidade de procedimentos. As narrativas são frutos de memórias guardadas, das experiências vividas. São referências tão importantes quanto às bibliográficas para o caminhar na vida, na pesquisa e na formação.

A defesa da pesquisa (auto)biográfica se dá nesse sentido, considerando-a uma abordagem comumente associada à pesquisa em diferentes tempos e paradigmas, pois essa abordagem valoriza a subjetividade e a diversidade de perspectivas, buscando compreender as experiências humanas a partir das narrativas individuais e coletivas. Em tal campo os métodos qualitativos ganham espaço, sendo por meio de entrevistas narrativas, diários, cartas, fotografias, memoriais, imagens, entre outros materiais, visando a tessitura das narrativas que retratam as experiências e as histórias de vida dos participantes.

Na pesquisa (auto)biográfica, reconhece-se que as experiências individuais são socialmente construídas e influenciadas por fatores contextuais, como cultura, gênero, raça e classe social. Ela valoriza a reflexividade e a posição do pesquisador, reconhecendo que sua própria história, identidade e perspectivas podem influenciar a pesquisa e a interpretação dos resultados.

Dessa forma, a pesquisa (auto)biográfica busca uma compreensão mais completa e complexa dos fenômenos estudados, levando em consideração a diversidade de vozes e narrativas, em movimento de escuta atenta de si e dos outros, por isso o dispositivo - enquanto perspectiva de pesquisa e metodológica - escolhido se trata de um grupo reflexivo, realizado a partir de um curso de extensão para

Coordenadoras Pedagógicas, o qual conheceremos com detalhes no decorrer do texto.

Cabe ressaltar brevemente que o curso de extensão foi realizado em parceria com Proex - Pró-reitoria de extensão da UFSCAR campus Sorocaba - SP - o qual visa produzir, sistematizar e difundir conhecimento, desenvolvendo suas atividades de pesquisa e ensino interligadas com as demandas dos setores externos.

Por isso, foi possível fazer uma oferta nacional. A oferta possibilitou um total de 300 inscrições inicialmente: coordenadores de diferentes regiões do Brasil. Contudo, muitos desistiram devido ao acúmulo de funções, sobrecarga no trabalho e também por motivos de saúde, o que resultou em um grupo menor, formado somente por mulheres, mas que garantiu a representação de diferentes estados brasileiros.

Contextualizado o campo de atuação da pesquisa, cabe, a título de introdução, discorrer brevemente que conceitos a envolvem e porque a considero pesquisa-vida-formação. Sendo assim, quais seriam os processos construídos que embasam esses conceitos? O que se abre como perspectivas metodológicas e como análises mediante às escolhas feitas, desde dispositivos de formação a serem usados até o posicionamento assumido enquanto pesquisadora que habita o território da Coordenação Pedagógica - objeto de estudo aqui presente?

Infere-se que pensar a pesquisa-vida-formação nesse sentido inicial é possível, pois esta se dá a partir de um movimento que visa uma lente para a reinvenção de si, de projeção. Toma-se como base Delory-Momberger (2006), em que se destaca a importância de olhar para as singularidades presentes dentro da escola, pois acredita-se que é a partir do que cada um vive que traçamos um diálogo, a fim de compreender os diferentes modos em que as experiências se instituem e ressignificam as práticas.

Outro conceito fundante se dá na investigação dos territórios existenciais de atuação como Coordenadora Pedagógica. Cabe destacar que ao realizar a pesquisa não há anulação enquanto profissional, não há neutralidade, existe uma

relação constante com outros Coordenadores Pedagógicos, que se estabelece nos diferentes cotidianos e experiências que as unidades escolares oportunizam.

A narrativa (auto)biográfica contribui para compreendermos que é a existência que se institui pela experiência, pois as reflexões se dão nesse processo em uma dialogia muito mais ampla, complexa e múltipla, em si, no outro, com o outro, no âmbito social, cultural e político. É nesse sentido que se diferencia cada acontecimento, em cada novo processo, oportunizando, a partir dos espaços criados, as singularidades.

Ao guiar-se pela possibilidade de pesquisa-vida-formação, cartografando o território da Coordenação Pedagógica a partir de narrativas (auto)biográficas, segundo Passos e Barros (2020), é aprofundar-se na experiência, não para que essa seja a autoria de si mesmo sozinho, mas, sim, nas relações que nos constitui, em que conhecer e fazer se fundem em um ato político-epistêmico, direcionando a escolha de se fazer pesquisa com as Coordenadoras, e não sobre elas.

Tais reflexões se consolidam em um movimento de aprender a aprender, como nos ensina Placco (2015), de valorização das histórias de vida que cada um carrega consigo, pois envolve: rememorar, desnudar-se, escolher, revisitar os processos, expor marcas, afetos e significados construídos. Cada acontecimento narrado ao longo da trajetória, e o que este possibilitou mediante rupturas e atravessamentos, oportuniza um novo encontro em mim, comigo e com o outro.

A compreensão do que esse movimento oportuniza se faz, na ação de vivê-lo. Nesse sentido, o primeiro passo enquanto pesquisadora foi a construção de um diário de pesquisa a partir das contribuições de Barbosa e Hess (2010), nele há todo o registro de estudos, leituras, discussões, encontros que permearam os processos de atuação como Coordenadora Pedagógica e as tessituras de pesquisa que possibilitaram em mim o aprender a aprender na relação profissional cotidiana. Este diário foi composto por três fases: diário rascunho, diário elaborado e diário comentado ou socializado.

O diário rascunho foi produzido em cada um dos processos da tese, desde o primeiro encontro com a orientadora, perpassando por todos os itinerários da

pesquisa, se configurando como um documento pessoal de anotações, narrativas pessoais, comentários e reflexões sobre os estudos.

Já o diário elaborado foi escrito em um documento organizado em datas que contemplou pausas para a leitura do diário rascunho, no qual eu compunha uma narrativa da experiência vivida, registrei os quadros de escuta e a biografização inicial do grupo antes de trazê-la para a tese, ou seja, onde construí a primeira autobiografia de cada percurso da tese e de como ela se entrelaçava, atravessava e transformava a vida de maneira reflexiva, mais elaborada.

Para esse texto final da tese, trago excertos do diário para ser socializado, onde escrevo para mim e para você, leitor, às considerações de toda essa minha itinerância, do meu autorizar-se autora da própria história.

Nesse contexto, podemos compreender que uma tese (auto)autobiográfica não se constrói capítulo a capítulo, ela se dá no entrelaçar dos acontecimentos, com as reflexões, ressignificações, não há linearidade, mas, sim, atravessamentos que nos transformam no movimento viver, estudar, refletir e narrar. Por isso, neste texto, estarão reunidos esses momentos de idas e vindas, de tomada de consciência, sintetizando as considerações que foram se construindo em cada momento de afeto, cada marca narrada, se constituindo em experiência.

Toda essa trajetória narrada no diário foi se constituindo de *insights*, transformações, ressignificações, achados e experiências desse processo de viver-pesquisar-refletir-narrar, estes foram afetando e despontando na criação da tese-vida-formação.

Um exemplo da importância desse diário é que ao passo que iniciei o mapeamento sistemático de teses e dissertações sobre a Coordenação Pedagógica, aprendi que esse processo pode mudar nossas escolhas. Lendo a dissertação de Tahan (2019), identifiquei a importância de criar espaços para que acontecesse a escuta atenta, o que me direcionou mais tarde para a escolha dos grupos reflexivos. Eu havia vivenciado esse movimento de espaços de escuta, em um grupo bem pequeno durante a pesquisa de mestrado e reconhecia o quanto esse espaço criado contribuiu para o processo formativo e o quanto cada um é afetado pelo movimento de escuta de si e do outro sendo oportunizado, mas

foi a leitura do mapeamento que me trouxe essa memória e ressignificou o meu caminho.

O diário me ajudou a compreender que para aquele que narra fica a reflexão sobre o que se escolhe narrar, como narrar, e aos demais um espaço adequado à recepção, para melhor apreciação do que se escuta. Relações essas, de narrar e escutar, que mobilizam diferentes ressignificações e processos de conhecimento e reconhecimento de si.

Outro ponto a se destacar foi a leitura de Santos (2018), que, ao discutir o papel do Coordenador Pedagógico, a autora reflete sobre as relações estabelecidas, sobre como este organiza o espaço e incentiva a participação, o que me levou a modificar as pautas de formação no meu cotidiano de trabalho, buscando colocar aqueles que comigo se encontravam como protagonistas, onde pudessem ter garantidos seus lugares de fala e um espaço de escuta com liberdade. Esse movimento foi mais tarde levado para o curso de extensão e que também compõe a fonte narrativa dessa tese.

Nesse contexto, encontraremos no percurso vivido na tese como princípio fundante a abordagem (auto)biográfica. Como dispositivo de formação, realizado no curso de extensão, o grupo reflexivo buscando cartografar o humano por meio da análise interpretativa compreensiva, direcionada a partir dos quadros de escuta.

Para que todo esse caminhar fosse possível, as bases que aqui se unem e que ampliaremos no decorrer do texto são: Bragança (2011, 2012, 2014), Delory-Momberger (2006, 2011, 2012, 2014), Freire (1986), Josso (2002, 2007, 2008), Nóvoa e Finger (2010), Placco (2015), Passos; Kastrup; Escóssia (2009), Passeggi (2011, 2016), Pimenta (1999, 2000) e Souza (2014, 2018).

O capítulo 1 visa apresentar o mapeamento sistemático, no qual foi possível evidenciar o percurso histórico construído no Brasil com Coordenadores Pedagógicos, territórios e a formação de formadores.

O capítulo 2 emerge na relação com momento da tese, sendo importante destacar que essa pesquisa começa a ser investigada: historicamente em 2021, quando se vive um processo de retomada das atividades presenciais após a pandemia de

COVID-19, fato que marcou os feitos em pesquisas anteriores, modificou os espaços formativos e ampliou o uso de recursos digitais, os quais possibilitaram a aproximação de pessoas de diferentes lugares.

Esse dado transformou a maneira de pensar o uso de recursos tecnológicos também aqui, e pôde propiciar o encontro de Coordenadoras de diferentes regiões brasileiras por meio da oferta do curso via plataforma *Google Meet*, o que ajudou a ampliar o olhar sobre as relações que permeiam o fazer pedagógico dentro da escola nas diferentes regiões participantes, pois não são somente os professores e os alunos que fazem parte das experiências de uma Coordenadora, mas também fatores sociais, de saúde, de estrutura e de políticas públicas implementadas, trazendo-nos a um possível questionamento: será que essas relações promovem o mesmo afeto nas diferentes regiões brasileiras?

É nesse cenário que o capítulo 2 promove uma discussão e uma imersão mais detalhada sobre os inúmeros conceitos que permearam todo esse estudo, dentre os quais é possível esclarecer, por exemplo, o que vem a ser o território existencial da Coordenação Pedagógica, ou, que cartografia é essa defendida nesse viés (auto)biográfico?

O caminho se desenha a partir de todos os achados entrelaçados que me ressignificam o percurso até aqui, os quais são melhor explicados no capítulo 3. De antemão, ressalto que usamos plataformas digitais e que a universidade oportunizou, elaborar, conduzir e certificar as Coordenadoras Pedagógicas, com experiência de pelo menos cinco anos em coordenação, o curso “Escrita e Escuta de Si na Coordenação Pedagógica”.

Por sua vez, o capítulo 4 visa um espaço de reflexão e análise de como essa diversidade de múltiplas significações, sentidos e afetos marcaram e ampliaram as referências, além de oportunizar momentos de ruptura, também modificando a ação na vida, podendo, a partir desse aprendizado, repensar os significados que cada narrativa trouxe. Firma-se, assim “[...] a narrativa como ato de passagem pelo qual o narrador retoma, de acordo com os processos associativos, os espaços e os tempos esparsos e polimorfos de sua existência em um espaço-tempo construído e unificado” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362)

E antes que eu possa considerar todo esse percurso, por agora, o presente que me toca é que nasce aqui uma tese...

Caminhar com os outros passa, pois, tanto por um saber-caminhar consigo, em busca do seu saber-viver, sabendo que cada encontro será uma ocasião para se aperfeiçoar ou de infletir, até mesmo de transformar o que orienta o nosso ser-no-mundo, o nosso-ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo num paradigma da fragmentação, de uma abertura ao desconhecido, na convivência consigo, com os outros e com os universos que nos são acessíveis. É uma busca que visa despertar-se para uma existencialidade que não se satisfaz com os *prêts-à-porter* sociais e culturais, uma existencialidade capaz de reconhecer os limites de qualquer epistemologia (JOSSO, 2004, p. 165).

1. Mapeando percursos, espaços e lugares da Coordenadora Pedagógica

O texto a seguir tem como objetivo central apresentar a temática da tese, partindo do cenário que ampliou a motivação para o desenvolvimento da pesquisa, bem como a exposição de trabalhos que precedem a este. Para isso, a partir de um mapeamento sobre as pesquisas anteriormente realizadas, buscar-se-á, mostrar uma visão geral do campo, as evidências que se relacionam com o cotidiano vivido, lacunas no campo da pesquisa, considerando as contribuições de Falbo (2017). A intenção é revelar o campo da Coordenação Pedagógica e as possibilidades que se construíram a partir do encontro entre essa pesquisa com as demais que permeiam os mesmos meandros.

Nesse *start* do caminho, buscou-se identificar nos trabalhos mapeados teorias referentes aos espaços de formação da Coordenação Pedagógica; conhecer como vem sendo constituído o lugar da Coordenação Pedagógica na escola e as relações que se estabelecem a partir dessa compreensão com o processo aqui narrado; entender os impactos das políticas públicas na atuação de Coordenadoras Pedagógicas mediante os achados dentro do recorte proposto neste mapeamento, bem como, buscou-se compreender o que circunscreve as limitações desse território investigado em outros espaços e tempos vividos e publicizados em pesquisas anteriores.

1.1 Coordenação Pedagógica: um lugar em construção

Pensar a Coordenação Pedagógica, vivendo a profissão na educação básica, leva a reconhecer a importância de quem são, como se constituem quem executa essa profissão, que amparo legal determina suas funções, atribuições e remuneração. Assim abro o texto do mapeamento com os achados teóricos, documentais e históricos da profissão mediante as bases que fundamentam o cotidiano onde atuo como Coordenadora, ou seja, as bases legais, teóricas e históricas que regem a documentação das atribuições usadas pelo município, para posteriormente ampliar com os estudos realizados pelos colegas pesquisadores.

Para situar um comparativo inicial entre o vivido e os encontros permeados pela tese, cabe ressaltar a legislação que apoia e orienta as ações no município, isso porque no Brasil, encontra-se grande variedade de atribuições para a função da Coordenação Pedagógica. Considerando minha atuação dentro do estado de São Paulo, farei o recorte a partir dessa realidade vivida, por isso a Resolução SEDUC 53/2022 é uma das bases usadas nesse espaço presente no cotidiano de trabalho até o momento em que a pesquisa é realizada a qual afirma:

Artigo 4º – Constituem-se atribuições do docente designado Coordenador de Gestão Pedagógica:

I – atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;

II – orientar o trabalho dos docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;

III – ter como prioridade o planejamento, a organização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando os materiais didáticos impressos e os recursos tecnológicos, sobretudo os disponibilizados pela Secretaria da Educação;

IV – apoiar a análise de indicadores de desempenho e frequência dos estudantes para a tomada de decisões visando favorecer melhoria da aprendizagem e a continuidade dos estudos.

V – coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;

VI – decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou dos componentes curriculares, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;

VII – orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas do conhecimento e componentes curriculares que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

VIII – coordenar a elaboração, em parceria com os Gestores da Unidade Escolar, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

IX – tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

- a) a participação proativa de todos os professores, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
- b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
- c) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologias significativas para os alunos;
- d) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem-sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola.

Vemos acima uma lista de ações: coordenar, orientar, decidir, apoiar e priorizar. Porém, na mesma resolução há referências a diferentes possibilidades de atuação do Coordenador, o que amplia as atividades das funções a partir da presença de verbos como: planejar, organizar, tornar, prospectar, identificar, selecionar, elaborar, especificar e acompanhar.

Analisando esse documento com as esferas federal e municipal, infere-se que não há uma confluência nas atribuições desse profissional, bem como pouco se esclarece a distinção entre a função do Coordenador Pedagógico, do Diretor e do Supervisor. No município em que atuo encontro a seguinte portaria com base nas legislações acima citadas:

- Art. 02. São funções do profissional da educação designado Professor Coordenador Pedagógico:
- I – assessorar a Direção da Escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade;
 - II – auxiliar a Direção da Escola na coordenação de todos os projetos;
 - III – assessorar a Direção da Escola na relação escola/comunidade;
 - IV – subsidiar professores no desenvolvimento de suas atividades docentes;
 - V – executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola;
 - VI – conhecer o desempenho da escola nas avaliações internas e externas e atuar juntamente com o corpo docente para que esses resultados avancem a cada ano;
 - VII – acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
 - VIII – assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações

de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

IX- Assegurar a participação ativa de todos os professores da unidade para um trabalho produtivo e integrador;

X – Organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

XI – auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho, subsidiando-o no planejamento das atividades semanais e mensais;

XII – observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos;

XIII- Estimular os docentes na busca e na utilização de recursos tecnológicos específicos ao processo de ensino da leitura e escrita, da matemática e de outras áreas do conhecimento;

XIV – atuar junto aos professores das salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dos Professores Auxiliares de Alunos com Deficiência – PAAD e Estagiárias da Educação Especial, acompanhando o desenvolvimento dos alunos;

XV – manter organizado e atualizado os registros de sua atuação com Professor Coordenador Pedagógico em sala de aula, bem como os registros documentais referentes aos Conselhos de Classe, Ano e Termo e das Reuniões Pedagógicas;

XVI – acompanhar e orientar as Horas de Trabalho Pedagógico na Escola. (MONTE MOR, Portaria nº 25/2017)

Ao comparar os documentos, vê-se que, enquanto o documento estadual aponta para as inúmeras ações presentes no exercício da função da Coordenação Pedagógica, o documento municipal inicia apontando uma hierarquia, um lugar culturalmente estabelecido para o Coordenador Pedagógico, dando a ideia de um apoio ao diretor, para posteriormente a isso trazer as ações voltadas ao corpo docente e discente. Aqui desponta um afeto de mal-estar que circunscreve o território da Coordenação Pedagógica e que mobiliza a necessidade do encontro de um lugar.

De acordo com Libâneo (2004), conceituar a Coordenação Pedagógica perpassa pelas ações de suas atribuições, assim como coloca a legislação estadual, porém, ele aponta a partir dos verbos a justificativa de que essas ações realizadas no âmbito da profissão, o diferem do lugar de professor. Vejamos:

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer

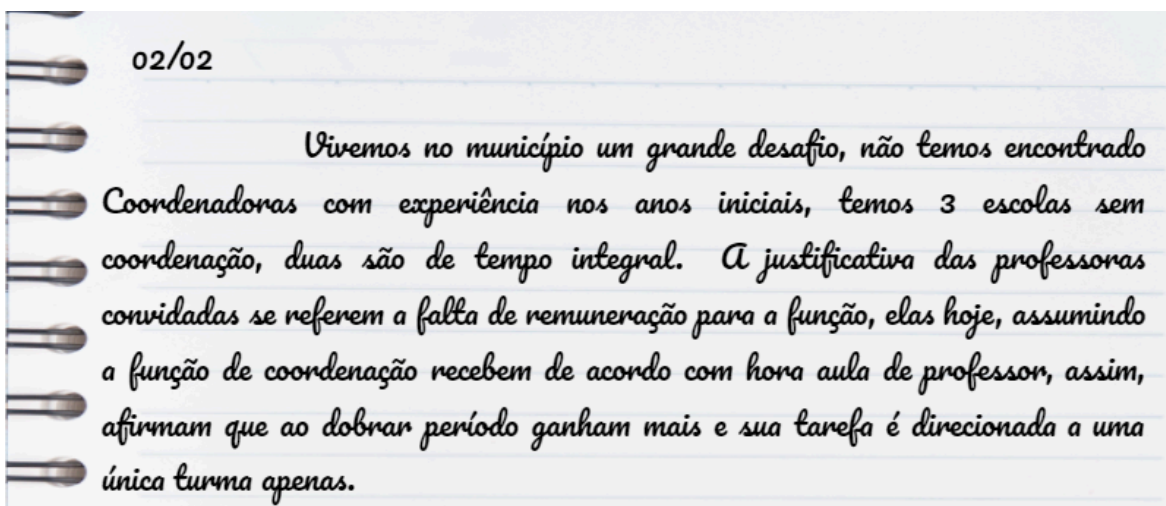
formação profissional específica distinta da exercida pelos professores (p. 221.)

Tanto para Libâneo (2004) como em Placco (1994), o conceito de Coordenação Pedagógica se dá com o foco em acompanhar os processos de professores na relação com seus estudantes, ou seja, observam esse profissional como parte da gestão e não como apoio a ela.

Um processo social desencadeado dentro da escola, mobilizando todos os educadores que nela atuam, especialmente os professores, para que, na formação desse homem coletivo, auxiliem cada aluno a se construir, a identificar o processo de escolha por que passam, os fatores socioeconômico-político-ideológicos e éticos que o permeiam e os mecanismos por meio dos quais ele possa superar a alienação proveniente de nossa organização social, tornando-se, assim, um elemento consciente e atuante dentro da organização social, contribuindo para sua transformação (p.30).

Assim, são responsáveis por gerir como se constroem as práticas pedagógicas nas instituições de ensino, seja pública ou privada. Abraçam, também responsabilidades como o desenvolvimento e a implementação de projetos pedagógicos em colaboração com os professores e com a equipe escolar; orientando, formando e acompanhando o desempenho dos alunos e dos professores; analisando resultados de maneira qualitativa para nortear processos; propondo espaços de discussão a fim de repensar estratégias; atuando como um mediador em diferentes situações; buscando intermediar soluções para os problemas; promovendo e mantendo parcerias com a comunidade local e envolvendo pais, associações de moradores e outras instituições, com o objetivo de promover a integração da escola em suas diferentes relações cotidianas.

Analisar os documentos e o campo teórico acima me direcionou a uma narrativa deixada em meu diário de itinerância com base em Barbier (2002), construído ao longo dessa pesquisa, no entrelaçar com a vida e meu processo de formação, nele há explícito um exemplo do que essa falta de consonância entre as legislações podem vir a acarretar. Vejamos:



Diário da autora, excerto 1, Schiavon (2023)

Situações como essa, refletem a compreensão de um não lugar como gestor dentro da unidade escolar o que pode também acarretar, segundo Fernandes (2004),

[...] o desvio de função; a ausência de identidade; a falta de território próprio de atuação no ambiente escolar; o isolamento do trabalho; a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada; a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação; a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos. (p.104)

Por isso, investigar os afetos que permeiam a constituição de Coordenadoras Pedagógicas apontam as pistas dos processos formativos desse profissional. Essas referências presentes nas experiências vividas guiam-nos para uma compreensão de como esse território existencial da Coordenação Pedagógica se confronta com seus limites, quais as relações estabelecidas nessa trama e como é possível projetar-se nesse território.

A fim de (re)conhecer-se nesse campo, prosseguiremos na escuta atenta de outras experiências, para isso, o texto se organizará no entrelaçar dos achados em outras pesquisas do campo e nas narrativas do diário de itinerância do vivido, destacando as ressonâncias que vão compondo e norteando o mapa da Coordenação Pedagógica e o como este vai revelando os relevos do território

existencial, pois, vimos acima que há altos e baixos, que há confrontos e por isso não assume-se um território liso - sem imperfeições - mas sim, com detalhes importantes, que precisam ser apresentados no mapa, para que desvios, trilhas e novas rotas possam ser traçadas.

1.2 Os caminhos trilhados por outros

Investigar os estudos produzidos que contribuem com a temática, focando na atuação de formar Coordenadoras Pedagógicas, permite olhar para os estudos já realizados não só como um inventário de dados, mas, sim, como um processo formativo. Esse encontro com outras pesquisas será aqui narrado em meio aos achados do mapeamento e o movimento vivido de autoformação que se deu no caminho de escolhas teóricas para melhor embasar a tese, para melhor apresentar o percurso, junto ao texto encontraremos também recortes do diário de itinerância.

Todo o percurso de mapeamento possibilitou identificar convergências e divergências na relação com os processos de constituição desse saber fazer mediante as experiências vividas na formação do outro como Coordenadora Pedagógica, cabendo destacar que o Coordenador Pedagógico de rede no município em que trabalho denomina-se orientador pedagógico, no entanto faço a opção de manter a terminologia mais comum. Bem como, para além desse saber fazer, busco conhecer e destacar as marcas que integram o processo de formar e/ou (auto)formar-se nos diferentes espaços de atuação que apareceram nos trabalhos.

Enquanto pesquisadora e ingressante na atuação de Coordenadora Pedagógica, assumo a função de formar outros Coordenadores Pedagógicos, que atuam nas escolas municipais de um município do interior do estado de SP. Ao investigar as pesquisas já desenvolvidas sobre a temática, pude mover meu fazer e conhecer mais do campo, para além do vivido, o que oportunizou um movimento formativo. A realização do mapeamento sistemático, se fundamentou a partir do encontro com outras narrativas publicadas, e disponibilizadas nos repositórios da

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por outros pesquisadores que também adentraram esse campo de investigação.

O recorte temporal se deu visando aproximar os dados da realidade histórica vivida no Brasil, o qual permeou desde a homologação do plano nacional da educação até a data em que iniciou a atuação como Coordenadora Pedagógica na rede municipal pública. Ou seja, de 2010 a 2022.

Os descritores utilizados para o filtro de pesquisas referentes à temática foram: Coordenação Pedagógica “and” narrativas, que inicialmente apontou 178 trabalhos. A partir desse total, iniciou-se o segundo passo, que se deu com a leitura dos títulos. Esse exercício aclarou diferentes temáticas que abordam o conceito, e, assim, foi possível excluir os trabalhos que não se referiam à educação.

Com todo esse processo de refinamento para exclusão de trabalhos que não estavam relacionados ao campo da educação, foi possível também encontrar eixos de convergência entre os 61 trabalhos, que foram selecionados, os quais estarão relacionados abaixo e que destacaram a necessidade de leitura de seus resumos.

Quadro 1 – Unidades de convergência entre os eixos dos trabalhos

EIXOS	Nº de trabalhos	Unidades de convergência
Escuta de si / subjetividades / marcas/ consciência de si	11	Temática de formação
Atuação profissional	08	Políticas Públicas
Território / Territorialidade/ lugar/ local	26	Lugar e relações
Empoderamento	03	Lugar e relações
Autoria	08	Temática de formação
Resistência/insubordinação	03	Lugar e relações

Elaborado pela autora

Essa organização em eixos facilitou a compreensão de quais lentes os diferentes pesquisadores usaram, e as unidades de convergência facilitaram a organização e o agrupamento dos trabalhos. Assim, ao iniciar o processo de novo refinamento no decorrer da leitura dos resumos, foram excluídos trabalhos realizados fora das

relações com a escola, ou aqueles que trouxessem a narrativa como produção de texto sem o viés reflexivo formativo, destacando como seleção, aqueles que contribuíram para compreender melhor como as atribuições do Coordenador na sua atuação profissional se configuram nesse campo de pesquisa, seu lugar, autoria e os processos formativos que o envolvem, além de afetos que o mobilizam ou não. Apesar da exclusão de 28 trabalhos, todos os eixos permaneceram.

Esse novo refinamento oportunizou o encontro de 33 pesquisas, as quais o acesso ao texto digital completo só foi possível em 26 delas: as demais apresentaram instabilidade no sistema, inviabilizando o acesso durante o trimestre em que se realizou o mapeamento.

A partir desses dados iniciou-se a busca manual de acordo com as orientações elencadas por Falbo (2017), destacando-se como corpus mapeado sobre a Coordenação Pedagógica e narrativa, a ampliação da análise em 26 trabalhos publicados na íntegra, que resultaram em um acervo de 5 teses e 21 dissertações.

No quadro abaixo é possível analisar quando e onde esses trabalhos foram desenvolvidos, e que tipo de pesquisa tem sido realizada com a temática.

Quadro 2 – Conhecendo diferentes olhares para o campo da pesquisa

Ano	Autor/ Universidade	Metodologia de Pesquisa	Tipo de Pesquisa
2010	BARROS/ UFRN CARVALHO/ UFMG PESSOA/ PUC – SP SANTANA/ UNESP	Bricolagem Entrevista e análise documental Narrativa autobiográfica Método misto (quantitativo e qualitativo)	Dissertação Dissertação Dissertação Tese
2012	LAURINDO/UFSCAR	Entrevista semiestruturada	Tese
2013	SILVEIRA/ UFMT	Entrevista e narrativa	Dissertação
2016	HERCULANO/ PUC – SP NASCIMENTO/ UNIFESP OLIVEIRA/ UNESP PINTO/ UNESP	Entrevista semiestruturada Estudo transversal descritivo Pesquisa narrativa Paradigma indiciário	Dissertação Dissertação Dissertação Dissertação
2017	LACERDA/ UNESP	Método misto	Dissertação
2018	BETEGHELLI/ UNESP FREITAS/ PUC – SP MARCELINO/ PUC -SP	Pesquisa narrativa Entrevista semiestruturada Pesquisa narrativa	Dissertação Dissertação Dissertação

	SANTOS/ PUC – SP TOQUETÃO/ PUC -SP	Pesquisa narrativa Pesquisa crítica de colaboração	Dissertação Dissertação
2019	BASTOS/ UNB MOTA/ PUC -SP MOURA/ PUC -SP SANTANA/ UNESP SILVA/ PUC -SP SILVA/ PUC -SP TAHAN/ PUC -SP	Estudo de caso Entrevista semiestruturada Entrevista narrativa Pesquisa narrativa Método misto Narrativa autobiográfica Pesquisa formação	Dissertação Tese Dissertação Dissertação Dissertação Tese Dissertação
2020	BASSOTO/ PUC – SP MORAES/ PUC – SP	Pesquisa narrativa Pesquisa narrativa	Tese Dissertação
2021	PINHEIRO/ UNIFESP	Estudo de caso	Dissertação

Elaborado pela autora

Ao analisar os dados destacados no quadro 2, é possível inferir um crescente no desenvolvimento de pesquisas narrativas nesse campo de estudo que envolve a Coordenação Pedagógica a partir de 2018. Isso trouxe como contribuição para essa tese elementos conceituais para o aprofundamento metodológico, possibilitando o mapeamento de referenciais teóricos importantes como os elencados abaixo:

Josso (2002, 2005, 2007, 2008), aparece em todos os trabalhos que envolveram a pesquisa narrativa como aprofundamento em estudos sobre a construção da subjetividade, partindo do pressuposto de um trabalho sensível, tendo como referência as histórias de vida, que são alcançadas em um movimento formativo que parte das experiências formadoras e as recordações referenciais, destacando os momentos charneira: as marcas que constituem nossa singularidade.

Passeggi (2006, 2008, 2011, 2016) é citada nos trabalhos cujo foco está na pesquisa-formação e nas pesquisas narrativas, sendo destacada para firmar as reflexões sobre as narrativas autobiográficas, bem como fundamentação metodológica para a investigação científica a partir da reflexividade autobiográfica, instigando o movimento de refletir sobre si e as experiências vividas, potencializando um movimento formativo que se dá a partir da escuta atenta para compreender os sentidos construídos nos entre tempos do vivido.

Delory-Momberger (2006, 2011, 2012, 2014) é destacada para compor o conceito de aprendizagem a partir da biografia de si, compondo reflexões em torno do ato

de autorizar-se na consciência de si, apontando um movimento de oralidade, escuta, compreensão de si e narrativa para assim projetar-se.

A realização do mapeamento para além do que afirma Falbo (2017), sobre categorizar os estudos e sintetizar resultados, mostrou-se, na prática, também, como um movimento formativo em si, no qual, ao ler cada um dos trabalhos se é afetado pelo outro, a partir das experiências vividas, que ali se encontram narradas, as quais permearam inúmeras reflexões sobre o que trago enquanto guardados da memória, levando-me a ressignificar essas situações vividas e a pensar em possibilidades para as práticas futuras não só na pesquisa, mas também na profissão.

Portanto, os trabalhos tomaram proporções de projeção em mim, que emergiram ao construir as narrativas da minha própria experiência no ato de escrever o capítulo da tese, ajudando-me a compreender minhas próprias marcas nas marcas publicadas do outro, na incompletude, ali exposta, sendo vista e vivida como espaço de autoformação.

Considerando esse mapeamento como um espaço de formação em pesquisa, destacam-se algumas unidades de convergência importantes nos trabalhos, as quais justificam a realização dessa pesquisa no âmbito pessoal, social e científico, que são: os espaços de formação da Coordenação Pedagógica; o lugar da Coordenadora Pedagógica na escola e as relações que se estabelecem mediante os impactos das políticas públicas na atuação de Coordenadoras Pedagógicas.

Essas unidades de encontro formativo em mim, afetam, marcam e integram minha subjetividade na constituição como pesquisadora e como profissional ao desenvolver processos formativos com coordenadores pedagógicos, como nos apresenta Josso (2007).

As situações educativas são, desse ponto de vista, um lugar e um tempo em que o sentido das situações e acontecimentos pessoais, sociais e profissionais pode ser tratado em diferentes registros, a fim de facilitar uma visão de conjunto, de aumento da capacidade de intervenção pertinente na própria existência[...] (p. 416)

Ao mapear os trabalhos, minha lente, assim como afirma Josso (2007), se volta para o lugar e o tempo vivido, sentido, rememorado, que no encontro com outras

lentes, de outros pesquisadores, afeta e marca a minha própria existência. Nesse sentido, tornando-se esse um processo de mobilização, uma autoformação que me conduz à autoria, mapeando possibilidades para a direção escolhida a fim de seguir nesse processo de construção e publicização da tese. Ou seja, um afeto ativo que circunscreve os limites e direciona a uma criação de novas trajetórias nesse território da Coordenação Pedagógica, a partir da compreensão de quais espaços são alcançados até aqui.

1.3 Espaços de formação da Coordenação Pedagógica

Observa-se no mapeamento que não há uma linearidade no tempo para o movimento de pensar os espaços de formação da Coordenação Pedagógica, destacam-se pesquisas esporádicas, porém constantes com esse tema.

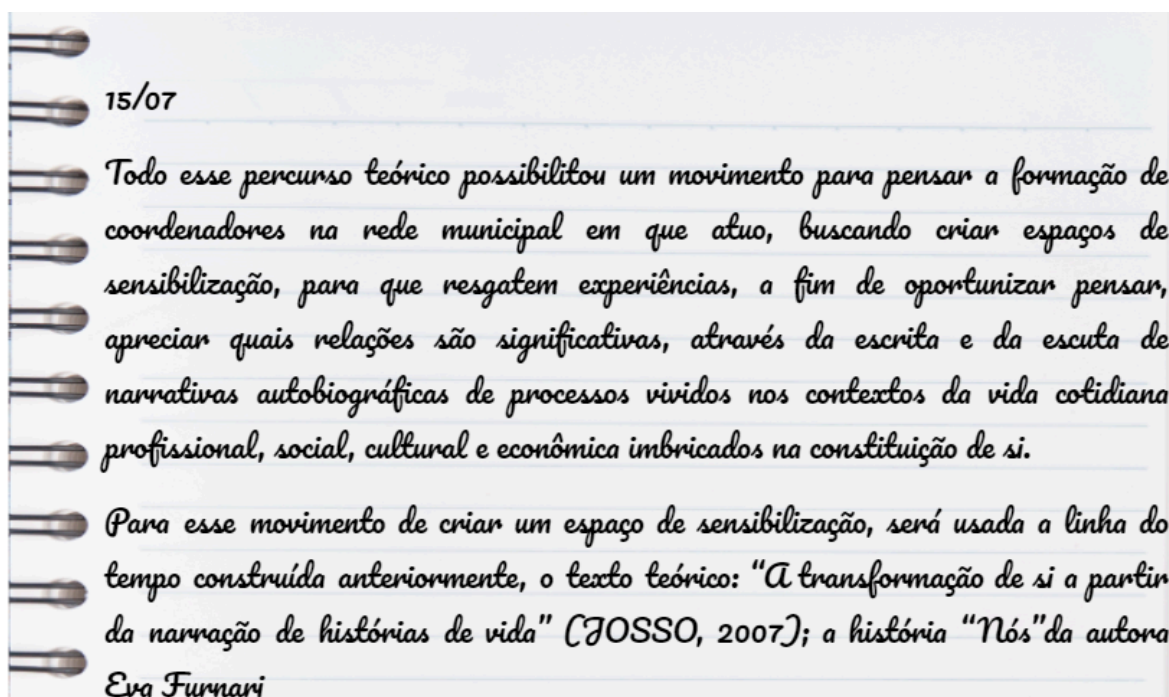
Como primeiro movimento do recorte, em 2010, aparece três pesquisas: Barros (2010), denominada “Corpos, gêneros e sexualidades: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS”; Pessoa (2010), “O papel do outro na atuação do professor coordenador” e Santana (2010), “As percepções sobre as necessidades de formação continuada dos gestores e dos professores de Língua portuguesa e inglesa: algumas reflexões”.

Os textos definem a escola como espaço de formação para o coordenador pedagógico, e apontam que conhecer o território habitado pelos professores, alunos e gestores, permite reconhecer a multiplicidade de experiências que afetam esse profissional.

Para Santana (2010), a formação precisa estar centrada nos problemas decorrentes desses cotidianos, tendo como eixo central a reflexão sobre as experiências e os saberes construídos a partir dela.

Contribuindo e ampliando essa ideia, Pessoa (2010) afirma que os espaços precisam favorecer as relações eu-outro, possibilitando trocas, reciprocidade, compreendendo a parceria em uma perspectiva integradora, em que se reavalia a prática pedagógica de si junto à sua equipe.

Conhecer esses trabalhos possibilitou não só a compreensão de que a tese precisava criar espaços de formação continuada para o Coordenação Pedagógica, bem como oportunizou uma mudança na maneira como vinha fazendo os encontros com Coordenadores na vida profissional, fato que foi registrado no diário.

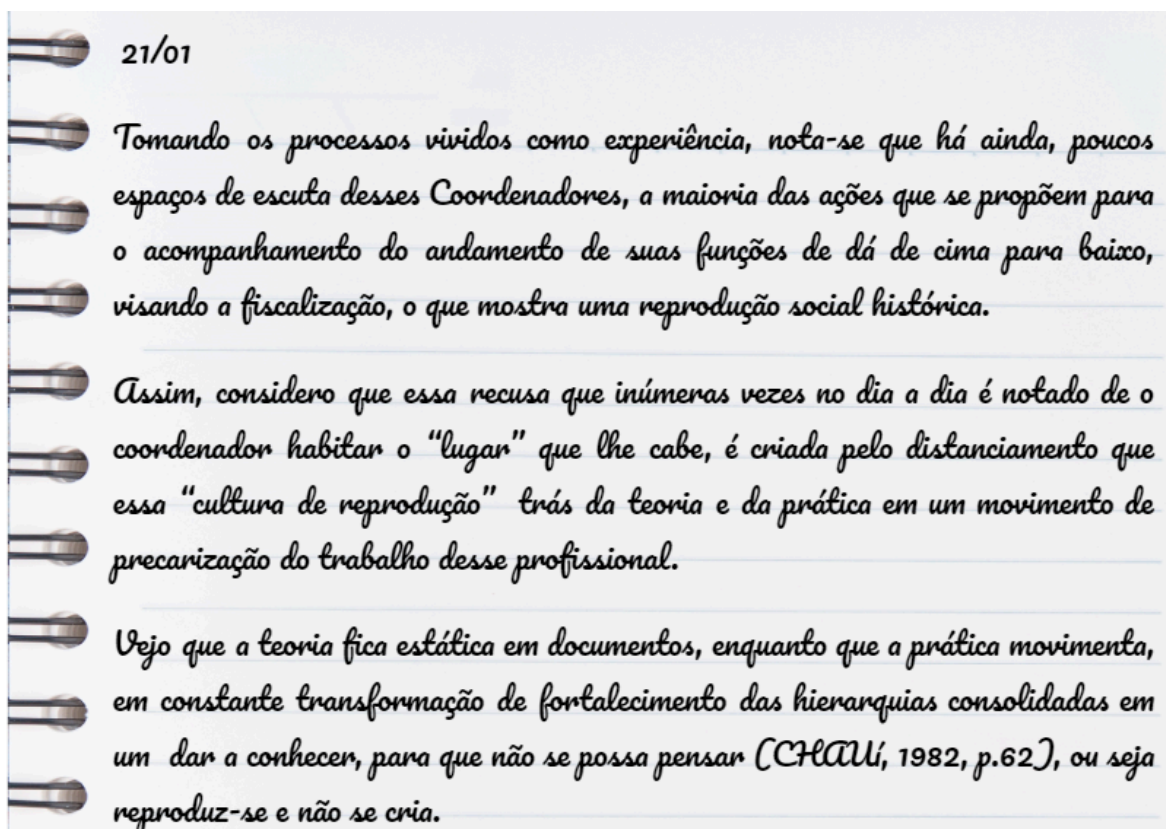


Diário da autora, excerto 2, Schiavon (2023)

Ao viver essa experiência construída a partir da formação possibilitada pela pesquisa em andamento, inicio também o processo de compreensão sobre a metodologia a ser desenvolvida, há a necessidade de criar espaços para que essas experiências sejam publicizadas. Cabendo destacar que, esse foi um movimento que me afetou, ao ponto de buscar criar novas possibilidades de me posicionar no território da Coordenação Pedagógica e, assim, poder olhar sob outra perspectiva, alterando as ações, criando novas maneiras de trilhar e me posicionar no território em questão.

Dando sequência à análise dos trabalhos. A temática aparece novamente em 2016, na investigação realizada por Herculano (2016), "Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética Walloniana".

Por meio de uma discussão sobre as relações afetivas, observa-se e chama a atenção o como se compreende o coordenador pedagógico a partir dos espaços e condições com que ele atua, comparando estes com o valor que se dá para a função do coordenador e das condições relativas à sua aprendizagem a partir de suas vivências na escola. Nesse contexto, refletindo com Herculano (2016), infiro que:



Diário da autora, excerto 3, Schiavon (2023)

Assim, concordo com Herculano (2016) que define-se espaço como o local físico de interação, socialização e aprendizagem, e destaca-se como um importante elemento na constituição de sua formação e da profissionalidade, viabilizando ou não as relações e a comunicação como um meio operacional para articular, formar e transformar.

Na relação com as contribuições de Chauí (1982), pensando na ideia de território e suas limitações, podemos compor uma rota de fuga, considerando criar espaços de formação em que a Coordenação Pedagógica possa narrar suas experiências, possibilitando um espaço/tempo do pensar, do aprender a aprender. E ainda

colocar as teorias ao encontro das práticas, da resignificação e com isso possibilitando uma nova maneira de se posicionar no território.

Em 2018 contamos com duas contribuições, uma de Beteghelli (2018), intitulada “A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores” e Marcelino (2018), “Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de grupo colaborativo”,

Partindo do objetivo de analisar o processo formativo observando o viés colaborativo, Marcelino (2018) discute a importância de analisar o processo de formação continuada no contexto da experiência vivida, e para isso realiza em um grupo colaborativo possibilidades que favoreceram a formação a partir de um movimento de refletir criticamente sobre as experiências, constituindo-se como autor do próprio fazer.

Por sua vez, para Beteghelli (2018), a escola é o espaço de aprendizagem não só do coordenador pedagógico, mas também de todos os envolvidos em seus cotidianos, legitimando ao coordenador o papel de formador, articulador desse espaço em que ele se forma e forma seus professores. Evidenciam-se como relações estabelecidas por esse espaço, o agir dos envolvidos, a construção das identidades, de silenciamento, de tensões e de compartilhar, tudo acontecendo a partir de espaços criados para o diálogo e a escuta como promotores de acolhimento.

Seguindo nesse construto de ideias permeando a cronologia ao recorte temporal, destacam-se em 2019 mais três trabalhos: Tahan (2019) “Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação”, Silva (2019), intitulado, “Narrativas (auto)biográficas de coordenadoras pedagógicas: um estudo sobre as experiências formadoras no contexto de trabalho” e Bastos (2019), com o título, “Organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal : desafios e possibilidades”.

Os três trabalhos denunciam que, desde a formação inicial, o espaço de formação do coordenador pedagógico tem suas raízes no senso comum, o que traz lacunas, apontando a necessidade de se pensar desde os currículos formativos iniciais até as estratégias de formação continuada, que, por vezes, se pautam em formações estruturadas para professores e gestores.

Segundo Tahan (2019), repensar os currículos de formação inicial e definir as atribuições do coordenador pedagógico contribuem para a atuação desse profissional como um transformador da realidade daqueles que estão envolvidos em seus processos formativos.

Bastos (2019) complementa, afirmando que a falta de compreensão desse espaço do coordenador como formador torna a prática um grande desafio. Seu espaço formativo de aprendizagem se dá na articulação entre a escola e a comunidade, demandando estudo e realização de planejamento, porém aponta que, no decorrer da rotina diária, outras funções os desviam dos processos formativos, como as que os colocam para intermediar conflitos, tirar fotocópias, entre outras.

Integra-se ainda a essas ideias, pensando os espaços de formação, o trabalho de Silva (2019), apontando que a formação do coordenador pedagógico em seu percurso escolar carrega marcas e referências de uma educação autoritária, positivista, sendo assim, vê-se e é por vezes visto como um técnico, tendo suas funções embasadas na supervisão escolar, em que deve supervisionar os professores.

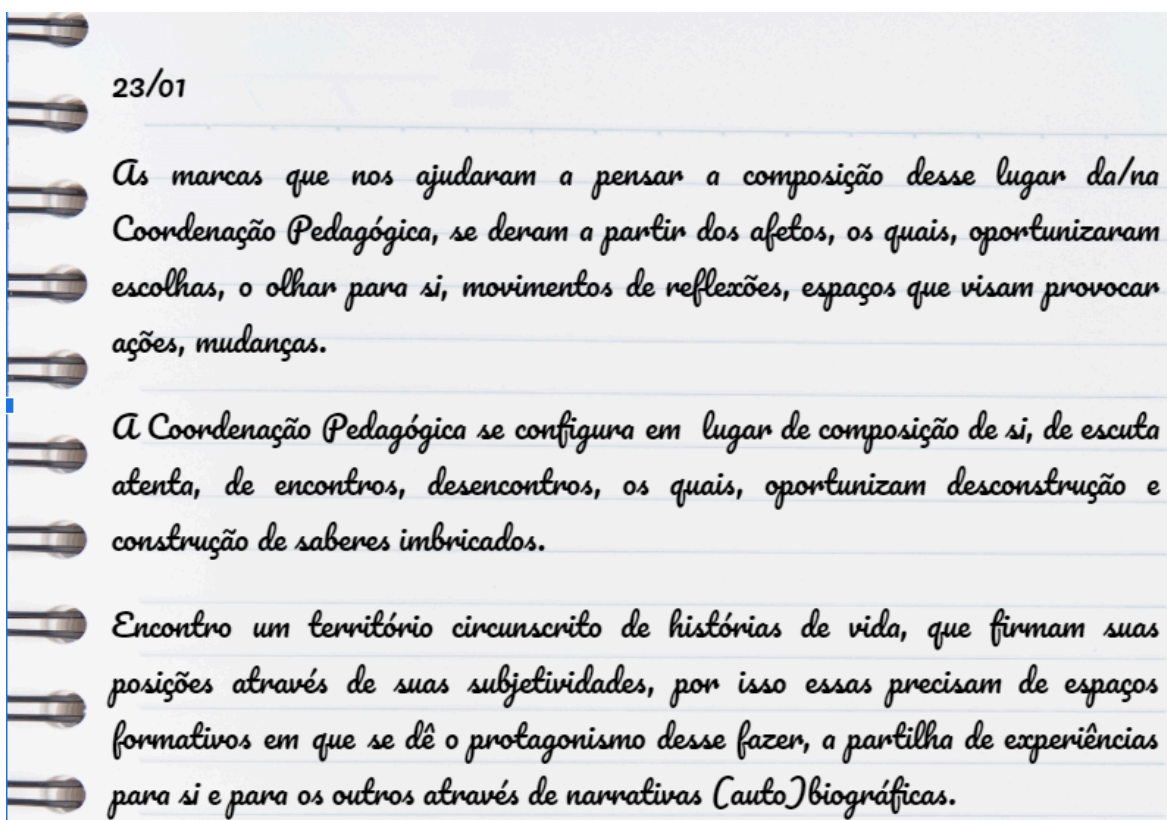
Para Moraes (2020), em seu trabalho intitulado, “Narrativas das experiências formadoras e aprendizagens profissionais de um grupo de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais”, o coordenador pedagógico é colocado como centro da tomada de decisão pelos professores, responsável por criar espaços de trabalho colaborativo e considerando as experiências formadoras.

Cabe uma pausa...

...nesse momento de redação do capítulo...

... para refletir...

O que define o espaço de formação? A partir de um elo entre os trabalhos apresentados pelo mapeamento até aqui, é possível inferir que a experiência permeia toda a relação que se dá nos espaços formativos do Coordenador dentro da escola.



Diário da autora, excerto 4, Schiavon (2023)

As experiências vividas na escola, ao serem apresentadas, memoradas, destacam-se as marcas e as referências do saber – o fazer do Coordenador pedagógico. É importante não perder de vista que em 10 anos após o primeiro trabalho aqui mapeado, a escola continua sendo considerada o principal espaço formativo.

Tal espaço novamente se confirma, no texto de Paganini (2021), “A psicanálise vai à escola: diálogos e impasses de professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública em Guarulhos”. Nesse texto a autora aponta

que, para além de um processo terapêutico, a metodologia da conversação possibilitou pensar os desafios de um trabalho a ser desenvolvido dentro do ambiente escolar.

Segundo ela, professores e coordenadores são protagonistas do seu fazer, não há um “como se faz”, mas sim um movimento de ressonância, em que a narrativa de um ressoa no outro, atravessa sua subjetividade, transformando-o.

A construção teórica compilada a partir desses trabalhos considera importante que a formação seja centrada na escola, ela aponta para a reflexão dos problemas decorrentes desses cotidianos por meio de um movimento que visa favorecer as relações eu-outro, rememorando experiências e saberes construídos a partir delas.

Reflexões voltadas à ausência de um currículo formativo que vise discussões sobre a Coordenação Pedagógica e a falta de compreensão do papel formador do coordenador, bem como a definição do lugar que o coordenador realmente ocupa, são trazidas para a discussão.

1.4. O lugar da Coordenação Pedagógica na escola e suas relações

O lugar aqui não é compreendido como limite, mas sim como a significação e a resignificação de si, que, portanto, possui identidade, cultura, singularidade e afetos.

Nesse sentido, os trabalhos elencados contribuem para a compreensão do papel da Coordenadora Pedagógica dentro da escola, apresentando diferentes lentes em torno das relações de afeto que se estabelecem mediante às interações e o lugar que ele assume, ao se posicionar nesse território.

O primeiro eixo que aparece ressonante nos trabalhos analisados refere-se às marcas construídas na trajetória individual de cada um. Bassoto (2020) em, “A relação eu-outro na coordenação pedagógica: entre costuras e rupturas”. Aponta a relação eu-outro como a constituição do sujeito. Considera a complexidade do reconhecimento do lugar do coordenador, que, segundo a autora, destaca-se como um movimento necessário, possível, por meio de um projeto de formação

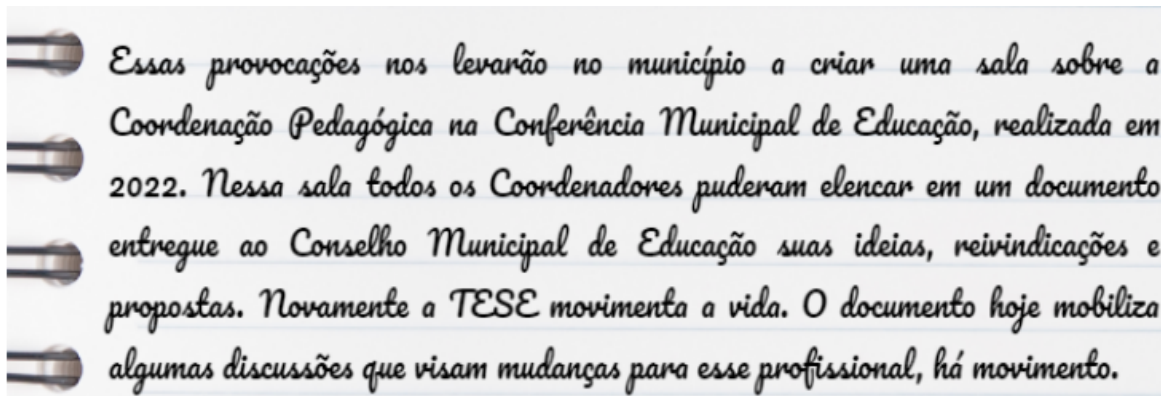
pautado na história do sujeito, em que as marcas construídas na trajetória integram a memória e revelam a tomada de consciência de sua identidade.

Ainda envolvendo o lugar estabelecido pelas relações, Laurindo (2012), com o trabalho intitulado, “Fora de lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado”, considera que o exercício da coordenação pedagógica depende dos sujeitos com quem trabalha, destacando a experiência vivida como lugar de constituição de si.

Para além das relações estabelecidas entre sujeitos, Carvalho (2010) em, “A coordenação pedagógica: do imaginário dos alunos do curso de pedagogia da UFMG a atuação deste profissional”, aponta o lugar do coordenador pedagógico no espaço escolar, explorando delineamentos desse profissional na participação dos processos administrativos, de organização do tempo, do espaço e na elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico). Novamente, há aqui uma trama que se entrelaça com a vida narrada.

16/10 - Retomando os estudos com base nas pesquisas mapeadas, me coloco a analisar o lugar da Coordenação Pedagógica a partir do exercício de sua função. Ao analisar a legislação, mantive o olhar segundo uma hierarquia pré-estabelecida culturalmente, pois, quem faz as leis? Em meu município são os supervisores junto do departamento jurídico.

Analisar sobre o olhar do exercício da função, quem define quem é a Coordenadora Pedagógica? São os outros com quem ela trabalha, são as relações que se estabelecem nos cotidianos das escolas. O que esses cotidianos têm a nos dizer sobre suas atribuições? Como essas experiências se tornam políticas públicas que definem o lugar da Coordenação Pedagógica?



Essas provocações nos levarão no município a criar uma sala sobre a Coordenação Pedagógica na Conferência Municipal de Educação, realizada em 2022. Nessa sala todos os Coordenadores puderam elencar em um documento entregue ao Conselho Municipal de Educação suas ideias, reivindicações e propostas. Novamente a TESE movimenta a vida. O documento hoje mobiliza algumas discussões que visam mudanças para esse profissional, há movimento.

Diário da autora, excerto 5, Schiavon (2023)

Outra relação estabelecida é a do espaço como imposição de lugar, criar espaços de escuta e documentar esse movimento trouxe, assim como em que Herculano (2016), reflexões para as interpretações de como se compreende e se avalia o lugar do coordenador a partir de como o espaço ocupado por ele está disposto e organizado no ambiente.

Segundo a autora, por meio dessa relação é possível avaliar o valor que se dá para a função do coordenador pedagógico, identificando a hierarquia, o respeito e a subordinação. Cita-se ainda

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento (WALLON 2008, *in* HERCULANO, 2016, p.18).

Contribuindo com essa ideia, Beteghelli (2018) aponta em sua autobiografia que cada um dos espaços da escola trazia a importância de seu lugar, destacando suas principais ações no decorrer de seu trabalho de acordo com os espaços que ocupava, relacionando-os à sua compreensão de lugar de si para a articulação pedagógica e o acompanhamento de professores, sempre nos limites entre o lugar da gestão e dos processos educativos, compreendendo nessas relações o seu papel de coordenadora pedagógica.

Em consonância, Santos (2018), no trabalho intitulado, “A formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos”, aponta para o lugar do coordenador como mediador da formação do professor, destacando a importância do reconhecimento desse lugar em como ele

organiza o espaço formativo e também como incentiva a participação dos professores.

Destaca-se que, ao olhar para o seu lugar de protagonista, há reflexão sobre como alcançar essas práticas, buscando caminhos para desenvolver a sua atuação em meio à reconstrução de seus passos, construindo uma rede colaborativa entre coordenadores pedagógicos.

Por se tratar de uma tese com base na abordagem autobiográfica, peço nova licença ao leitor para destacar o que o movimento de mapeamento nesse momento fez em meu processo formativo.

Ao ler e aprofundar as experiências descritas nos trabalhos, focando o lugar da Coordenação Pedagógica, coloquei-me em um processo reflexivo sobre o meu fazer como Coordenadora Pedagógica, modificando em mim práticas de atuação na formação de formadores na qual atuo.

As considerações sobre como a Coordenadora assume o seu lugar na formação de professores, bem como a de pensar a formação realizada com os envolvidos, possibilitou a criação de estratégias para oportunizar espaços de reflexão sobre esse lugar de protagonismo do saber-fazer, autorizando-se a narrar as práticas, fomentando o desenvolvimento colaborativo em um movimento de escuta atenta de trajetórias e memórias, reconstruindo passos e refletindo sobre o papel na criação desses espaços formativos dentro da escola.

1.5 Impactos das políticas públicas na atuação da Coordenação Pedagógica

Esse campo de discussão é bastante amplo, os trabalhos trouxeram grande contribuição no sentido de compreender que pouco se encontra nas legislações brasileiras sobre Coordenação Pedagógica.

Há também indefinição quanto ao termo mais adequado, ora sendo mencionado como Coordenador Pedagógico, ora como Orientador Pedagógico, outras vezes como Professor Coordenador, o que gera um problema identitário, o que infere diretamente no reconhecimento do papel da Coordenação e, ainda na compreensão das suas funções.

Revisitando as experiências vividas, mediante a leitura dos trabalhos realizados, nota-se que esses muitos nomes reafirmam a falta de compreensão do lugar específico da Coordenação Pedagógica. O uso de determinados termos, possibilitam também a interpretação de diferentes papéis, pois coordenar é diferente de orientar, um professor que coordena, tem um lugar que não é o mesmo de um gestor que coordena.

Nesse sentido, Santana (2019) em, “Conversas de corredores: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental”, aponta para o impacto da ausência de políticas públicas já na formação inicial, afirma que não encontrou durante a sua pesquisa no ensino superior formação para ser coordenador e, que, apesar de sair da universidade com o certificado de gestão, não houve a formação para ser formadora, apenas o enfoque administrativo.

A autora relata, ainda que a identidade do Coordenador Pedagógico está imersa nas inúmeras funções que ele assume, as quais, por vezes, se sobrepõem à formação, entrelaçando a esse estudo podemos destacar aqui que as atribuições, descritas em normativas, tendem a reforçar a cultura do como se vê o coordenador, por vezes pelo âmbito de gestor, do pedagógico, outras como representante do corpo docente.

Santana (2010) contribui, destacando que, em muitos casos, o Coordenador é selecionado pelos professores, ou por entrevistas, por se tratar de uma função, e não de um cargo. Assim, ele passa a ser designado a cumprir a função, se submetendo aos interesses da escola, e, caso não atenda ao que se espera dele, pode ser desligado da função.

Corroborando com esse processo, muitos devem cumprir o papel de replicadores de formações idealizadas pelas secretarias da educação, as quais, segundo Oliveira (2016), não correspondem às necessidades e desafios enfrentados na escola, o que considera que somente a exigência em lei de haver formação não garante a sua eficácia.

Essa é uma realidade que ainda hoje se faz presente nas narrativas de experiências das Coordenadoras que comigo estiveram nesta tese. Nesse

sentido, se destaca a necessidade de retomar o como nos tornamos Coordenadores, visto que essa situação de não estabilidade nos afeta com desamparo, medo e incerteza na tomada de decisão, ou seja, de acordo com Safatle (2021), não nos permite reconhecer os predicados que nos identificam. Os fatores demarcados acima, encontramos em outras tantas vozes, como nos traz a pesquisa de Mota (2019).

Em seu trabalho intitulado “Redes de (re)conhecimento: o impacto da introdução das novas tecnologias na gestão escolar”, discute a ausência de legislação para configurar o campo de trabalho do coordenador que abarca a falta de clareza de suas atribuições, com isso, encontrando diferentes posições assumidas no exercício de suas funções.

Essa incerteza prejudica a sua formação identitária, indefinindo seu papel de atuação, contribuindo para diferentes entendimentos sobre o seu lugar como formador, o que, para Silva (2019), revela a seleção de estratégias presentes em concepções de formação, as quais combinam teorias implícitas da racionalidade técnica, que muitas vezes não consideram a realidade do contexto ao qual estão inseridos, por serem determinadas pelo sistema.

Vozes tantas, que se entrecruzam em uma reflexão para buscar compreender como nos tornamos quem somos. Um movimento de co-existência orientado por conceitos, referências e afetos, os quais direcionam as escolhas e conduzem-nos para novos caminhos.

Nesse sentido, mapear o que colegas pesquisadores narraram, me impulsiona a seguir buscando elucidar os conceitos, teorias e a compreender o vivido nesse tempo/espço, narrando as marcas de experiências formadoras em outro grupo.

Por isso, e com esse compromisso, no capítulo a seguir aprofundaremos nosso olhar para os conceitos que orientaram essa pesquisa, guiando a continuidade de discussões deixadas por tantos outros que como eu abraçam a Coordenação Pedagógica como estudo.

2. Trilhas, desvios, direções e conceitos

Partindo do mapeamento sobre as pesquisas anteriormente realizadas, cabe agora discutir as rotas e seus desvios, ou seja, que conceitos são fundados a partir dos direcionamentos encontrados.

Por isso, neste capítulo, apresentam-se os conceitos de Cartografia do humano, território existencial, afeto e co-existência tanto como uma bússola, quanto como referenciais teóricos que direcionam escolhas e que fundamentam o que se assume como pesquisa-vida-formação.

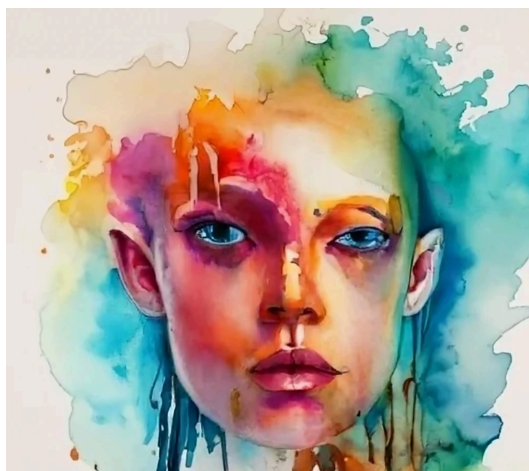
2.1 Definindo as direções a partir dos conceitos

A ideia de definir uma direção, na geografia, aponta para a ação de localizar-se, porém, aqui, esse movimento se dá no humano e não no espaço físico, por isso, é importante considerar todo o mapeamento feito de pesquisas anteriores, a reflexão da vida vivida - visto que essa é uma pesquisa que se dá na vida de uma Coordenadora Pedagógica - e os aspectos formativos que esses encontros desencadeiam.

Toda a reflexão e os encontros teórico-metodológicos apontados a partir do mapeamento possibilitaram destacar marcas vividas, que abarcaram em mim um movimento charneira, que Josso (2002) explica como uma ruptura, o que transformou minha maneira de ver e me posicionar na profissão e na pesquisa. Este é um momento que se funda nos processos e na tomada de decisão, em que é preciso rever as rotas e escolher a direção a se seguir a partir daqui, e assim o ato de cartografar o humano nos processos de construção do conhecimento adentram a pesquisa e a vida.

No entanto, cabe refletir sobre como cartografar, mapear uma pesquisa-vida-formação? Que teorias? Que pistas o mapeamento traz? Como seria a imagem desse mapa? Com a ajuda da inteligência artificial, busquei investigar como seria esse mapa, usando as palavras-chave: mapa das tramas, pesquisa, vida, formação - que formas teria? Para minha surpresa, esse mapa se consolidou em uma figura humana e feminina que se integra. Feminina porque para a I.A. (Inteligência Artificial) a vida é fértil.

Imagem 1 - Pesquisa-vida-formação



Criada pela autora em 16/10/2023 no Crayon

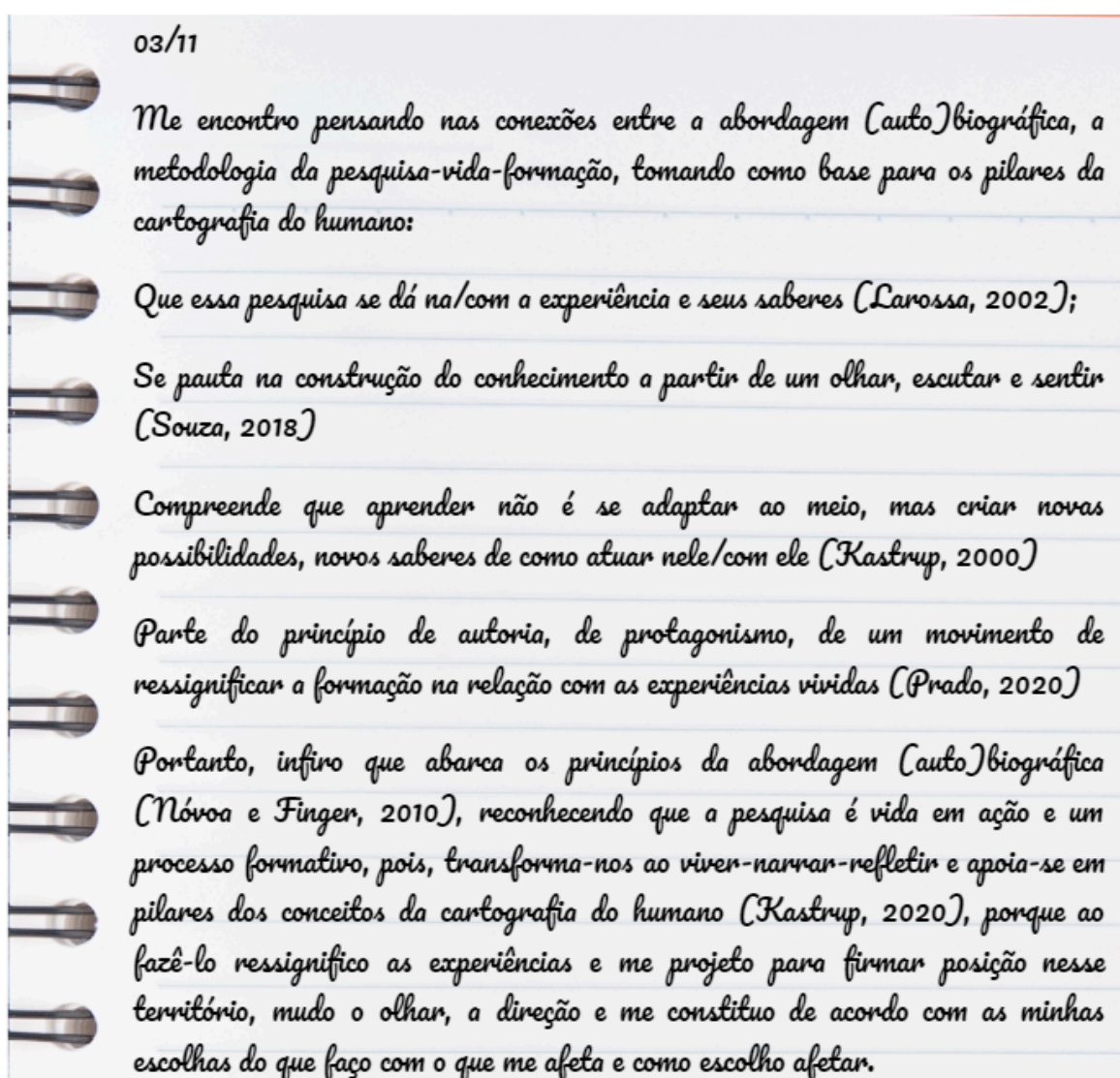
A imagem possibilitou compreender que cartografar o humano se dá, aqui, compreendido em um movimento que, segundo Oliveira; Paraíso (2012), se configura em uma cartografia de si, a qual possibilita mapear o terreno que cada um atravessa, colocando no mapa “sofrimentos, coragem, tormentos, as rachaduras abertas” (p. 165), ou seja, as cores que entram e saem da imagem, são os afetos que vão compondo os limites, circunscrevendo suas características, suas ações, quem ela escolhe ser, são os “momentos charneira”, definidos por Josso (2002), em que há um processo de reorientação, de reflexão, de escolhas, as quais envolvem essas relações estabelecidas, os conflitos vividos, articulando-os, entrelaçando os acontecimentos, consolidando o vivido em experiência.

Para que essa reorientação, esse projeto de si, se articule, é necessário esse movimento de teorizar, conceituar o mapa de si, da Coordenação Pedagógica, a importância de denunciar os conflitos e as tensões, pois a visão histórica, política e cultural desse campo no capítulo anterior mostrou muito presente a ideia de função “fiscalizadora”, punitiva, e o quanto as pesquisas vêm contribuindo para a construção de uma visão mais parceira da Coordenação como mediadora de processos, articuladora dentro da escola e nas ações pedagógicas que a envolvem. Mediante esse ato de afetar e ser afetado

Esforçamo-nos por fazer com que se realize tudo aquilo que imaginamos levar à alegria; esforçamo-nos, por outro lado, por afastar ou destruir tudo aquilo que a isso se opõe, ou seja, tudo aquilo que imaginamos levar à tristeza. (ESPINOSA, 2021, p.117)

Assim, temos o objeto e o campo de pesquisa-formação bem definidos, os quais permeiam a autoformação, em que os espaços, as pessoas, a atuação e a maneira em que o projeto de pesquisa adentra à investigação científica, traz vivências formativas entre os Coordenadores e os Professores, os Coordenadores e sua Formação, entre as escolas e os espaços formativos criados pela proposta.

Nesse sentido, investigar os territórios existenciais de si na constituição da Coordenação Pedagógica perpassa as conflituosas vividas, os nós, a trama, a subjetividade que se dá nas relações, nos desafios estruturais, sociais, políticos e culturais. E, nesse cenário, começamos a traçar os pilares teóricos que sustentam a caminhada.



Definidos os pilares, cabe agora destacar o que se entende sobre territórios Existenciais da Coordenação Pedagógica? Para isso, ampliaremos a seguir esses conceitos ligados à cartografia do humano.

Ao cartografar o humano, tomando por base Ferreira (2012), busca-se construir um mapa subjetivo, o qual contém o lugar que se ocupa, os caminhos trilhados nesse lugar, as idas e vindas da/na/durante a trajetória, os diferentes movimentos que cada um escolhe fazer, as limitações compreendidas mediante as relações que o atravessam nesse território habitado – no caso, a coordenação pedagógica. No diário, encontro para partilhar neste momento uma narrativa que nos coloca uma experiência vivida sobre esse movimento.

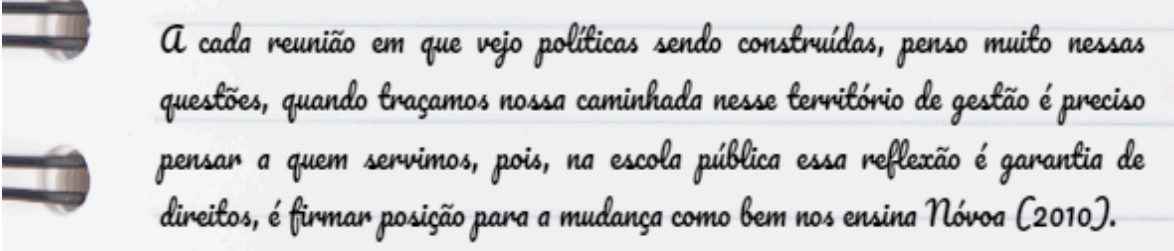
15/10

Dia do professor

Hoje no lugar de Coordenadora Pedagógica como vejo essa data? Desde muito pequena já cativava o desejo de ser professora, em minhas brincadeiras de faz de conta, ora eu estava de frente para a lousa, ora estava na máquina de escrever (não tinha acesso aos computadores ainda). Mas, por que a máquina de escrever? Porque eu era a diretora da escola nesse momento.

Não há em minha memória lembrança sobre a Coordenação, apenas uma mulher de fora da escola que vinha visitar os cadernos e era chamada de supervisora, ai de quem não caprichasse... Eu não queria ser essa mulher em meu faz de conta. Eu não quero ser essa mulher hoje, as marcas de afeto que ela me deixou não trazem boas experiências, minha professora ficava nervosa com a presença dela, a diretora parava de sorrir, a mulher parecia ser brava, sua voz era forte e firme e dava medo.

Por isso, não tenho afeto que me motivem ao lembrar dela, me projeto com as referências como dona Valquíria, prof. Izabela, prof. Cilene, prof. Juvenil e tantos que em minha infância me marcaram a ponto de eu escolher ser como eles. Porém, o quanto deles ainda cativo em meu fazer? Será que tenho confrontado limites de outros professores? Será que tenho afetado a ponto de desejarem estar na educação? Que marcas deixo e quais quero deixar?



A cada reunião em que vejo políticas sendo construídas, penso muito nessas questões, quando traçamos nossa caminhada nesse território de gestão é preciso pensar a quem servimos, pois, na escola pública essa reflexão é garantia de direitos, é firmar posição para a mudança como bem nos ensina Nóvoa (2010).

Diário da autora, excerto 7, Schiavon (2023)

Por se tratar de subjetividade, cada um toma posse desse território de maneira singular. De acordo com Neto (2010), esse processo se dá a partir das diferentes experiências que se constituem nos posicionamentos assumidos, revelando os movimentos escolhidos e aqueles de fundo apontados pela sociedade. Assim,

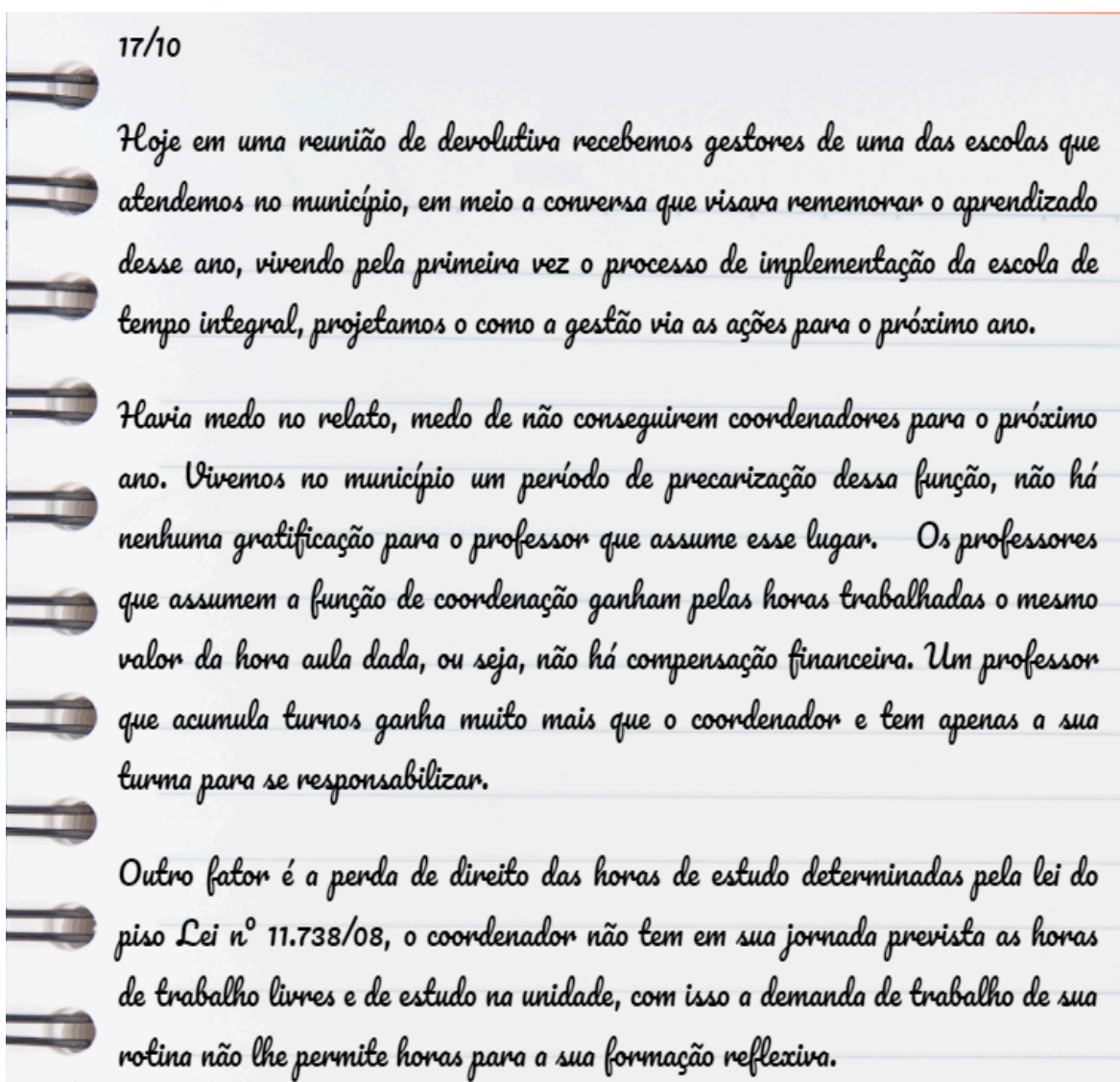
O caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. (BARROS; KASTRUP, 2012, p.59)

Olhar para esse caminhar, passo a passo, resgatando as experiências, nos leva a escuta de si nesse território, que se dá com e não sobre ele, o que, segundo Alvarez e Passos (2020), trata-se de uma geofilosofia do humano, ou seja, um território que é existencial, por isso não nos limita, mas, circunscreve ao redor de nossa subjetividade, do que nos é singular. Dessa forma, “a singularidade é compreendida como traço de algo da verdade do sujeito do inconsciente que marca sua enunciação como única e irrepetível.” (AUGUSTINI, 2011, p. 147)

Esse movimento é possível a partir do ato do autorizar-se ser autor, protagonizando a própria história de vida, a fim de “produzir um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade” (SOUZA, 2006, p.54).

Nesse sentido, dentro do princípio da cartografia do humano, o território é reconhecido na relação entre os meios que nos envolvem e os movimentos que realizamos nele. Ao darmos forma para esse território conseguimos pensar sobre ele e, assim, criamos novas relações, novas maneiras de projetar-se a partir dele. Viver esse movimento ao mesmo tempo em que se escreve sobre ele, me remete

a um episódio vivido que mobilizou diferentes ações na profissão, como é possível observar no excerto a seguir.



Diário da autora, excerto 8, Schiavon (2023)

Ao Criar esse espaço de escuta tomamos algumas decisões, as quais possibilitaram inúmeras discussões sobre possíveis projeções para melhor acolher esse profissional. É preciso conhecer bem os meios, os movimentos e suas relações para conseguir reconhecer o que é singular em mim nesse território, que lugar ocupo nele, nos diferentes tempos e espaços vividos, pois lugares repercutem os embates entre diferentes autores e o território. É um espaço vivido, que carrega em si características da sociedade, da cultura, da economia, da política, ou seja, como nos aponta Bhabha, 1998, p.20, “esses

entre-lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação”.

A partir do exercício de narrar-se nesse território, refletindo sobre as experiências, ressignificamos nossa existência nele, revelando o papel que exercemos e como marcamos os limites, as fronteiras, co-determinando nosso lugar nele, o qual se movimenta a cada novo exercício reflexivo sobre as experiências.

Por isso, o território é compreendido não como aspecto utilitário, funcional, mas sim privilegiando os processos vividos, os sentidos e os modos de expressão nessa dimensão, não sendo possível separar o agente e o ambiente.

Os modos de vida, os sentidos, a multiplicidade, a expressividade explicam a formação do território, ou seja, as tramas que se formam nos encontros com o outro, com o meio, nos diferentes espaços em que nos relacionamos.

Assim, não é o território um domínio de ações e funções, mas sim um ethos – palavra grega que significa ética, um modo de ser – que se compõe na nossa ação, e essa depende das escolhas que fazemos, da lente que usamos, a qual se constitui em nós a partir das marcas que compõem a nossa trajetória.

Segundo Oliveira; Paraíso (2012), a cartografia possibilita mapear o terreno que cada um atravessa, colocando no mapa “sofrimentos, coragem, tormentos, as rachaduras abertas” (p. 165), ou seja, os “momentos charneira”, as rupturas, as marcas e toda essa bagagem nos proporciona um movimento de projeção de si, a partir das trilhas que vamos definindo nesse mapa para seguir em nossa trajetória.

Por isso, compor um território existencial de Coordenadoras Pedagógicas não pode ser constituído por intermédio de técnicas e procedimentos a se seguir. Somos sujeitos, compostos de histórias, experiências, subjetividades, por isso construímos o nosso processo e vamos compondo à nossa maneira o habitar desse território.

Ao compreender como habitamos, como os contornos desse território existencial se constituiu ou não em protagonismo, se dá a partir da análise dos movimentos que colocam os meios em relação por meio de uma escuta ativa de nossas

trajetórias, que, depois de narradas, refletidas, constituem-se em experiências. Estas vão direcionando nossas lentes e nosso modo de ser, ou seja, ao direcionar nossa atenção em como habitamos o território existencial da Coordenação Pedagógica, podemos criar novos saberes de como atuar sobre ele.

Portanto, compreender como habitamos o território existencial da Coordenação Pedagógica se dá na dialogia do ato de narrar-se, publicizando essa escuta de si, entrecruzando esse movimento do que é formador em mim nesse processo, a partir das marcas que me constituem, ou seja, dentro do princípio da cartografia colocado por Kastrup (2020), o território pode ser compreendido na relação com os meios que o envolve e os movimentos que compõem as diferentes experiências.

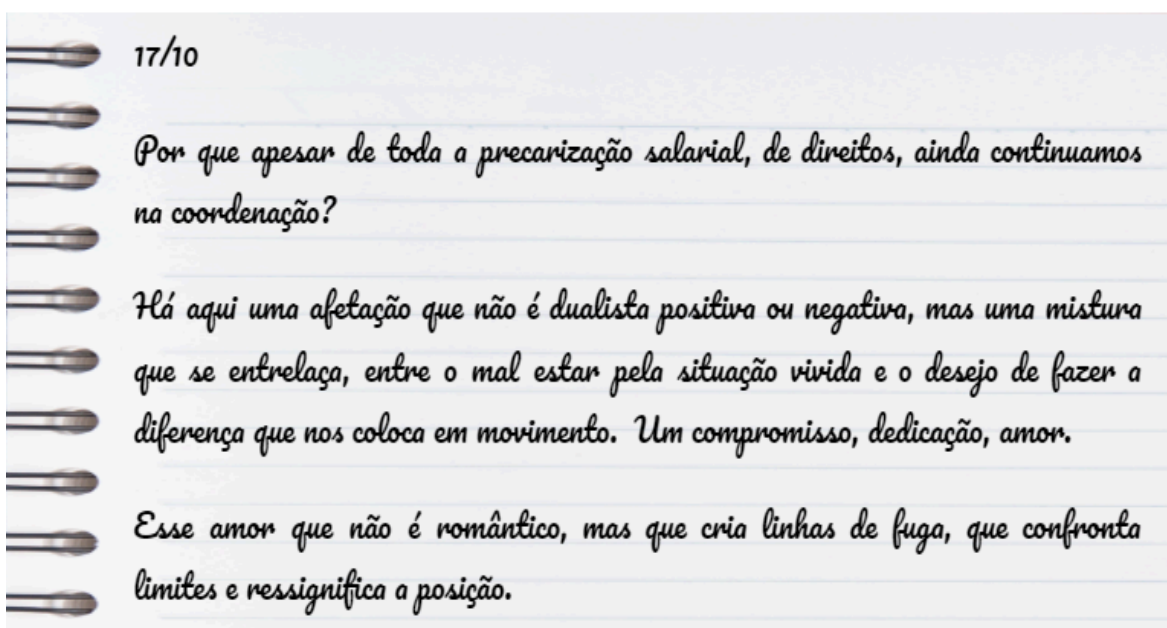
Ao narrar nossa trajetória de vida nesse território, refletimos sobre essas experiências, ressignificando nossa existência, e, assim, revelamos a nós mesmos nosso papel e como marcamos os limites a partir dos afetos que nos circunscrevem, reconhecendo as fronteiras, os desafios, de maneira a codeterminar nosso lugar a partir da maneira como escolhemos nos movimentar e com o que decidimos fazer com os afetos a cada novo exercício reflexivo.

2.2 Compreendendo a direção a partir dos afetos

Ao pensar sobre essa investigação é possível permeiar um movimento de escuta atenta de si e das narrativas de outras Coordenadoras, que ao autobiografar suas experiências, passam a rememorar aquilo que ficou marcado em si, a refletir sobre a incompletude, a vivenciar espaços para se remeter a própria história de vida como espaço de autoformação.

Cabe destacar que a importância de revisitar o conceito “formabilité”, se dá no processo que se constrói dentro de um espaço/tempo, desencadeando possibilidades para um projeto subjetivo de si, existindo no agora a partir do entre-tempos. Assim, ao rememorar tensões, medos, encontros e desencontros, escolhemos a partir de lentes singulares o que cartografar como linhas de fuga, e essa não linearidade ressalta os afetos, possibilitando traçar novos caminhos.

Essa reflexão foi vivenciada em uma devolutiva a uma visita em uma escola de tempo integral, a qual compartilho abaixo:



Diário da autora, excerto 9, Schiavon (2023)

Partindo do recorte do diário de itinerância acima, podemos inferir o como se compreende afeto nesse caminho.

Um afeto que move, revisita as possibilidades de mapeamento presentes no território. Revisitando traços históricos do conceito de afeto encontramos sua origem no latim, AFFECTUS, que significa “estar inclinado a”, vindo da raiz “AFFICERE”, que significa “influir” sobre, fazer algo a alguém, um conceito abstrato, complexo, que já considerava as relações, o movimento.

Mais tarde, ainda encontra-se o registro do vocábulo que foi criado no século XIV, como sentimento “estado afetivo”, ligado, portanto, a representações e emoções.

Nesse contexto, há, portanto, dois sentidos: um enquanto verbo, ação, e outro enquanto característica, adjetivo. Por isso, investigar o conceito se dá de maneira cuidadosa para o que queremos nessa pesquisa-vida-formação. Pois, como vimos no recorte do diário há um entrelaçar que gera ação, mas que também a caracteriza.

Ainda na perspectiva de entendimento sobre o afeto, ao buscar as reflexões em pesquisas levantadas no mapeamento feito para essa tese, é possível destacar que:

Segundo Ana Cristina dos Santos (2015), cuja pesquisa procurou compreender o afeto no trabalho do Coordenador Pedagógico, as relações estabelecidas pelo Coordenador estão permeadas de afeto tanto com docentes, discentes e gestão. Observou-se, ainda, que os projetos na escola investigada são motivadores quando todos fazem parte do planejamento e quando o coordenador está presente no desenvolvimento. E, também, que a alegria afeta de maneira a lançar o grupo para desenvolver “mais” ações, e que a tristeza e a angústia apontam para a necessidade de bater asas.

A pesquisa de Santos (2015) finaliza sintetizando com base em Lacombe e Heilborn (2006), “que o que motiva as pessoas é causado pelo esforço em satisfazer suas necessidades.”

Por outro lado, na pesquisa de Angelita Aparecida Sasso Varella (2014), a investigação permeou a afetividade como dimensão no processo de desenvolvimento humano. Ela nos coloca que a relação educacional deve ser fundamentada também em afetos para que não se perca o subjetivo no processo formativo.

Varella (2014) faz destaques a Arroyo (2004), considerando que aprendemos na convivência, nas relações e no diálogo que nos afetam, pois, como seres humanos, não aprendemos sem a presença do outro.

Outra pesquisa encontrada foi a de Rafaela Paulazini Majela dos Santos (2020), que investigou como a afetividade se apresenta nas relações cotidianas entre docentes e Coordenadores da Educação Infantil. Teve como principal objetivo mapear esses afetos a partir de observações e entrevistas semiestruturadas em uma unidade de educação infantil pública municipal. Os resultados apontaram que pouco se reconhece nas relações os afetos, atribuindo outras características às situações cotidianas.

Desses, o que mais se aproxima do conceito aqui colocado é Varella (2014), por reconhecer os afetos como desencadeamento de movimentos. Para ela, os afetos impactam o outro e por isso são plurais, pois cada um é afetado de uma maneira diferente pelo mesmo impacto e reage de acordo com suas experiências.

Para a professora Laurinda Ramalho de Almeida da PUC-SP, estudiosa de Wallon, a afetividade refere-se à capacidade, à disposição de sermos afetados pelo mundo externo e interno. Agimos de acordo com o que nos afeta, para a nossa conservação.

Ao trazer esse conceito para o processo de mapeamento de si no território existencial da Coordenação Pedagógica, reconhecemos, segundo Espinoza (2009), que um afeto é a passagem para o movimento, para uma mudança, uma modificação, e, considera-se ser a experiência uma possibilidade de diálogo com esse processo, pois o autor aponta que a mente não pensa de maneira igual.

Esse processo se apresenta como possibilidade formativa por meio desse olhar para as narrativas de si, buscando nas relações vivenciadas, compreender como os afetos ali envolvidos mobilizam reflexões, deslocamentos e escolhas, desencadeando a tomada de consciência de seu processo.

Como nos coloca Espinoza (2009), cada um regula toda a sua ação de acordo com o seu próprio afeto, pois, nos diferentes âmbitos da vida, vivemos encontros conosco mesmos e com os outros, nos relacionamos culturalmente, socialmente, politicamente e experiencialmente com os espaços e com os tempos.

O Movimento vivido por meio desses encontros possibilitados pela atuação enquanto coordenadora e refletido no diário entre a teoria e a vida, mobilizaram assim como destacado em Espinoza (2009) a regulação da ação a partir do próprio afeto, como podemos ver no recorte abaixo:

23/10

Hoje nos reunimos para discutir a portaria de escolha do Professor Coordenador Pedagógico em nossa rede. Conquistamos a reformulação das atribuições desse profissional, há um novo olhar para a função, o papel da Coordenação Pedagógica está melhor compreendido, não há mais no documento "apoio ao diretor".

Porém, muitas foram as discussões que permearam sobre o lugar desse profissional. Houve na revisão do texto inúmeros confrontos de ideias, o que mais chamou a atenção foi a necessidade de colocar a questão sobre quem ocupa a equipe gestora da escola. A palavra gestor, no documento, se referia ao diretor e ao vice-diretor de escola, o que trouxe questionamentos do tipo: Mas o coordenador não é gestor? O que ele é então?

Questão que ressaltou no grupo diferentes afetos, pude sentir e observar indignação de nós Coordenadoras de rede, por notarmos que não somos reconhecidas como gestoras, e, na contrapartida a indecisão destes, pois, constataram um equívoco no como veem a Coordenação Pedagógica. Um momento, um espaço de reflexão criado ao se propor construir um documento normativo em um movimento de escuta, de alteridade, alcançado a partir do ato de viver em si o processo de pesquisa-vida-formação com a tese.

Diário da autora, excerto 10, Schiavon (2023)

A situação autobiografada, reafirma em Espinoza (2009) que os afetos se formam a partir de como se dão essas relações nesses encontros. Assim, nossos processos são orientados de acordo com os nossos afetos, como bem nos lembra Freire (2014), há sempre uma relação: "[...] somos geneticamente amorosos. Aprendemos, conhecemos por amor ou por ódio, construindo vínculo" (p. 25). Toda a sua obra é permeada de colocações relacionadas à afetividade, tendo em si conceitos importantes que se destacam como a amorosidade e o diálogo. Para ele não há saber na indiferença, considerando-se que os afetos estão presentes em tudo o que fazemos, pois, segundo ele, nos impulsionam a ter coragem de mudar.

Nesse sentido, podemos então compreender a importância de narrar a nossa trajetória a fim de compreendermos nossas escolhas. Esse movimento possibilita o que Espinoza (2009) coloca como promover bons encontros. Segundo ele, conhecer nossa relação com o mundo facilita a escolha desses bons encontros. Avançando um pouco mais nesse pensamento, encontramos aqui um recorte importante em toda a teoria dos afetos de Espinoza: como fazer do conhecimento um afeto de formação?

Ao unir esse dado a um dos princípios do ato de narrar-se, que é reconhecer-se nossa incompletude, esses bons encontros podem acontecer nos espaços de formação em que o “nosso ser-no-mundo, o nosso-ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo” (JOSSO, 2004, p. 165), nos ajuda a compreender o lugar que ocupamos e como o ocupamos. Nesse sentido, é possível aprender a aprender a partir do exercício de escuta atenta da nossa própria experiência, reconhecendo os nossos limites e, assim, despertando-nos para a nossa coexistência.

Mas, por que coexistência? Porque não anulamos o outro. A guisa de resposta, podemos dizer que nossa autoria não é instituída, é sensível, e se dá na atitude de autorizar-se autor da própria história, de (re)mexer nos (guar)dados da memória. Se dá na pluralidade com as singularidades, havendo, portanto, um movimento dialógico consigo mesmo e com o outro.

Assim, a escuta/escrita de si passa a fazer parte do nosso movimento de (re)conhecer a si mesmo, despontando atos de: confrontar-se; passar para além das pontas (limitações, fronteiras existenciais, regras...); mover-se; enfrentar o espelho.

Ou seja, aprender é constituir-se atravessado de afetos ativos, aqueles que nos lançam na prática e vão ganhando consistência com o tempo. Porém, nem sempre os encontros nos marcam assim: temos também os afetos passivos, que nos fazem reféns das mudanças exteriores.

Por conseguinte, Espinoza (2009), contribuiu para refletirmos sobre o quanto olhar para a nossa trajetória de maneira reflexiva, e nos coloca em processo formativo, de compreensão e ressignificação das experiências, problematizando

nossa maneira de agir, possibilitando conhecer o que foi ruptura, charneira, e o quanto esses afetos nos lançaram ou nos fizeram reféns, construindo uma bússola que se guia a partir de uma alteridade no campo territorial.

Então, por que alteridade na relação com os afetos? "...a presença da alteridade, considerada como limite do Eu, demarca lugares e posicionamentos que precisam ser tomados em relação ao Outro" (BARBOSA; SILVA, 2021, p. 86). "Eu apenas existo a partir do outro" (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 58).

Nesse sentido, pode-se inferir que a alteridade se dá nas relações dialógicas com o outro e a partir desses afetos dos diferentes mundos, tempos, espaços, lentes e posicionamentos que se contrastam, se entrelaçam, se tensionam e se encontram no EU que se constitui. É nessa dialogia do encontro de diferentes experiências que se dá o processo formativo (auto)biográfico, uma cartografia do humano na compreensão de como seu território existencial se circunscribe, que fronteiras encontra, quais avizinhamentos possibilita novas lentes e que posicionamentos assume ao retornar para si.

Cabe destacar que habitar o território existencial é também reconhecer as tensões, medos, encontros e desencontros. É usar uma lente que se direciona para as relações que se estabelecem e abrange os fenômenos conferidos nas trajetórias de vida, os estímulos, os deslocamentos e os despontamentos relacionados às experiências, bem como as marcas e rupturas que nos movimentam dentro do território existencial para assim projetar outras maneiras de habitá-lo.

Mudar a posição se dá no exercício de compartilhar com o outro a narrativa de sua trajetória, de seus deslocamentos, pois, oportuniza escolher o que irá expor, constituindo em si uma mobilização desses afetos vividos, rememorados, os quais, são ressignificados a partir da lente de escolher como narrar, de como afetará o outro. Isso desencadeia uma nova escuta de si, uma compreensão de pertencimento, ou não, mediante o como se ocupa esse lugar. Assim, os afetos se materializam nas marcas a partir do que lhe é seu, singular, em um contínuo aprender a aprender.

Por isso, remexer nas memórias, nos “guardados”, nas marcas que esses afetos oportunizam, nos traz um movimento dialógico de reconhecer-se, ou seja, um desnudar-se para si mesmo, tomando consciência da incompletude, das tensões, dos movimentos de alegria e tristeza vividos a cada encontro e desencontro consigo e com o outro.

Os sentidos, o modo de ser ao compor o território existencial da Coordenação Pedagógica, se despontam a partir das relações de SI com o outro, com os espaços, com os tempos, em encontros afetivos que marcam o território, criando a trama da vida, ou seja, “a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p. 20).

Ao resgatar essa trama por meio das narrativas (auto)biográficas, mapeando as marcas, os movimentos-charneira como bem nos coloca Josso (2004), os divisores de água, possibilita reorientar a trajetória, redefinir rotas, despontar-se no território existencial, projetando-se e criando novas possibilidades de ser e habitá-lo.

Portanto, infere-se a partir de Larossa (2002) que “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (p. 21).

A ideia de espaços reflexivos, é construída, aqui, do que se aprende com a experiência e não da experiência em si. Possibilita-se compreender que o ato de formar envolve a si mesmo com o outro, com os espaços e com os tempos, com as relações que se estabelecem na experiência, aquelas que afetam e marcam, constituindo ao pesquisador-formador aprofundamentos, não sobre si, ou sobre o outro, mas de si com o outro. Contribuem para o aprofundamento sobre esse processo aportes teóricos como: Passeggi e Souza (2017), Bragança (2012), Soligo, Simas e Prado (2014) e Josso (2006).

Tal caminho teórico é vivido e permeado de reflexão e de valoração das histórias de vida escutadas no decorrer da autoria de narrativas (auto)biográficas, em que, ao narrar as suas histórias de vida as Coordenadoras elucidam os desafios diários, em que as memórias não são utilizadas como uma ilustração, mas sim,

como uma problematização, que leva a escolher o que se autoriza narrar de si. Tem-se uma problematização de encontro, com o lugar de si, com o como ocupa seu espaço de atuação, como se posiciona e ressalta suas subjetividades.

Nessa escolha, não há linearidade no tempo: ao narrar, ressalta-se a reflexão, o como compreende a vivência, tornando-a assim uma experiência. O passado é rememorado no presente, envolvido por uma expectativa, ressaltando-se os momentos marcantes, “aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um divisor de águas [...], uma dobradiça, algo que portanto, faz o papel de uma articulação” (JOSSO,2004, p. 64).

Essa proximidade do sujeito singular reforça a ideia de pesquisa com o outro e não sobre o outro. Nessa perspectiva de que eu também me constituo nesse processo contínuo e significativo comigo mesmo, com o outro e com o meio, em que os espaços e os tempos mobilizam a ressignificação de múltiplas significações, propicia-se a desconstrução e a reconstrução de unidades de sentido, as quais compõem o processo de constituição de si, possibilitando novas trajetórias, sendo este o lugar em que esta pesquisa se justifica.

2.3. O Encontro entre o biográfico e o cartográfico

Mediante toda a imersão no tema, considera-se que não há como prescrever sobre o ser e o fazer na coordenação pedagógica. Há sim, as experiências construídas nas trajetórias percorridas, há as marcas que são fundamentais na constituição de quem se é na profissão, há laços e afetos que nos ressignificam a cada reflexão, um projetar-se nesse processo estimulado pelo espaço formativo.

Como indica Barbosa (2010), “Não nascemos prontos”, aprendemos a ser o que somos. No caso da pesquisa, aprende-se pesquisando, formando, reconhecendo que ser Coordenadora Pedagógica se aprende sendo Coordenadora Pedagógica. Por isso, revisitar os trabalhos e as teorias se fundaram como um movimento formativo, que se destacou a importância de espaços que visam o refletir sobre a trajetória, identificando os territórios existenciais na atuação, olhando a multiplicidade que nos apresenta a realidade, as relações que se estabelecem,

quais conflitos nos enlaçam e quais nós desatamos: ou seja, como afetamos e somos afetados.

Nesse sentido, os processos que nos formam são processos de coletividade, de pertencimento, em que, ao nos reconhecermos nesse território, atuamos como protagonistas a partir do que nos marca, nos constitui e apresenta sentido, tal como contribui Maturana (2002), “[...] não há nenhuma ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (p. 22).

Por isso, cartografar territórios de formação de Coordenadoras Pedagógicas, depende de uma escuta atenta de suas narrativas autobiográficas, a fim de conhecer quem é essa Coordenadora, como ela se vê nesses territórios, quais ela reconhece como seus, em quais constitui-se, demonstra pertencimento, quais as referências e marcas que carrega em suas memórias das multiplicidades vividas na escola, na secretaria de educação e em relação às suas práticas.

Cartografar essas trilhas narradas é garantir que não existe um conjunto de regras e procedimentos traçados antecipadamente. Há vida, vivida e sentida, trata-se dos movimentos, dos processos, das relações, das práticas experienciadas, das trajetórias construídas, marcas e transformações, ou seja, como aponta Nóvoa (2010), são as linhas de força, os processos de afeto que aparecem no revisitar das narrativas (auto)biográficas.

Ressalto que “Auto”, entre parênteses, busca indicar que não se realiza em um processo sozinho: é na relação com o outro, com os afetos do vivido que nos move ou nos paralisa, narrando e ouvindo a narrativa do outro que somos convidados à reflexão sobre o lugar de que falamos, a posição que tomamos nesse território existencial que habitamos.

Ou seja, quando se escolhe o que narrar e o como, destacamos aí a nossa leitura sobre o território que ocupamos e como compreendemos nosso lugar nele. Apresentamos nossas experiências de acordo com a lente que escolhemos para vê-lo, e somos convidados a refletir sobre ela a partir das relações que estabelecemos com as experiências vividas em si e do outro, do que nos afeta e do como afetamos.

Nesse sentido, pensando o sujeito da experiência em Larossa (2002), há um elo entre o conceito de afeto em Espinoza já destacado anteriormente e que se faz importante resgatar a fim de vislumbrar a reflexão construída no processo. Para Espinoza (2009), os afetos podem ser positivos ou negativos, conciliando ou comprometendo as relações que estabelecemos na trama da vida.

Primeiramente, falaremos dos positivos, aqueles que, como vimos anteriormente, são por ele reconhecidos como afetos de alegria, que se dão nos bons encontros - destacando que o mal é sempre do ponto de vista do modo, uma decomposição da relação e não seu estabelecimento - ou seja, nos momentos em que nos tornamos mais próximos do mundo e de nós mesmos, compondo novas relações.

Ainda segundo Espinoza (2009), os afetos de alegria podem ser ativos ou passivos. Ativos quando nos lançamos para a ação, ganhando consistência com o tempo, exercitando a nossa alteridade dentro do campo territorial. Já o passivo, compreende-se quando somos reféns das mudanças, ou seja, não somos a causa dos nossos afetos.

Nesse ponto, se compararmos com o conceito de sujeito da experiência de Larrosa (2002), podemos compreender o elo constituído entre a abordagem (auto)biográfica e a cartografia do humano nessa pesquisa. Segundo Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, é um lugar de chegada, dando lugar aos afetos e ao que eles produzem, ou seja, compõe o território existencial, repercutindo os embates, os movimentos, revelando os modos de ser.

A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente . (p. 25)

Os conflitos internos gerados não são previstos na formação, mas acontecem, pois, nesse caminho escolhido há espaço para isso. A subjetividade, os desafios, encontram-se aqui, nesse movimento de entretempos, ou seja, no presente que se rememora o passado, se vê o que passou com as lentes de hoje, o que se constituiu na trajetória como território e lugar de si, para agora pensar nas possibilidades de um vir a ser, de projetar-se, de firmar lugar.

Por isso, defendo unir a cartografia à pesquisa (auto)biográfica, pois, pode-se assim oportunizar um movimento formativo não de representar a realidade, mas de mapear as tramas que compõem o processo singular, as linhas plurais que constituem-se em experiência, visando um movimento de projeção de si, de criação de novos saberes, fazeres, ou seja, um movimento de conhecer-se para ressignificar-se em novas rotas.

Essa é uma complexa trama, a qual nos coloca o desafio de ressignificar a experiência. De acordo com Maugham (2003),

Pois os homens não são somente eles; são também a região onde nasceram, a fazenda ou o apartamento da cidade onde aprenderam a andar, os brinquedos que brincaram quando crianças, as lendas que ouviram dos mais velhos, a comida de que se alimentaram, as escolas que frequentaram, os esportes em que se exercitaram, os poetas que leram e o Deus que acreditaram. Todas essas coisas fizeram deles quem são, e ninguém pode conhecê-las somente por ouvir dizer; é preciso senti-las. (p.67)

E mesmo sentindo, existem em si as escolhas pessoais de como se fazer. Essa é a grandeza, somos todos singulares. Ouvir a narrativa do outro desperta em nós afetos, marcas, memórias de nossa trajetória. Essa diversidade de significados e de experiências é que vão conduzindo os caminhos, criando trilhas outras na trajetória, promovem a ação de (re)conhecer com maior profundidade o território, projetando-se a partir dessa ressignificação.

A partir dos estudos de Dominicé (1985), ao narrar sua autobiografia, a Coordenadora Pedagógica revisita seu percurso educativo. Assim, nas palavras do autor, “trata-se de uma auto interpretação do próprio trajeto de formação” (p. 84), que, une-se às considerações de Simonini (2019), que define cartografia como “trajetos que articulam linhas de subjetivação que – em suas aproximações, acelerações, distanciamentos e filiações – produzem uma nova terra.” (p. 05). Pode-se, assim, configurar um movimento de projetar-se, criar uma nova possibilidade de trajeto.

Enquanto que na cartografia acompanham-se os processos desta constituição singular, na autobiografia cartográfica, acompanha-se o processo a fim de criar novas possibilidades de reconhecer-se no/com/o território, mudando ou reafirmando posições, traçando ou encontrando trilhas em um constante movimento de aprender a aprender.

2.4 Tramas que orientam desvios

Dominicé traz a contribuição para que melhor se compreenda o processo de formação, apontando que esse processo se dá através da modificação no sistema de referência, ou seja, no como nos orientamos na tomada de decisão, sendo a ação possível a partir da escrita de si, em que se auto interpreta o próprio trajeto de formação.

Esse movimento de rememorar as trajetórias vividas traz consigo a possibilidade de reconsiderar as encruzilhadas, os desvios de rota, aprofundando o sentido das relações, em tese rememoradas a partir do que marcou, ou seja, dos afetos de alegria ou tristeza, trazendo luz os processos vividos, oportunizando como nos coloca Dominicé (1985).

Ainda com base nos estudos de Dominicé, uma reflexão que se destaca é a de que o percurso de vida rememorado é aquele que carrega consigo significados, os quais atribuímos por meio de afetos que constroem as marcas na nossa trajetória. A cada encontro, em cada lugar assumido, ou na falta dele, os sentidos construídos se conferem em nossa trajetória, marcando-a.

Ao compreender os medos, os desafios, os encontros e desencontros, mobiliza-se um desfazer-se, um confronto, para assim começar a aparecer quais as escolhas que se faz a partir dessa história, “sabendo que cada encontro será uma ocasião para se aperfeiçoar ou de infletir” (JOSSO, 2004, p. 165).

Dessa maneira, no próximo capítulo, esses encontros se constituíram com base nos princípios de escuta atenta de si, a partir desses encontros e desencontros de si e do outro, para um movimento de transformação e de despontar-se na coordenação pedagógica.

3. Caminhos: um deslocar-se nos encontros da pesquisa com a vida

“Antes de ser obra o pensamento é trajeto” (p.36)
“Queres traçar um caminho?
Acautela te. Não será fácil regressar a extensão”
(Henri Michaux 2003, p. 22)

Caminhos: um deslocar-se a partir dos encontros da pesquisa com a vida, bem como nos aponta a epígrafe, aqui se apresenta como a pesquisa se consolidou, os passos percorridos, ou seja, aqui veremos como foi estruturado o curso de extensão, tendo como base teórica os grupos reflexivos em Passeggi (2014), os módulos realizados e as temáticas discutidas, apresentarei também a biogrficção do grupo de Coordenadoras Pedagógicas que participaram de todo esse processo.

Ao pensar um processo formativo, nessa perspectiva autobiográfica/cartográfica, é considerar-se a vida em movimento a partir de seus deslocamentos. No dicionário Aurélio digital, encontramos definido o termo “deslocamento” como uma mudança de lugar, um ato ou efeito de deslocar; para a medicina encontra-se na ortopedia como luxação; a geografia explica o movimento da crosta terrestre que provoca novas formas topográficas; em matemática é explicado com os movimentos de translação e rotação, e nos usos militares é o nome dado a formação de tropas em direção ao destino.

Nessa pesquisa, o deslocamento é considerado dentro da perspectiva de reconhecimento do território existencial na coordenação pedagógica, o que, para Barros e Passos (2020), envolve o método da cartografia, que é um método implicacional, ou seja, todos os envolvidos se encontram em processo, incluindo o pesquisador, em um deslocamento não sobre a pesquisa, mas com a pesquisa.

Destaca-se aqui, um importante ponto de convergência com a abordagem (auto)biográfica, pois, o modo de dizer e registrar expressam a experiência vivida ressignificada, ou seja, os deslocamentos dentro do território de si.

Nesse sentido, a formação que se dá em si implica as falhas, os desvios de caminho, as marcas, os movimentos charneiras, as rupturas, os cotidianos, ou seja, a vida viva, que é conhecida mediante o que seus autores escolhem narrar, publicizar de si, oportunizando o mapeamento de seus desPontos, a partir de suas

experiências, escolhendo o que, por que, como narrar e o para que não narrar, pois, nessa perspectiva, o silêncio também é indicador de posição assumida no mapa de si.

Assim, partindo do que nos coloca Eco (2005), “um jogo de cheios e vazios, de luz e sombras, com suas curvas, suas quebras [...]” (p. 44), há uma dilatação do/no espaço, em que todo esse movimento possibilita a projeção de si, mesmo o que não foi narrado na escrita, por escolha, aparece como memória, se defronta com a trajetória que é refletida e ressignificada para assim projetar-se, transformar-se, deslocar-se.

3.1 Direções assumidas no percurso

Ao propor a escrita de uma narrativa autobiográfica implica-se no compromisso que se assume de escuta dessa história. Dito isso, quem narra recorta um trecho de sua caminhada para compartilhar, a qual escolhe dentro de suas memórias, encontros, lugares, espaços, posições por ele assumidas, fomentando suas subjetividades.

Como indicam os estudos de Josso (2010), é preciso uma “atenção interior”, uma vez que narramos para refletir a experiência, evocamos o passado vivido no presente, somos autores e atores de uma experiência, que se constituirá em movimento de leitura e reflexão do que está ali narrado, do que não pode ser apagado na vida. No entanto, esse movimento pode se constituir em uma nova ação no futuro, ou seja, nos afeta de tal maneira que oportunizou uma ruptura, uma marca, um ponto de referência no caminho que nos desloca.

Por isso, cabe destacar aqui que ao pensar em um dispositivo de formação, para Coordenadoras Pedagógicas, tomando por base Oliveira (2011), promove-se a possibilidade de participação em âmbito nacional, bem como leva em consideração a escrita de narrativas autobiográficas que são revisitadas a cada encontro.

Esse visitar garante a retomada também de nossa posição no processo de aprendizagem. Nesse sentido, escolhe-se como princípio o ato de oportunizar ao

grupo momentos de leitura de sua própria narrativa e de ouvir a narrativa do outro, para uma tomada de consciência de que ali somos afetados, que outras memórias aparecem nesse encontro e, a partir dele, enriquecem o processo.

Vale ressaltar que tais escolhas indicam um percurso que trouxe consigo desafios também enquanto pesquisadora. Por ser essa uma pesquisa implicada com as experiências, exige um rigor outro, o qual, de acordo com Moreira e Souza (2021) marca uma “ruptura epistemológica” com o paradigma convencional.

Por isso, trilhar o processo para conquistar a emissão de um parecer consubstanciado de ética em pesquisa, se fez também um processo formativo de fortalecimento dos princípios não só éticos, mas também metodológicos, bem como um exercício narrativo em defesa desse tipo de pesquisa.

Para que se consolidasse, foram inúmeras as idas e vindas do projeto visando a aprovação do parecer, considerando ainda, que esse espaço de pesquisa-vida-formação, se compõe a partir de encontros em que a trama da formação se constitui no diálogo. Um começo que se dá em si mesmo, lugar esse reconhecido a partir do qual se compõem a ação em pesquisa, que se dá primeiramente com encontros de afeto, os quais oportunizaram todo o processo de ressignificação da tese e das escolhas do percurso metodológico.

Assim, o espaço formativo foi concebido dentro da universidade, por ocasião da pesquisa de doutoramento. Pesquisa que, entrecruzando a temática da Coordenação Pedagógica por meio do movimento (auto)biográfico como caminho de investigação, se une aos aprofundamentos vivenciados também no grupo de pesquisa NEPEN.

Assim, o curso de extensão “Escuta e Escrita de si, no território da Coordenação Pedagógica”, destinado às Coordenadoras Pedagógicas, foi um espaço pensado para além do campo de investigação, um espaço extensionista na relação com o ensino, por isso se configurou como um curso de ensino, pesquisa e extensão, voltado para a comunidade externa da UFSCar.

Como foi desenvolvido na relação com a investigação da pesquisa de doutorado, por isso, um espaço que se estruturou tecendo os fios de indissociabilidade entre

o ensino, a pesquisa e a extensão que revelaram escolhas, lentes e princípios entrelaçados ao NEPEN.

Portanto, buscou-se, produzir conhecimento não sobre a educação, nem tampouco sobre os profissionais da educação, nem, ainda, não sobre a escola. Porém, produzir conhecimento, fazer ciência, a partir da relação de parceria com os profissionais da educação. Nesse sentido, uma pesquisa que respeita o que acontece na escola e que se estrutura e se fundamenta em escolhas teóricas voltadas para a compreensão do cotidiano na relação com quem integra esse espaço.

Considerando, então, toda essa especificidade, uniu-se a pesquisa narrativa e a cartografia, tendo como principal perspectiva a abordagem (auto)biográfica.

Ao cartografar o humano, considerando as contribuições de Ferreira (2012), busca-se construir um mapa subjetivo, o qual integra o lugar que se ocupa; os caminhos trilhados neste/desse lugar; as idas e vindas da/na/durante a trajetória; os diferentes movimentos que cada um escolhe fazer; as limitações compreendidas mediante as relações que o atravessam, nesse território habitado, a saber, a Coordenação Pedagógica.

Por se tratar de subjetividade, cada um toma posse desse território de maneira singular, que, de acordo com Neto (2010), reflete-se sobre as diferentes experiências que se constituem nos posicionamentos assumidos, revelando-se os movimentos escolhidos e aqueles de fundo apontados pela sociedade. Assim,

O caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. (BARROS; KASTRUP, 2012, p.59)

Ao olhar para esse caminhar, passo a passo, resgatando as experiências, nos leva a escuta de si nesse território, que se dá com, e, não sobre ele, o que, de acordo com Alvarez e Passos (2020), trata-se de uma geofilosofia do humano. Ou seja, um território é existencial, por isso não nos limita, mas circunscreve-se ao redor de nossa subjetividade, do que nos é singular. Aqui, “a singularidade é compreendida como traço de algo da verdade do sujeito do inconsciente que marca sua enunciação como única e irrepitível.” (AUGUSTINI, 2011, p. 147)

Tal movimento é possível a partir do ato de autorizar-se a ser autor, protagonizando a própria história de vida, a fim de "produzir um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se por meio da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade" (SOUZA, 2006, p.54).

Nesse sentido, dentro do princípio da cartografia do humano, o território é reconhecido na relação entre os meios que nos envolvem e os movimentos que ali realizamos. Ao darmos forma para esse território, conseguimos pensar sobre ele e assim, criamos novas relações, novas maneiras de projetar-se a partir dele.

Para conseguir reconhecer o que é singular, em mim nesse território preciso conhecer bem os meios, os movimentos e suas relações, que lugar ocupo nele, nos diferentes tempos e espaços vividos, uma vez que lugares repercutem os embates entre diferentes autores e o território. É um espaço vivido, que carrega em si características da sociedade, da cultura, da economia, da política, ou seja, como nos aponta Bhabha, 1998, p.20, "esses entre-lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação".

A partir dessa conceituação, compreende-se que é no exercício de narrar-se nesse território, refletindo sobre as experiências, que ressignificamos nossa existência nele. Dessa maneira, revela-se o papel que exercemos e como marcamos os limites, as fronteiras, co-determinando nosso lugar, o qual se movimenta a cada novo exercício reflexivo sobre as novas experiências, pois é vida e, por sua vez, esta não é estática.

Por isso, o território é compreendido não como aspecto utilitário, funcional, mas que privilegia os processos vividos, os sentidos e os modos de expressão nessa dimensão, não sendo possível separar o agente e o ambiente.

Os modos de vida, os sentidos, a multiplicidade e a expressividade explicam a formação do território, ou seja, as tramas que se formam nos/com os encontros, com o outro, com o meio, nos diferentes espaços em que nos relacionamos.

Assim, não é o território um domínio de ações e funções, mas sim um *ethos* – palavra grega que significa ética, um modo de ser, que se compõe na nossa

ação, e essas dependem das escolhas que fazemos, da lente que usamos, as quais se constituem em nós a partir das marcas que compõem a nossa trajetória.

Segundo Oliveira e Paraíso (2012), a cartografia possibilita mapear o terreno que cada um atravessa, colocando no mapa “sofrimentos, coragem, tormentos, as rachaduras abertas” (p. 165), ou seja, como nos traz Josso (2002), os “momentos charneira”, as rupturas, as marcas, e toda essa bagagem nos proporciona um movimento de projeção de si a partir das trilhas que vamos definindo nesse mapa para seguir em nossa trajetória.

Por isso, compor um território existencial da Coordenação Pedagógica não pode ser constituído por meio de técnicas e procedimentos a se seguir. Eles precisam se construir com o grupo, pois somos sujeitos compostos de histórias, experiências, subjetividades, por isso construímos o nosso processo e vamos compondo à nossa maneira de habitar esse território.

A compreensão de como habitamos, como os contornos desse território existencial se constitui ou não, em protagonismo, se dá a partir da análise dos movimentos que colocam os meios em relação. A partir de uma escuta ativa de nossas trajetórias, que depois de narradas e refletidas constituem-se em experiências, as quais vão direcionando nossas lentes e nosso modo de ser. Ou seja, ao direcionar nossa atenção em como habitamos o território existencial da Coordenação Pedagógica, podemos criar novos saberes sobre como atuar nele.

Por isso, os dispositivos de formação escolhidos para o curso de extensão foram os grupos reflexivos fundamentados em Passeggi (2014), que trouxeram um elo entre a pesquisa de mestrado de Camargo (2020) e a que aqui se apresenta. Cabe destacar, que no mestrado me aprofundei nos conceitos da escrita de si, da autobiografização, considerando que cada formador narrou a própria história. Para isso, vivenciamos os ateliês biográficos de projeto: nele as etapas foram embasadas em Delory-Momberger (2016), o que trouxe um movimento de escuta e a biografização do outro, com foco na construção do projeto de si. Assim, toda a atenção se deu na autobiografia e no encanto de desvendar-se em processo de vida-formação.

Porém, agora no doutorado, esse campo é ampliado, pois, viver o processo de escuta atenta para a escrita de si, pela lente do que afeta e nos coloca em processo formativo, promove ressonância nos/dos modos de dar sentido ao território existencial que habitamos. Para essa investigação destaca-se o da Coordenação Pedagógica, consolidando-se a partir da heterobiografização, contribuição de Pineau (1985, *in* Nóvoa, 2010). vista disso, estabelece-se o ato de biografar-se, partindo dessa escuta de si, da narrativa do outro, das experiências que vivenciamos em todos os nossos encontros síncronos e assíncronos do curso de extensão e dos espaços em que atuamos.

Discorrendo a partir dos estudos de Dominicé (2000, p.96), “o adulto reconhece ter aprendido, quando toma consciência de ter modificado sua maneira de considerar uma situação ou sua maneira de agir”. Portanto, o dispositivo grupo reflexivo, nessa perspectiva de possibilitar espaços de escrita e escuta de si, orientou nossa maneira de pensar os encontros formativos, em que as atividades encaminhadas, sempre previam momentos para a escrita de si, bem como momentos de encontro com essas narrativas e a do outro.

Assistir aos vídeos dos demais cursistas e elaborar um mural virtual narrativo coletivo foram ações que trouxeram consigo essa heterobiografização. Nesse cenário, o grupo pôde ressignificar novas maneiras de posicionamentos, novas maneiras de reconhecer o seu lugar e firmar-se na profissão, afetados pelo processo vivido de si e do outro.

Segundo Azevedo e Passeggi, 2016, o grupo reflexivo não está restrito a um método, mas, sim, a uma prática formativa, a qual possui fundamentos em princípios das histórias de vida e formação que se encontram expressos na carta da ASHIVIF (Associação Internacional das Histórias de Vida e formação), tendo como fundamentação os estudos de Nóvoa & Finger, 2014.

É nesse contexto que, encaminha-se o projeto à Plataforma Brasil, bem como se consolida o contrato biográfico, a partir de então o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Projeto e TCLE também se pautaram nesses princípios deontológicos, os quais destacam cuidados com a ética na pesquisa para/com o outro, enquanto fundamentais, a saber: liberdade para falar e permanecer;

espaços que favoreçam a troca recíproca; confidencialidade; legitimidade, e, carácter autêntico.

Nessa perspectiva, ao realizarmos grupos reflexivos, partindo de uma mediação biográfica de si, o processo de escrita e escuta de si é ressignificado a cada encontro, passando por três momentos, que segundo Pineau (2014), contribui para uma reflexão mais profunda. Nesse sentido, destaca-se os tempos: momento iniciático - o qual visa revisitar a trajetória para buscar narrar como, onde, o que e como me vejo na profissão coordenação pedagógica; momento maiêutico - movimento dialógico de si, em que se questiona o que circunscreve o território existencial habitado da coordenação pedagógica; e o momento hermenêutico - que, para Ricoeur (1989), é a refiguração da vida; para Delory-Momberger (2006) se dá como um projetar-se para a vida; e, para Josso (2010) é a ressignificação de si.

Assim, os grupos reflexivos partem do revisitar a trajetória de vida, refletindo sobre que posição é assumida no território existencial. Isso oportuniza, que se crie movimentos e escolhas para melhor ocupá-lo, consolidando-se na expressão da compreensão, que é a interpretação de si, na emancipação pessoal e social, aprendendo sobre os nossos objetivos existenciais dentro do coletivo que habitamos.

Partindo desse referencial é que se planejam as ações e as temáticas de cada encontro, criando estratégias de maneira que seja possível adequá-las aos recursos tecnológicos disponíveis, a fim de garantir o acesso às Coordenadoras de diferentes lugares do Brasil, como veremos a seguir.

Quadro 3 - Síntese dos módulos

Encontros	Objetivo:
Apresentação assíncrona	Propiciar que os integrantes do grupo se apresentem a partir de uma narrativa oral e se (re)conheçam em suas histórias.
1 - Coordenação Pedagógica: que território é esse?	Possibilitar às Coordenadoras a consciência e a (re)significação dos lugares, limites e fronteiras ocupados por ele no exercício de sua função.

2 - Entre os laços do passado e do presente nos tornamos educadores.	Revisitar na memória as escolhas e modos de pautar dilemas, desafios, afetos e experiências vividas na constituição de ser Coordenadora.
3 - Escuta de Si	Proporcionar possibilidades de reflexão, escuta e escrita de si acerca dos movimentos de (in)subordinação que compõem suas trajetórias.
4 - Territórios ocupados pelo coordenador pedagógico	Elaborar um mapa dos territórios ocupados pela Coordenadora no contexto de sua função considerando as perspectivas (auto)biográficas e cartográficas.
5. Sobre tramas e dramas: que narrativa e para qual finalidade?	Proporcionar a resignificação e a publicização de sua trajetória na constituição de si enquanto coordenador pedagógico.

(Tabela criada pela autora para sintetizar os módulos do curso, 2022)

Um processo formativo narrativo que pudesse ser ofertado a Coordenadoras dos mais variados lugares, foi pensado a partir e com o apoio das tecnologias digitais, as quais, segundo Azevedo (2016), tem um potencial transformador, se bem utilizadas. Ou seja, se ultrapassarmos práticas tecnicistas/positivistas.

Assim, com aporte teórico-metodológico nos grupos reflexivos, tomando como princípios a carta da ASHIVIF, o curso usou a plataforma *Google Meet* para os encontros síncronos: o *Classroom* e o *Google Drive* para o armazenamento dos conteúdos; o *Padlet* para trocas e construções narrativas individuais e coletivas; Vídeos e *Google Docs* para a construção de narrativas, orais, escritas; bem como lançou-se mão do uso de imagens, para os encontros assíncronos, de maneira que em todas essas plataformas digitais o narrar-se fosse uma possibilidade, e, ainda, fosse garantida por vias orais, escritas, de imagem ou vídeo, a oportunidade do contato com as narrativas dos demais.

3.2 Trilhas do processo

Os processos de (auto)biografização foram levados em consideração, para se pensar caminhos, ainda que isso não tenha sido uma tarefa fácil. E ainda, considerou-se o processo em que narramos a experiência que nos marcou a partir das escolhas de nossa memória e de heterobiografização em Pineau (1985, in Nóvoa, 2010). Desse modo, biografar-se ouvindo, ou lendo, a narrativa do

outro, segundo Dominicé (2000), nos leva a refletir sobre os efeitos formativos vividos, os quais são possíveis a partir desse ato de escutar-se a partir das experiências.

Destaca-se, então, a busca de um processo que permita olhar para o passado no presente, a fim de compreender de outra maneira a si mesmo, optando-se, portanto, pelo grupo reflexivo fundamentado nos estudos de Passeggi; Oliveira; Cunha (2018). Encontramos, assim, diferentes posicionamentos para firmar-se em seu território, visando os protagonismos, a emancipação social, cultural, política e pessoal, aprendendo nossos objetivos existenciais nesse território de si.

Ainda que, em plataformas digitais, propor o encontro entre os participantes e realizar a proposta de formação fundamentada no aporte teórico de grupo reflexivo permite um movimento dialógico para que os integrantes se vejam, de acordo com Passeggi; Oliveira; Cunha (2018), como personagens da própria história. Assim, como autores, a narrativa ganha a escuta do seu lugar assumido, o de leitor e ouvinte, pois compartilha a sua e a história do outro, o que promove a tomada de consciência.

Essa tomada de consciência é o que, segundo a mesma autora, promove a ressignificação das experiências. Processo esse, que possibilita diferentes posicionamentos e a construção de um novo olhar.

Assim, para garantir toda essa experiência formativa, no curso de extensão, o quadro de escuta foi pensado no decorrer dos módulos, remodelando as questões, porém sem perder seus aspectos fundantes, como indica Passeggi;Oliveira; Cunha (2018),

[...] promover a formação de quem narra e de quem ouve configurando a hetero(auto)análise como um processo formador: Como me vejo? Que profissional me tornei? O que houve comigo? Se vivemos experiências semelhantes, porque tomamos rumos diferentes? Agora eu entendo... compreendo... imagino o que devo fazer. (pág. 663)

Para melhor ilustrar como se organizou esse caminho, apresenta-se abaixo o quadro comparativo entre a teoria estudada e a configuração que se deu a partir dessa base no processo vivido:

Quadro 4 - Comparativo entre a base teórica -grupo reflexivo- e o processo vivido

Questões que embasaram a organização do processo formativo	Questões reconfiguradas mediante o processo vivido e os espaços ocupados para a formação
Como me vejo?	O convite inicial foi o de se apresentarem ao grupo por meio da produção de um vídeo de até 2 minutos, sobre como se vê na coordenação pedagógica: “Ao me olhar no espelho, quem eu vejo?”
Que profissional me tornei?	Como me constituo no espaço da coordenação pedagógica e que aprendizagens eu escolho narrar sobre a minha atuação?
O que houve comigo?	A partir das marcas recorrentes nas narrativas, escolham duas ou três a fim de iniciar o mapeamento de si no espaço da coordenação pedagógica. O que faremos com o que estas marcas fizeram conosco? De que modo a consciência dessas marcas pode promover a resignificação do espaço da coordenação pedagógica?
Se vivemos experiências semelhantes, por que tomamos rumos diferentes?	No encontro de hoje nos aproximamos do conceito de insubordinação criativa. De que maneira este conceito lhe afetou? Quais experiências você escolhe narrar sobre ele?
Agora eu entendo... compreendo... imagino o que devo fazer.	O que o movimento proposto de olhar para as minhas marcas pela lente dos afetos fez comigo? O que farei a partir do que vivi em todo esse movimento formativo?

Elaborado pela autora

Nesse contexto, iniciamos os encontros do curso com uma atividade assíncrona, em que as Coordenadoras Pedagógicas foram convidadas a gravar um vídeo de apresentação sob a seguinte consigna: “Convidamos vocês, nesse início de jornada, a se apresentarem ao grupo por meio da produção de um vídeo de até 2 minutos com a seguinte temática: ‘Ao me olhar no espelho, quem eu vejo?’ Recuperem o formulário de inscrição, escolham o que gostariam de destacar no vídeo como apresentação pessoal, dizendo um pouquinho dessas trajetórias vividas que se compõem em experiências, na relação com a coordenação

pedagógica. Que memória se faz presente neste tempo em que nos encontramos nesse curso?”

A partir desse primeiro ato de narrar-se, nosso objetivo era propiciar um movimento de partilha e apresentação do percurso vivido, um encontro com o movimento de escuta e o início da construção do ato de autorizar-se a falar de si.

Na sequência, problematizamos a tarefa de maneira que todos pudessem exercer o movimento de escuta das apresentações dos outros e pudessem produzir uma primeira escrita sobre esse encontro de Coordenadoras, de tantos lugares diferentes, com histórias que se entrelaçavam ou não.

Então, para o encontro síncrono que se realizou no dia 14/09/2022, propomos a seguinte atividade:

“Acesse o drive abaixo e assista o maior número de apresentações possível. Para selecioná-las defina um critério – ‘Por que escolho esses vídeos de apresentação?’ – registre esse critério definido por você”.

“Dando sequência a esse exercício de escuta atenta, sem a necessidade de postar o exercício desse movimento, registre para si mesmo o que destaca, o que te marcou desse primeiro contato com esse espaço de formação, com os materiais disponibilizados, com os vídeos de apresentação escolhidos por você, com suas expectativas... Do que que você viu, ouviu, rememorou, o que você escolhe registrar?”

(Consigna 1 elaborada para o curso de formação em prol da tese, 2023)

A partir desse movimento reflexivo, de olhar para si e para o outro, registrando os encontros, as marcas, as expectativas e escolhendo o que narrar, foi possível uma primeira biografização do grupo, ou seja, refletir sobre as

[...] relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantêm entre si aproximações, vizinhanças, mas também singularidade em seus tempos, momentos de análise. Configurado como tempo de análise cruzada ou pré-análise, o Tempo I centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação. (Souza, 2014, p.05)

Esse movimento de construção do perfil do grupo oportunizou no encontro formativo, a aproximação e a identificação entre elas. Enquanto pesquisadora,

também pude conhecer melhor o grupo e realizar o primeiro momento de biografização o qual exponho abaixo:

Ao biografar o grupo de Coordenadoras participantes do curso de extensão “Escuta e Escrita de si no território da Coordenação”, acarretou um movimento de aprofundamento do conceito de biografização. Segundo Passeggi (2011) esse movimento abarca consigo um processo reflexivo de escuta atenta do outro, pois, possibilita um encontro com o como as memórias narradas se consolidam nos sentidos dados por cada um às vivências, no como destacam as marcas a partir de suas experiências, e de que formas essas afetam suas aprendizagens, que escolhas fazem dentro da história de si e que se autorizam a partilhar mediante os territórios e os lugares que ocupam.

Nesse sentido, o encontro com o grupo primeiramente se deu a partir da leitura das expectativas deixadas na inscrição e nos vídeos de apresentação em que fizeram um resgate de sua história na relação com a coordenação pedagógica. Nesse movimento de “leitura flutuante” fundamentada nos estudos de Souza (2014), foi possível acompanhar histórias de vida vindas de São Paulo, do Rio de Janeiro, mas, que se entrecruzam com as do Ceará e de Minas Gerais.

Um encontro de memórias marcou o ouvir os percursos dos participantes, percursos que se entrelaçaram em narrativas de superação e de cura, interrompidas, algumas vezes, por momentos de fofura - filhos que buscavam refúgio com suas mães durante a gravação: memórias familiares se ressaltaram, pois, a partir da chegada dos filhos, netos, houve uma ruptura na vida de cada um, fato que levou grande parte dos participantes a se autorizarem “corujas” com muito orgulho.

Dentre as experiências, uma diversidade de vivências foi apresentada, embora a maioria dos integrantes estivessem inseridos na rede pública, também se constatou a participação de profissionais da rede particular e do ensino superior. Por isso, se faz importante destacar que em todos esses cenários, havia uma convergência: suas trajetórias de vida constituem-se em uma constante busca de aprendizado, ou seja, uma busca de aprender a aprender. É consolidado por esse

grupo o território das relações, do cuidado com o outro em um movimento de ver e rever-se a partir do outro.

Observou-se o encontro de caminhos trilhados a partir de bases construídas na família, na infância e principalmente na vivência refletida. Tais caminhos oportunizaram a reflexão sobre a incompletude, o que os projetou na busca pela inteireza, criando para isso outros trajetos, buscando deslocamentos em cursos variados, na escuta do outro, iniciando ações de registro em diários e leituras.

Evidenciou-se atravessamentos, os quais possibilitaram compreender a busca incessante de um lugar da Coordenação Pedagógica e com ela revelou-se os desafios da profissão, tais como: ser articuladora, formadora de professores e na busca da escuta de si. Quem escuta o coordenador? Que espaços de formação existem?

Assim, o grupo carrega em si uma marca - aqui declarada com o uso das palavras de Paulo Freire – ESPERANÇAR, a qual torna a narrativa apresentada, o mapa construído atemporal, pois há no ato de autorizar “se ver no espelho” – consigna da primeira atividade narrativa do curso – um movimento de desbravar o próprio território ao partilhá-lo com os demais no grupo de coordenadores pedagógicos do curso, construir novos caminhos, novas trilhas, para o encontro com outros, em outros tempos, em outros espaços, nessa boniteza da trama tecida, que é a vida vivida. (Biografização realizada no primeiro encontro síncrono)

Uma vez revelado o perfil do grupo, convido agora o leitor a conhecer o como cada encontro foi pensado, refletido, tomando como referência a afetação desse momento de biografização, demarcando a partir desse momento, que subtítulos irão destacar as temáticas de cada um dos encontros do curso de extensão.

3.2.1 Coordenação Pedagógica: que território é esse?

O módulo I foi realizado de maneira síncrona, com uso do *Google Meet*, uma tecnologia digital parte integrante das Ferramentas *Google*, espaço esse que mesmo virtual possibilitou que todos os coordenadores acessassem ao vivo a

formação, tendo disponíveis ferramentas audiovisuais e chat, que possibilitaram a troca de ideias oralmente e por escrita.

A sequência realizada previu diferentes momentos, desde orientações de percurso do processo formativo até a explanação histórica da Coordenação Pedagógica a partir da narrativa da Prof^a.: Dra.: Regina Magna Bonifácio de Araújo da UFOP¹.

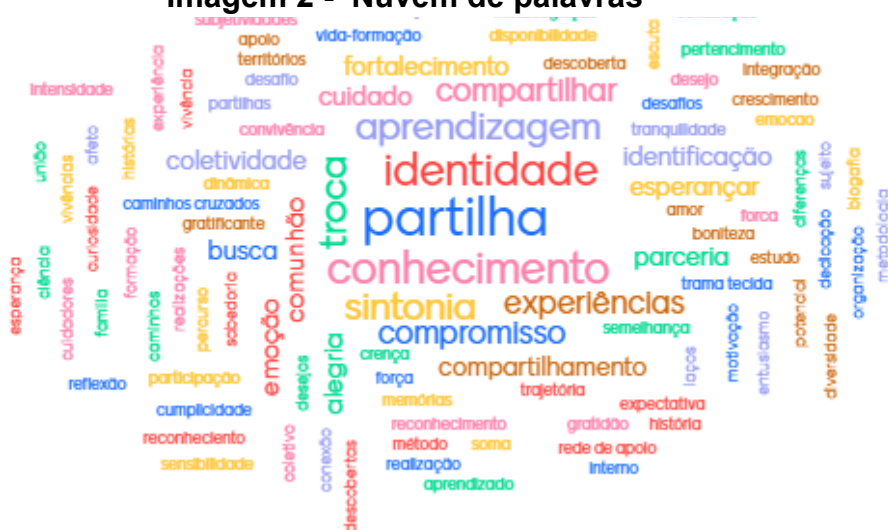
O grupo foi acolhido por meio da apresentação de cada uma das formadoras. Realizamos a leitura da biografização do grupo, feita a partir dos vídeos já gravados. Este foi um movimento de pautar as histórias entrecruzadas desse grupo, de publicizar os achados dos vídeos de quem encontramos no espelho na relação com a Coordenação Pedagógica neste grupo, que tramas e laços nos une ou difere cada um, o que nos atravessa em sentido, o que se reflete esse grupo.

Assume-se, portanto, a lente da subjetividade, não perdendo de vista que o grupo poderá ser apresentado por outras lentes, pois, um dos princípios que nos embasa é o da coexistência, é no diálogo entrecruzado que cada um de nós pode escolher como narrar, para assim compor nossa autoria sobre as experiências que nos fizeram quem somos hoje.

Outra atividade realizada foi a nuvem de palavras, que consistiu em relacionar três palavras, as quais contemplassem a experiência vivida de assistir as apresentações em vídeo das demais Coordenadoras Pedagógicas. Com apoio do recurso digital mentimeter, alcançamos a seguinte construção:

¹ Universidade Federal de Ouro Preto

Imagem 2 - Nuvem de palavras



(<https://www.mentimeter.com/app/presentation/513130e2082661749ca89e8864d06a5f>)

Essa construção possibilitou a partilha para além das palavras. A estratégia desencadeou o puxar de um fio para a conversa, possibilitando trocas orais de inúmeras Coordenadoras, que trouxeram contribuições na compreensão de como se sentem solitárias, buscando constantemente firmar posição na profissão.

[...] eu acho que pra gente essa rede de apoio é essencial, porque enquanto Coordenadora Pedagógica muitas vezes nos sentimos sozinha na escola, né? Em alguns momentos você não é professor, você não faz parte do grupo docente, em outros, você não é da gestão, então, tem hora que você fica meio perdido. Você precisa dessa identidade para se fortalecer enquanto pessoa, indivíduo, enquanto formador ali naquele grupo. (coordenador 1)

Após esse movimento narrativo, a prof. Regina iniciou sua explanação, unindo a partilha dessas histórias com a dela e com o processo histórico da construção desse território da Coordenação Pedagógica.

Este foi um momento dialógico de compreensão das heranças deixadas, que mesmo experienciadas há mais de 50 anos, ainda hoje se fazem presentes nas redes de ensino e escolas.

Aqui compreende-se a cartografia do sujeito, pois a sua intencionalidade é exposta, ou seja, é capaz de orientar-se por meio desse movimento reflexivo vivido, compartilhado, intervindo no seu próprio caminhar dentro do processo de formação, narrando os deslocamentos existenciais dos processos de se aprender a aprender.

Após explanarmos o Contrato Biográfico, cujo modelo se encontra no anexo 01, a partir dele temos estabelecido um contrato ético de pesquisa, o qual define os limites do grupo, garantindo a confiança, possibilitando assim a socialização, “ele fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção auto-formadora, oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho.” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.08)

Encerrando esse primeiro movimento formativo, pedimos uma primeira escrita de si sob a comanda: “Como me constituo no espaço da Coordenação Pedagógica e que aprendizagens eu escolho narrar sobre a minha atuação.”

Esse exercício narrativo autobiográfico oportunizou um movimento de encontro com o caminho que cada uma de nós trilhou até a chegada ao território da Coordenação Pedagógica e, a partir das narrativas compartilhadas, pude novamente biografar todo esse processo, porém agora como um processo reflexivo para a tese, momento esse de encontro entre a pesquisa e o vivido.

Desse modo, as muitas escritas de si trouxeram consigo diferenças e semelhanças entre o como cada uma chegou a esse território existencial da Coordenação Pedagógica, fato esse que muitas vezes de maneira velada, já revela uma cultura de compreensão do lugar que se assume na profissão.

Observa-se Coordenadoras que ingressaram por concurso público, portanto efetivas, com estabilidade, apresentando autonomia para a tomada de decisão. Mas, também há aquelas que como eu atuam por indicação, muitas indicadas pela direção da unidade escolar, outras por eleição do grupo de professores ou selecionadas pela própria administração pública, sendo reconhecidas como cargo de confiança.

Em cada uma dessas composições a instabilidade na função circunscreve o território com afetos distintos, os quais envolvem a estranheza, ou seja, como indica Waldenfels (1997), um não estar completamente no seu lugar.

Outro apontamento recorrente se dá nas referências com que cada uma se constitui na profissão. Nesse contexto há afetos de amor, em um enlaçar de gratidão, para com os alunos, os professores, parceiros coordenadores, diretores

e membros da família. Nota-se o sentido de cada encontro como potência para o agir e de permanência na profissão.

Observa-se uma consonância de que, ao adentrar na profissão, a observação e a escuta oportunizaram construções e reconstruções do fazer, afetando a tomada de decisão e, salientando a criação de espaços reflexivos de criação. Esses momentos são revisitados e ressignificados no curso de extensão, em que a necessidade de se escutar ganhou espaço, a fim de melhor compreender as escolhas que faz do como caminhar para si nesse campo de atuação.

Portanto, assumir a Coordenação Pedagógica traz consigo também afetos de desconsolo e preocupação. Afinal, estar nessa posição que não mais é a de professora, mas que mantém esse elo vivo dentro de si, aponta para um posicionar-se “entre”, seja entre alunos e professores; direção e alunos; direção e professores; professores e responsáveis; ainda assim, um lugar solitário e ao mesmo tempo coletivo, em que as singularidades e as pluralidades afetam as escolhas e a maneira como se projetam no território.

3.2.2 Entre os laços do passado e do presente

Os dilemas, desafios, afetos e experiências vividas na constituição de ser coordenador foram pautados a partir da temática, “Entre laços do passado e do presente nos tornamos educadores”. Cabendo destacar que o encontro se desenvolveu com o objetivo de visitar na memória, as escolhas e modos como cada integrante vivenciou tais dilemas, desafios, afetos e experiências.

As discussões foram iniciadas a partir de um acolhimento, resgatando memórias do encontro anterior, momento em que destacaram as novas maneiras de narrar que as tecnologias possibilitaram e, ainda o quanto essa aprendizagem também está acontecendo junto do processo de reconhecer-se em formação, enquanto realizam a função de Coordenadores.

Assim, a pauta formativa consistiu em sensibilizar o grupo a partir de uma tertúlia, ou seja, um espaço coletivo criado para a criação e reflexão a partir de uma obra, no caso aqui apresentando-nos o livro de literatura infantil “Nós”, da autora Eva

Furnari. A partir da apresentação dessa leitura com apoio de suas riquíssimas ilustrações, todos foram convidados à seguinte reflexão: Que marcas recorrentes se destacaram no movimento singular-plural realizado?

Esse movimento oportunizou a apresentação das marcas plurais do grupo, marcas recorrentes, que se destacam no movimento singular-plural, encontradas na narrativa elaborada no encerramento do primeiro encontro.

Sistematizando com as Coordenadoras esse sentido singular-plural, partindo da lente de nosso grupo, nesse momento destacamos os achados encontrados nas narrativas, expondo que não são esses os únicos, pois, a escolha que realizamos, revela também a nossa singularidade nesse percurso com o grupo. Coube elucidar que, cada um ao ler as narrativas terá uma lente diferente, a qual se destaca a partir do que aquela leitura desencadeará em si, configurando esse movimento como um processo formativo reflexivo singular que parte do que o outro afeta em mim.

Nesse contexto, partindo do que nos afeta como plural nesse grupo de Coordenadoras Pedagógicas, destacam-se como recorrente as seguintes temáticas para reflexão:

- Espaço solitário em um lugar de parceria;
- Movimento de aprender a aprender - vivendo, refletindo; (re)fazendo;
- Pessoas referências na constituição de quem sou na profissão;
- Os desafios de ser ELO entre as frentes da escola;
- Falta de reconhecimento do lugar que ocupa o coordenador e o papel transformador;
- Medos e incertezas que se transformaram em formação;
- O posicionamento de coordenador perante os colegas professores, gestão, estudantes e pais;
- O tempo: menor/necessário para a atuação na coordenação pedagógica.

Compreender-se singular em um espaço plural é um movimento cartográfico de si, o qual se faz possível a partir das narrativas de si, de um mapeamento de seu território existencial. Um campo teórico, metodológico de pesquisa-formação, que visa reconhecer o seu lugar na Coordenação Pedagógica com as outras

Coordenadoras, reconhecer o que circunscreve sua função a partir das posições assumidas, para assim projetar movimentos de transformação.

Para fundamentar esse campo metodológico assumido, nesse encontro do módulo II, buscamos evidenciar um elo entre esse movimento vivido e os conceitos que permeiam o processo formativo que se dá no ato de narrar, usando a temática "A escrita de si" em espaços de pesquisa-vida-formação.

Na sequência, todas do grupo foram convidadas a revisitar o processo vivenciado até aquele momento, bem como escrever em um Padlet - ferramenta para a criação de murais virtuais colaborativos - seus afetos a partir desse movimento. Essa atividade foi intitulada na plataforma: "Mapeando nossas marcas".

Solicitou-se que, partindo do primeiro exercício de escrita de si, realizar a seguinte reflexão:

“Como me constituo no espaço da Coordenação Pedagógica e que aprendizagem escolho narrar sobre a minha atuação? Escolha duas ou três marcas recorrentes, descritas nas colunas abaixo, busque refletir e colocar um breve comentário com palavras-chaves do que essas marcas fizeram com você, que guardados elas resgatam? Em seguida volte para o classroom dando sequência a atividade e produção da narrativa para esse segundo módulo”. (Consigna 2 elaborada para o curso de formação em prol da tese, 2023)

Todo o registro desse movimento não pode ser recortado e colocado aqui no corpo do texto, por se tratar de um *Padlet*, ou seja, faz parte de um mural virtual, o qual poderá ser observado na íntegra, no anexo 02, respeitando-se a exposição apenas das Coordenadoras que participam da pesquisa.

Novamente, convidamos cada um dos membros do grupo à escrita de si com a seguinte proposta reflexiva:

“A partir das marcas recorrentes nas narrativas revisitadas, escolham duas ou três a fim de iniciar o mapeamento de si no espaço da Coordenação Pedagógica”.

“O que faremos com o que estas marcas fizeram conosco? De que modo a consciência dessas marcas pode promover a ressignificação do espaço da Coordenação Pedagógica?”

(Consigna 3 elaborada para o curso de formação em prol da tese, 2023)

Nesse módulo, o movimento de escuta atenta se faz partindo do reconhecimento singular-plural, em que ao revisitar na memória, as escolhas e modos de pautar dilemas, desafios, afetos e experiências vividas na constituição de ser coordenador, também se faz na escuta de si e do outro com intencionalidade, ou seja, habitamos o território existencial com outros.

3.2.3 Escuta de Si

O encontro foi iniciado com a acolhida e apresentação da pauta do dia. Esse terceiro momento síncrono buscou refletir o movimento de “*Escuta de Si*”. Por isso o objetivo se pautou em proporcionar possibilidades de reflexão, escuta e escrita de si acerca dos movimentos de (in)subordinação que compõem suas trajetórias.

A investigação nesse campo conceitual da (in)subordinação criativa na Coordenação Pedagógica se dá com base em estudos sociológicos, o conceito de insubordinação criativa passa mediante uma investigação etnográfica de Crowson (1989), a ser compreendida como arte, a fim de diluir os efeitos desumanizantes, autoritários e impessoais, um comportamento que, apesar de parecer desobediente, pode ser benigno ao adaptar uma diretriz geral às condições locais.

Para essa pesquisa, esse processo é compreendido a partir de como os encontros, aqueles que circunscrevem o território existencial, políticas públicas, comunidade, cultura local, pessoas, profissionais, relações estabelecidas, marcam essa Coordenadora, levando-a a ressignificar suas ações, ou seja, aqui nesse texto, a (in)subordinação criativa é compreendida a partir do afeto que a movimenta e não a ação em si, como bem colocou a cursista Patrícia.

[...] nessa perspectiva de compreensão do ato de educar, da educação, do trabalho da coordenação, e da própria vida, considero que no encontro com o outro temos muitas possibilidades de nos constituirmos e reconstituirmos, de partilhar quem somos, o que pensamos, num processo contínuo de inacabamento. (Patrícia)

Para a sensibilização, usamos a música “Roda Viva”, de Chico Buarque de Holanda. A proposta de iniciar com essa música visou propor uma reflexão do quanto a nossa prática docente depende de nós, de tomarmos a iniciativa para

fazer diferente, ou seja, a mobilização de afetos ativos, o que desencadeou na cursista Adriana a seguinte narrativa:

O coordenador tem seus múltiplos papéis. A cada módulo deste curso, as tramas e as experiências foram nos fortalecendo para mostrar o quanto somos fundamentais na escola, por isso que costumo caminhar em busca de desafios, de experiências novas e de sempre acreditar que a escola pode mais. Tenho esta maneira de agir na profissão: preciso estar bem! Preciso ver os outros bem! O clima da escola, o ar da escola diz muito para nós gestores. Sempre temos que ter um termômetro para nossas futuras ações. É uma mistura de responsabilidades e humanidade. (Adriana)

Nesse contexto, de assumir-se no território existencial, firmando posição e escolhendo rotas a partir da (in)subordinação criativa, iniciamos o aprofundamento desses conceitos, usando como recursos textos de estudo de autores como Barbosa (2021), Hooks (2013), Freire (1996) e Santos (2016), bem como, um vídeo expositivo de Beatriz D'Ambrosio e Celi Lopes, acessado em 09/11/2022, disponível em: <https://www.youtube.com/live/JMHhqOLe2Ds?feature=share>).

Observa-se que esse encontro desencadeou o olhar para os espaços de escuta atenta do outro, nas narrativas aqui destacadas, vemos esse movimento de observar-se a partir do outro,

Quando o professor se sente pertencente a decisão que fora tomada ele fará de tudo para que se atinja o objetivo desejado, se imposto, se ele não acreditar, não se sentir responsável e pertencendo por aquilo, as coisas podem não acontecer. (Valéria)

Os afetos narrados, as experiências apresentadas, trazem consigo um remexer nos guardados que foram rememorados com o convite à reflexão provocado no encontro. Para uma provocação mais profunda, nesse sentido, nosso encaminhamento de escrita visou ampliar essa lente para as relações estabelecidas na profissão.

A partir desse percurso, encerramos com a encomenda de escrita que buscou provocar reflexões por meio do rememorar todo o processo vivido até aqui, instigando-as com o questionamento: “No encontro de hoje nos aproximamos do conceito de insubordinação criativa. De que maneira este conceito lhe afetou? Quais experiências você escolhe narrar sobre ele?”.

3.2.4 Territórios ocupados pela Coordenadora Pedagógica

Nesse encontro, do módulo IV, nosso objetivo se pautou em proporcionar a ressignificação do conceito de Afeto na trajetória da constituição de si enquanto Coordenadora Pedagógica.

A acolhida se deu com um movimento de sensibilização a partir da música: “O teu olhar melhora o meu”, com as imagens do filme “UP - Altas Aventuras”. (acesso em 12/04/2023; disponível em: <https://youtu.be/1pGLE94wc-A>)

A partir desse movimento de atentar-se para o quanto o olhar do outro me coloca em movimento, retomamos, de maneira expositiva, o conceito de território existencial fundamentado em Deleuze e Guattari.

Há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. (1997, p. 121)

Partindo desse estudo sobre território existencial, foi possível conceituar afeto em Espinoza. Para isso, apresentamos o que dizem as pesquisas sobre afeto e a partir da explanação delas, realizamos uma provocação, “Mas e para o nosso grupo? O que entendemos por Afeto como um ato de despontar-se para o modo de ser, de estar, de fazer?” Visamos trazer as Coordenadoras Pedagógicas para uma roda da conversa de como compreendem esses conceitos em sua prática.

Segundo Espinoza (2009), o afeto é a passagem para o movimento, para uma mudança, o que desponta para a tomada de decisão a partir das escolhas. Nesse sentido, nossa discussão visou resgatar as experiências como uma possibilidade de diálogo com as experiências desse processo.

Para o autor, “a mente não pensa de maneira igual”. Assim, buscar nas relações vivenciadas compreender como os afetos ali envolvidos mobilizam reflexões, deslocamentos, escolhas, desencadeia a tomada de consciência de como se dá a ressignificação dentro desse território existencial da Coordenação Pedagógica.

Compreende-se, segundo Freire (2014), que aprendemos e ensinamos por meio de afetos, nunca na indiferença, sempre há um deslocamento. Os afetos vividos,

rememorados, mostram diferentes escolhas para cada um, cabendo ressignificar como nos despontamos a partir desses encontros, reconhecendo nossa singularidade. “Somos geneticamente amorosos. Aprendemos, conhecemos por amor ou por ódio, construindo vínculo” (FREIRE, 2014, p. 25).

Esse movimento nos ajuda a compreender o lugar que ocupamos, como o ocupamos, aprendendo a aprender a partir do exercício de escuta atenta da nossa própria experiência, e da experiência vivida pelos outros. Nesse sentido cabe, reconhecer os nossos limites e assim despertar-nos para a nossa coexistência, levando-nos a refletir, como já dito anteriormente, sobre “nosso ser-no-mundo, o nosso-ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo” (JOSSO, 2004, p. 165)

Aqui firma-se o lugar assumido do (auto)biográfico em uma cartografia do humano, porque se dá em um processo formativo de escuta/escrita de si, através de uma dialogia de (re)conhecer a si mesmo em um desnudar-se para si mesmo, despontando atos de: confrontar-se; passar para além das pontas (limitações, fronteiras existenciais, regras...); mover-se; enfrentar-se mediante o espelho de si, aprendendo os próprios objetivos existenciais sem desconsiderar o coletivo.

A partir do encontro, vemos o processo hermenêutico da mediação biográfica, proporcionando, enquanto espaço de(re)mexer no caminho trilhado, nos (guard)ados da memória, a arte de interpretar-se, assumindo posições, compreendendo como se ocupa o território. Por isso, a narrativa combinada para o próximo encontro foi pensada para que essa expressão de si pudesse ter espaço para a reinterpretação das experiências, uma emancipação pessoal, social e profissional, uma consciência da própria historicidade.

Assim a consigna pensada foi: “O que o movimento proposto de olhar para as minhas marcas pela lente dos afetos fez comigo? O que farei a partir do que vivi em todo esse movimento formativo?”

O momento se deu juntamente com um convite para que escolhessem uma imagem a fim de narrar esse movimento reflexivo realizado, visto que, o próximo módulo foi o último encontro desse curso de extensão.

As narrativas deste módulo IV, possibilitaram um novo exercício reflexivo de escuta atenta do grupo, como veremos na biografização dos achados entrelaçados com as fontes narrativas a seguir.

Ao realizar a escrita de si, (auto)biografando sobre o olhar para as marcas, para os afetos, foi um movimento reflexivo que trouxe para cada uma o espelho das cartografias de transformações vividas, bem como projeções nesse território existencial.

No início, observa-se destaques sobre quanto o espaço criado no curso de extensão possibilitou o movimento de olhar para si como um processo formativo de conhecer a própria trajetória e de ressignificar as experiências.

Ao revisitar as práticas nos foi possível perceber um movimento de escuta atenta, como um ponto de partida para a criação de novas experiências que se configuram em possibilidades a partir do compartilhado. Isso oportunizou, outras perspectivas de olhar para esse território, a partir dos encontros com as experiências, umas com as das outras.

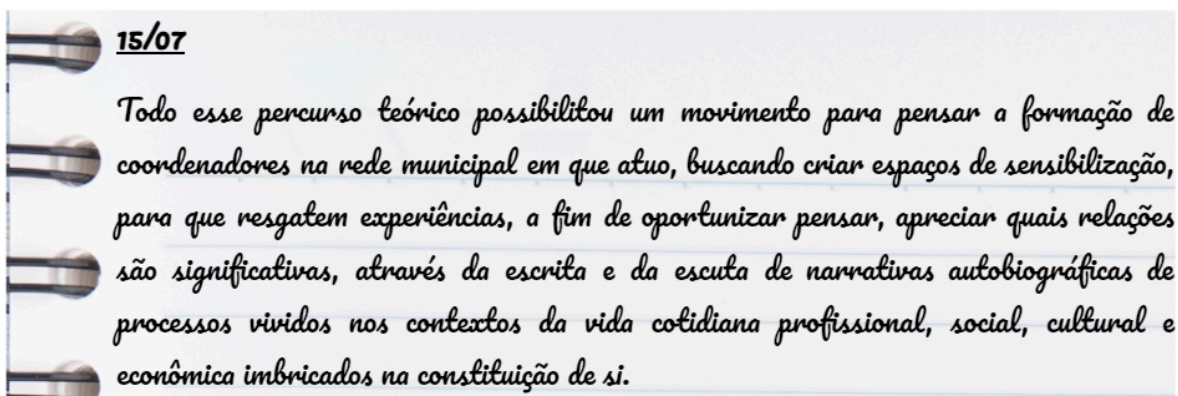
Esse espaço criado, ressignificou pontos de vista sobre o território da Coordenação Pedagógica. Foi possível compreender que as trocas com outros coordenadores se constitui como um espaço de abrigo, um refúgio contra os afetos de desamparo, um lugar seguro no qual se revelaram as singularidades, um afeto de pertença que impulsionou a encontrar outras maneiras de ocupar esse território. Há nesse movimento também o afeto de esperar, o qual se sobrepõe ao afeto de solidão, nesse espaço, pois, abre-nos para a construção de novos sentidos de lugar.

Ainda, é possível observar, de maneira recorrente, que anteriormente a esse processo de formação, faltava-nos momentos para lembrar, ampliar, elaborar nossos próprios afetos, o que interferia nas projeções. Afinal, culturalmente esse circuito de afetos cativava confrontos, indiferença, o não se ver no espelho do processo vivido.

Hoje, ao nos encontramos com o outro, o fazemos na inteireza, no entrelaçar consciente do que circunscreve as idas e vindas no território, de que afetamos e somos afetados, e, que por isso, o território já não é mais o mesmo.

A leitura das narrativas nesse módulo, revelaram Coordenadoras Pedagógicas que repensaram encontros formativos com seus professores, que buscaram na sua rotina momentos de pausa para pensar sobre o que fazer a partir do que foi feito com ela, vê-se um novo olhar para o outro a partir da reflexão de si.

Ao realizar esse módulo com o grupo de Coordenadoras Pedagógicas no curso de extensão, evidenciou-se, também mudanças na minha maneira de ver os encontros formativos com meu grupo de Coordenadores, e assim, foi possível, desejável e necessário, ressignificar os espaços formativos como aparece no recorte do diário de itinerância.



15/07
Todo esse percurso teórico possibilitou um movimento para pensar a formação de coordenadores na rede municipal em que atuo, buscando criar espaços de sensibilização, para que resgatem experiências, a fim de oportunizar pensar, apreciar quais relações são significativas, através da escrita e da escuta de narrativas autobiográficas de processos vividos nos contextos da vida cotidiana profissional, social, cultural e econômica imbricados na constituição de si.

Diário da autora, excerto 11, Schiavon (2023)

Esse vivido na formação de coordenadores na rede municipal por meio da reflexão promovida no curso, possibilitou pensar uma provocação para as Coordenadoras, no sentido de propor um olhar para as ações do dia a dia. Isso foi se desencadeando conforme o curso acontecia e elas direcionavam o olhar para os movimentos realizados e a escuta atenta através da escrita de si.

A seguir, veremos como se deu esse último encontro e o que foi produzido em nós, por nós, entre nós. Nós, no sentido de entrelaçamento, de criação, de autorização de si como autora e de projeção na trama firmando-se na profissão e encontrando novos posicionamentos.

3.2.5 Sobre tramas e dramas: que narrativa e para qual finalidade?

O último módulo foi destinado à apresentação da narrativa final. Teve como objetivo propiciar a ressignificação e a publicização da trajetória na constituição de si enquanto Coordenadora Pedagógica.

Iniciamos com uma acolhida informal, por meio de uma roda de conversa descontraída sobre as ações acadêmicas que o grupo tem assumido. Narraram experiências vividas que os encontros com esse grupo oportunizou, como a participação de várias delas em eventos e relatos sobre acontecimentos de ações para o final de ano nas escolas, visando a criação de momentos de escuta de seus professores.

Dando sequência e a fim de sensibilizar o grupo para a importância desse momento de escuta atenta, apresentamos a imagem “A garota e o espelho” de Pablo Picasso. Essa escolha se deu por ser essa a imagem que desencadeou muitas de nossas reflexões sobre as temáticas do curso, sobre o como organizar cada módulo, e que também dialoga com o objetivo de todo o percurso que realizamos enquanto Pesquisadoras Coordenadoras que assumem a pesquisa-vida-formação.

Esse encontro consigo mesmo na profissão, as tomadas de consciência de como se constitui a Coordenadora Pedagógica ao realizar a pesquisa, esse exercício de revisitar a trajetória ao se deparar com as narrativas das cursistas, se configurou na cartografia de si. Ou seja, um constante movimento de olhar para esse espelho existencial na relação com as teorias estudadas, nas ações realizadas enquanto profissional e no movimento de ressignificar os afetos para criar novos caminhos.

Assim, configurou-se a atividade para esse encontro final, em que cada uma pôde escolher imagens que consideravam significativas para narrar suas reflexões a partir do que o curso fez conosco.

Após essa introdução foi feito o convite para que cada Coordenadora apresentasse sua produção, justificando também para quem decidiu narrar, para os seus professores, para as secretarias de educação, para si mesma. Enfim, apresentar “como essa reflexão reflete minha subjetividade”.

Com o apoio da tecnologia, as Coordenadoras compartilharam as imagens que prepararam e apresentaram uma breve narrativa oral sobre suas escolhas, achados e reflexões. Nos colocamos à disposição para ajudar no uso dos recursos digitais e na organização do espaço narrativo para que todas encontrassem ali um espaço aberto de escuta.

Esse movimento vivido se configurou carregado de sentidos, porém, aqui na tese compartilharei as imagens que possuem direitos autorais liberados, bem como a biografização das coordenadoras que aceitaram participar da pesquisa, por meio do TCLE.

Cabe ressaltar que, como o curso foi aberto para Coordenadores do Brasil como um processo formativo e de trocas de experiências, a participação na pesquisa se deu como convite, esse formalizado a partir do preenchimento do TCLE, por isso muitas narrativas, apresentações e participações ficaram nos guardados da memória como afetos que me formaram e me transformaram junto a esse grupo de Coordenadoras.

A escolha por realizar a pesquisa a partir de um curso de extensão não trouxe nenhum problema para o andamento da investigação, tampouco para o curso. Foram encontros potentes que deixaram marcas em cada participante, as quais compartilho, respeitando a ética e a decisão de escolha de cada uma em participar ou não.

Uma vez que compartilhar as produções com a pesquisa era uma escolha livre, não houve a necessidade de formalizar codinomes. O que observou-se foi, uma imensidão de trocas de produções narrativas que vislumbravam o quanto narrar-se e ouvir o narrar do outro trazia consigo movimentos de construção de novos conhecimentos, novas projeções, as quais veremos a seguir.

Para melhor organizar a narrativa de como se deu esse momento, as imagens foram sequenciadas de maneira intencional e não na ordem em que foram apresentadas no curso. Procurei apresentá-las de maneira que pudessem externar os afetos vivenciados no entrecruzar da vida da Coordenadora Pedagógica com a pesquisa.

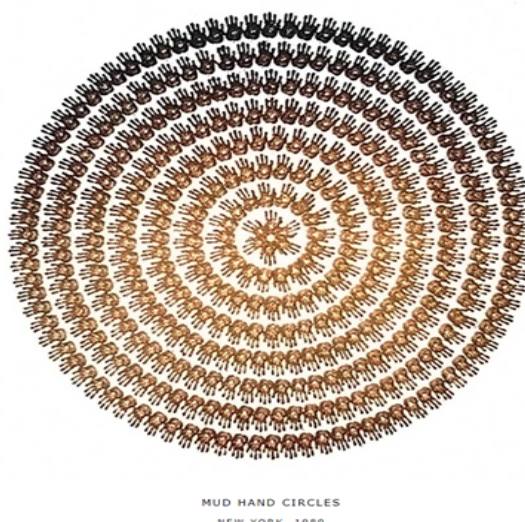
Esse externar afetos enquanto me formava, foi compondo em mim o exercício de circunscrever possibilidades de projeção de si na profissão, bem como aqui na narrativa da tese.

Faz-se um convite para que sigamos apreciando as narrativas de cada cursista sobre a sua imagem e, na sequência, como cada uma entrecruza as reflexões formativas vivenciadas, na trama de se assumir, em uma perspectiva de pesquisa-vida-formação.

Silvana, apresentou sua imagem, narrando que a escolheu porque o artista Richard Lown, um britânico, produz arte com elementos da natureza. Considerou que ele faz a sua arte no caminhar, nos fazendo repensar o quão valoroso são os nossos próprios recursos. Durante essa apresentação ela traz à discussão a importância de viver o movimento de recuo às suas origens, para assim reelaborar tudo o que lhe acontecia.

Conclui, afirmando que o entrelaçar com o curso a fez viver esse movimento de refletir sobre a importância de esse “parar”, recuar, pensar e avançar, como algo que faz parte da nossa jornada, do nosso caminhar.

Imagem 3- Apresentação pela cursista Silvana



Fonte da imagem: Pesquisa livre na internet

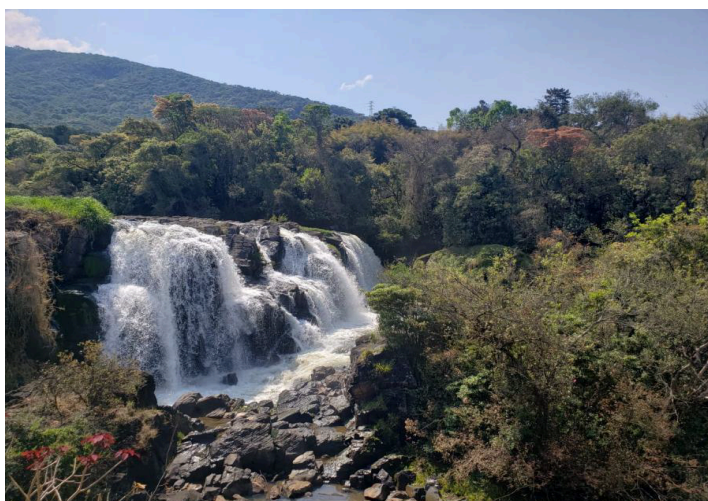
Destaco que essa foi a imagem escolhida como primeira a ser apresentada, porque me afetou e levou-me a refletir sobre os ciclos que se abrem e se fecham, tendo em seu centro o nosso íntimo, o qual vai nos compondo a cada nova

relação estabelecida no espaço/tempo, a cada afeto. Sem esse olhar para dentro não se protagoniza, não se encontra no território, essa imagem aponta para essa necessidade de conhecer a si, revirar os guardados da memória, os novos encontros que nos são apresentados e o movimento de ressignificar-se.

A partir dessa compreensão, de que a formação se dá de dentro para fora, o segundo grupo de imagens traz elementos da natureza, cada qual apresentando características diferentes e marcantes daquilo que nos provoca a ação, nos coloca em movimento. Nelas há como vislumbrar os sentidos que damos às nossas experiências. Para melhor expor a compreensão desse grupo, as apresentarei seguidamente, para depois inferir sobre elas.

Para Valéria a fotografia que tirou em Poços de Caldas, na cachoeira Véu da Noiva, lhe instiga a pensar na função enquanto coordenadora. Ela comparou a cachoeira aos enfrentamentos do dia, em que somos a força que gera a energia, ou, ainda, como os desafios que é preciso coragem para superar. Narra que ela é forte, como águas correntes, perigosa, mas ao mesmo tempo linda. Nos conta que o curso trouxe esse movimento de pensar nos desafios do dia a dia, e com isso constituir-se na beleza de olhar para todo o processo.

Imagem 4- Apresentação pela cursista Valéria



Fonte da imagem: Pesquisa livre na internet

Por sua vez, a cursista Adriana apresenta a imagem de borboletas sobre a pedra, explicando-nos que a pedra significa a fortaleza. Se compara a ela com a firmeza na tomada de decisões, com o ser forte no dia a dia diante de tantos desafios, na

diversidade das relações - com grupo gestor, pais, alunos, professores - e com o estar sozinho. A borboleta, retrata a metamorfose, pois a cada dia que se passa, ela se vê diferente enquanto profissional.

Conclui colocando que o curso trouxe a ela essa reflexão, da constante transformação e da riqueza que é refletir sobre a sua atuação. Diz também quanto importante é poder escutar as demais coordenadoras, mulheres que ela nunca havia encontrado antes e que passam pelos mesmos desafios.

Encerra com a frase de Rubens Alves (1933 - 2014) “Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses”. E, na sequência, apresenta a sua imagem.

Imagem 5- Apresentação pela cursista Adriana

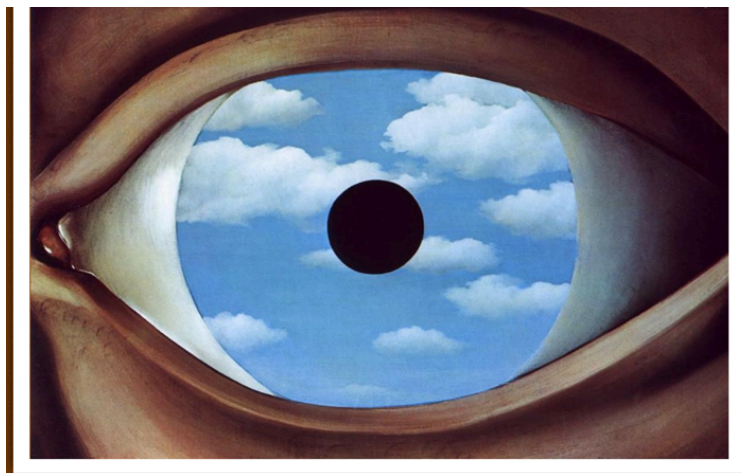


Fonte da imagem: Pesquisa livre na internet

E como última, mas não menos importante, a imagem escolhida por Patrícia nos oportuniza pensar sobre as questões que, por vezes, não conseguimos falar.

Ela indica que a escolha da imagem foi um apoio à escrita, trazendo reflexões sobre o que é ser um bom Coordenador Pedagógico. Narrou que o mais importante é olhar para como desenvolve esse trabalho, tentando identificar como consigo me enxergar no olhar do outro e, ainda, como ele se vê no meu olhar. A imagem escolhida por ela, remete a como a gente cruza esses olhares e constrói a nossa caminhada, e, para finalizar cita a música “O seu olhar”, que usamos como sensibilização.

Imagem 6 - Apresentação pela cursista Patrícia



Fonte da imagem: Pesquisa livre na internet

Cabe ressaltar, que compreendo uma consonância nas três imagens desse grupo apresentado até aqui. Todas elas trazem, em si, a natureza como marca de afetação, na primeira a força da água se sobrepõe à sombra das árvores; na segunda a dureza da pedra e a leveza das borboletas se sobrepõe a vitalidade da terra; e, na terceira o sentido de olhar se sobrepõe ao reflexo da grandiosidade do céu.

Assim, podemos inferir que, o que nos afeta é o que nos tira da zona de conforto, nos coloca sob outra perspectiva, podendo ser um encontro duro e frio como a pedra, leve e delicado como a borboleta ou transparente como o olhar. Seja esse encontro com o outro ou consigo mesmo, ele vem carregado de sensibilidade de significado, por isso marca, transborda e transforma.

Concluindo esse movimento, vemos que há uma (de)formação de si mesmo, destacando que essa maneira como grafo a palavra (de)formação é intencional, uso os parênteses para expressar o movimento de se formar a partir do que foi mudado, transformado, alterado, quebrado dentro de si mesmo, ou seja, afetado. Assim as próximas imagens a serem apresentadas, que fecham essa construção reflexiva, são expressões artísticas andróginas.

Cyntia Helena escolheu as imagens “O grito”, de Edward Munch, e “Noite estrelada”, de Van Gogh. Segundo ela, na primeira vê a correria do dia a dia na escola e os diferentes atendimentos a serem feitos. Narra que com o curso pôde refletir sobre o tempo e, pensar na tomada de decisões.

Na segunda, por sua vez, lança foco ao movimento, o relacionando com a aurora da madrugada, citando o livro "Aurora o despertar da mulher exausta", de Marcela Ceribelli, destacando o momento que antecede o nascer do sol, ou seja, aquele em que refletimos sobre o que fizemos para decidirmos o que iremos fazer.

Imagem 7 - Apresentação pela cursista Cyntia Helena



Fonte da imagem: Pesquisa livre na internet

As imagens, e as cores, apontam para uma profunda angústia, a deformidade das imagens trazem para o mapa os confrontos, os limites que nos atravessam e nos fazem perder a fôrma. Nos afetam para a transformação, no sentido mais profundo da palavra - transformar a ação - nos impulsiona a externar as subjetividades, a ressaltar o que nos é singular.

Todo esse percurso oportunizou um movimento hermenêutico de si, em que segundo Ricoeur (1989), vivemos uma reorientação, importante para o processo formativo em que se afeta e a partir desse afeto decide-se como nos posicionamos, como ocupamos o território existencial. É a compreensão da prática, uma refiguração da vida pela narrativa.

Assim, o exercício autobiográfico de biografização de cada encontro, trouxe consigo uma grande tomada de consciência, foi a partir dele que as unidades temáticas para a compreensão e interpretação ganharam ênfase, não como categorização do conhecimento, mas, no seu entrelaçamento. O espaço formativo criado enquanto entre-tempos oportunizou o ato reflexivo de rememorar o passado no presente, a fim de projetar o futuro. Constituiu-se, portanto, em um ato criativo e com isso a construção de novas maneiras de habitar o território.

Por isso, o próximo capítulo tem como finalidade discorrer sobre a análise compreensiva-interpretativa a luz de Souza (2014), desenvolvida, apresentando o olhar da pesquisadora, posicionamentos aqui assumidos nesse território da Coordenação Pedagógica, a qual viveu o processo formativo em si com o grupo de coordenadores, um movimento de afastamento para interpretar e compreender o processo que se desencadeia por meio de uma escuta atenta das experiências sem perder de vista o rigor da pesquisa científica tendo-se escolhido firmar as bases metodológicas com base na abordagem autobiográfica.

4. Encontros que circunscrevem o território da Coordenação Pedagógica

Uma pessoa é uma pessoa por causa dela ou através de outras pessoas (MOLOKETI, TUTU, *apud* KHOMBA, 2011)

Neste capítulo o intuito é apresentar como se deram os processos de análise de todo o corpus da pesquisa. Para isso, iremos ampliar a fundamentação teórica com Souza (2014), que traz a contribuição de uma análise interpretativa compreensiva através de tempos de análise: biografização, leitura flutuante, leitura cruzada e o aprofundamento das unidades temáticas dadas pelas narrativas.

Para a biografização, o exercício do quadro de escuta, com base em Passeggi; Oliveira; Cunha (2018), oportunizou o olhar para si, compreendendo como se habita esse território da Coordenação Pedagógica, evidenciando a hermenêutica de si.

Esse exercício de interpretação e criação, primeiramente, se deu em um movimento de autorizar-se à autora. A escrita de si em um exercício de protagonismo não se dá de maneira fácil. A mim exigiu um destravamento da escrita, o qual só foi possível quando fui atravessada pelo encontro com os diários de pesquisa, tendo como referência as contribuições de Barbosa e Hess (2010).

Ao iniciar o diário, me deparo com o conceito de itinerância de Barbier (2002), nele compreendo que o movimento realizado, por meio desse olhar, e registrado a partir da narrativa de si, nos coloca na relação com o outro. Apresentando-se como o caminho que eu buscava para compor esse mapa do território, encontro, então, o dispositivo de formação.

Por isso, uma análise interpretativa-compreensiva tendo como referência Souza (2014), a fim de organizar toda a tessitura a partir dos afetos provocados na vida. Ao escolher narrar os afetos, reorganiza-se o olhar não para a linearidade dos acontecimentos, mas sim para como eles se entrelaçam e se transformam a cada encontro com as experiências.

Assim, os confrontos, limites, expansão de território, começam a se desenhar nesse mapa humano, escrito, ressignificando todo o processo e reluzindo o que nos tornamos com o que as experiências fizeram conosco.

Somos o que os afetos nos movimentam a ser, por isso são nos encontros que nos constituímos. Essa epígrafe da filosofia Ubuntu diz muito sobre isso. O movimento de pesquisa-vida-formação se dá nesse entrelaçar de encontros que nos constitui, o que desencadeou inicialmente em refletir sobre o papel assumido como pesquisadora nesse campo, trazendo consigo uma amplitude sobre a pesquisa, focando no ato de escuta de si e de que somos com os outros.

Interessante pensar a pesquisa por esse viés, no intuito de buscar compreender como quero narrar essa investigação, pois, se a reconheço como uma pesquisa-vida-formação, mesmo após concluir os encontros do curso de extensão, ela mantém o movimento de me afetar, agora como leitor desse processo vivido, promovendo em cada tempo e espaço novas escutas, pois,

[...] torna o leitor, de fato, um interlocutor, uma testemunha que não pode deixar de ser afetada pelo que está vivenciando, e a quem são negados os quadros habituais de tal narrativa. Nós não sabemos, em momento algum da leitura, qual é o argumento que ele tem a defender, pois não há uma representação do vivido, não há a preocupação de prover uma explicação. (MORICEAU, 2020, p. 141)

Saliento que, aqui se nota que o tempo e o espaço em que essa narrativa encontrará um novo leitor será diversa, como também a sua trajetória, suas marcas e memórias, escutas, as quais contribuirão para que esse conhecimento compartilhado afete-o e me afete, novamente, em outros momentos. Encontros outros é o que esse texto busca alcançar, porque,

[...] algo foi dado a refletir. Seu gesto não é o gesto de um teórico que apresenta uma verdade, mas de alguém que entende a pesquisa como movimento, como exercício constante de ativação das várias afetações que constituem uma experiência: ele prestou atenção à situação vivida, em seguida refletiu sobre os sentidos por ela despertados, sobre as suas lembranças e reações. (MORICEAU, 2020, p. 140)

Por isso, registrar um processo vivido abarca questionar: O que faço com o que a pesquisa fez comigo e como o faço? Que afetos os encontros com coordenadores me proporcionaram? Como se deram esses encontros, mediante a isso, e o que

foi possível construir e o que não? Há consequências? Que projeções essas escolhas oportunizaram e quais poderiam ocorrer?

Nesse sentido, o primeiro movimento reflexivo possibilitou a biografização do grupo, o que se deu em um exercício de viver em si o quadro de escuta, com base em Passeggi; Oliveira; Cunha (2018).

A construção de um quadro de escuta, contribuiu na compreensão de como os afetos ressignificam a trajetória da Coordenadora Pedagógica, transformando seu modo de ocupar o território existencial da profissão. Movimento esse descrito no tópico “3.2 Trilhas do processo”, parte integrante desta tese, o qual foi construído posterior à elaboração do quadro abaixo:

Quadro 5 - Escuta da Pesquisadora às narrativas das cursistas

Diário de Pesquisa 27/05/2023

<p>O que chamou a minha atenção?</p>	<p>A denúncia das muitas atribuições e cobranças, o que se consolida na falta de tempo para elaborar os próprios afetos, ou seja, a própria mobilização, tomada de consciência, impulso para buscar outros entrelugares.</p> <p>O anúncio de que o afeto está nas sutilezas e não nos holofotes, que os afetos “negativos”, se refletidos, levam a mudança de percurso.</p> <p>Que o olhar revela o que é sentido, e por isso é diferente em cada um, e essa é a riqueza que nos afeta. Essa diferença que se encontra e transpassa-nos a nos mover.</p>
<p>O que lembra a minha história?</p>	<p>Que as contrariedades vão nos formando, pois somos formados por nossas tensões, medos, encontros e desencontros.</p> <p>A frase “Quem multiplica muita afeta e é afetado” me colocou em um movimento de olhar para cada etapa de estar aqui, os percalços vividos para estar na universidade e o quanto os afetos me mobilizaram a mudar posição, buscar caminhos e a ressignificar cada ação.</p>
<p>O que me fez pensar diferente?</p>	<p>O olhar, a lente que escolhemos para dar sentido aos afetos que nos marcam.</p> <p>A lente que usamos para refletir nos aponta as escolhas, pois, um mesmo afeto pode ser alegre para um e triste para outro. Há a necessidade de parar e atentar-se ao que nos circunda, pois os afetos são pequenos empurrões que buscam nos mover para outra posição, o que encaramos a partir daí, como vemos depende das marcas que cada um escolhe para compor a sua tomada de decisão.</p> <p>Não é o afeto em si, mas o como se afeta.</p>

Quadro elaborado pela autora, com base no Diário Schiavon (2023)

A partir desse exercício reflexivo de escuta, referente ao que as narrativas das Coordenadoras do curso puderam reverberar em mim, me coloco também como leitora de minha própria narrativa e, com isso, me vi em busca do mapa dos afetos da Coordenação Pedagógica: como ele seria? Humano? Com orientações, caminhos, trilhas...? Esse movimento me levou a usar recursos de inteligência artificial, o que gerou grandes expectativas pela curiosidade de como seria uma imagem pensada em relação a tamanha complexidade. Assim, usando palavras-chaves: CARTOGRAFIA DO HUMANO E SEUS AFETOS, com apoio do site de I.A. para desenho *crayon*, a pesquisa se configurou em:

Imagem 8 - Cartografia do humano e seus afetos



(Imagem criada pela autora com apoio de inteligência artificial em 04/08/2023, site *crayon.com*)

Uma imagem feminina, humana, sem caminhos, orientações cardeais ou trilhas, mas sim, carregada de marcas, cores, que deformam e formam, que escondem e mostram detalhes do humano. De olhos fechados e ouvidos destacados, o que me leva a inferir um mapa do que lhe é singular, íntimo, que se reconhece na

escuta atenta de si e de outros. O que mesmo sem viver, ou participar, “vê” a história do outro sendo sentida em si, levando a ressignificar a sua e, por isso vai se enlaçando ao seu projeto de si e possibilita o processo de (trans)formação, para além das cores, que saem de si e alcançam o que estiver ao redor, ou seja, os encontros se fizeram presentes.

Assim, nosso mapa poderá se fazer de diferentes maneiras. Um outro exemplo dessa organização se dá na reflexão sobre os afetos, em um quadro de escuta, o que contribuiu para que se ressalte e “traga à luz” a ressignificação de si mediante o movimento de colocar-se no espelho a partir do que ressoou em si na escuta do outro. Este é um movimento de heterobiografização, ou seja, de escuta ativa afetada pelo que lhe foi referencial e assim nos marcou, como mostra a figura criada por dados exatos de uma I.A., mas que ganha o humano a partir de nossa sensibilidade, nossa escuta afetuosa, ao interpretá-la.

Essa tomada de consciência consolida o princípio de que não se pesquisa sozinho, pois, a reflexão se dá no encontro com o outro. Essas narrativas possibilitaram um distanciamento de si, e com ele a interpretação/compreensão para construir a biografização do grupo a partir do ato de assumir-se dentro desse território investigado.

Este é um movimento reflexivo de escuta de si, e ele, ao pesquisar, formar e viver sem se fragmentar - no reconhecimento da inteireza do processo - possibilitou organizar as pistas da cartografia em um paralelo com os princípios da pesquisa (auto)biográfica, eixo norteador de toda essa pesquisa, conforme mostra o quadro elaborado abaixo:

Quadro 6 - O entrelaçar das metodologias

Pesquisa Cartográfica	Pesquisa Autobiográfica
1ª pista – Engajamento do pesquisador, uma implicação, há uma mobilização afetiva. Dimensão de transformação da realidade, não há neutralidade.	É importante que o pesquisador seja sensível às nuances e particularidades das narrativas. Esteja aberto a perspectivas diferentes das suas, ou seja, não há neutralidade. Há uma implicação, pois não há como compartimentar a vida, a pesquisa acontece na vida e na formação do pesquisador e dos envolvidos.

<p>2ª pista – Há uma atenção, e ela é uma atitude cognitiva, ética e política do pesquisador.</p> <p>Se dá como uma atenção que busca, concentrada e aberta para os encontros, em uma temporalidade outra, uma posição assumida voltada aos processos, ao movimento.</p>	<p>O pesquisador deve ser sensível, estar aberto às nuances e particularidades das narrativas, evitando generalizações e estereótipos, compreender e valorizar as experiências e perspectivas.</p> <p>O espaço e o tempo também são fundamentais, pois trazem o movimento a partir de uma dialogia que se dá nos encontros, nos entrelaçamentos</p>
<p>3ª pista – Ao acompanhar processos, sejam eles: de aprendizagem; institucionais; de produção subjetiva; clínicos... Visa-se a imprevisibilidade, as bifurcações, as conexões e desconexões, pontas soltas, afetos...</p>	<p>Participa de diferentes processos com base na construção e interpretação das narrativas, buscando compreender como as experiências pessoais são ali publicizadas revelando relações sociais, culturais e históricas que envolvem cada um dos envolvidos.</p>
<p>4ª pista – Há um dispositivo de pesquisa, reconhecido como o que te faz ver e falar.</p>	<p>Há dispositivos de pesquisa autobiográfica, que são ferramentas importantes para a tessitura de narrativas autobiográficas, permitindo que o pesquisador e os participantes encontrem espaços para falar de si, escrever sobre si, escutar-se, escutar o outro e refletir.</p>
<p>5ª pista – Um plano coletivo de forças, ou seja, não é de um indivíduo, mas sim de um coletivo, como se a experiência de pesquisa nos desse a configuração do que é dado e seus movimentos, os processos que operam no presente.</p> <p>Acompanha os movimentos: institucionais; de aprendizagens; de grupos; da subjetividade envolvida.</p>	<p>Participa de movimentos institucionais; de aprendizagens; de grupos; da subjetividade produzida.</p> <p>Cria-se um processo contínuo de aprender a aprender com o presente, que contribui para o sentido e a resignificação de si no mundo.</p>
<p>6ª pista – Não é um método subjetivo, não atende aos interesses do pesquisador, não há como controlar o campo. Pelo contrário, o pesquisador deve ter atenção aberta, concentrada, sensível e atenta àquilo que o campo apresenta.</p> <p>O pesquisador se oferece a entender o campo, a aprender com o campo.</p>	<p>Por buscar compreender e interpretar experiências e eventos por meio de narrativas ou histórias de vida, há que se reconhecer que é um método subjetivo. Isso não significa que a pesquisa autobiográfica não seja um método válido ou importante. Ao contrário, esse é o diferencial desse método de pesquisa, pois valoriza o conhecimento como um todo e pode fornecer <i>insights</i> valiosos sobre como as pessoas experimentam e dão significado aos eventos de suas vidas.</p>
<p>7ª pista – É habitar um território existencial, não apenas passar pelo campo, é preciso estar no campo, com ele. O campo não está fora das conexões que o envolvem, por isso aprende-se com o campo.</p>	<p>O pesquisador ao se aprofundar em “como nos tornamos quem somos” Delory-Momberger (2006), faz com que a pesquisa autobiográfica seja um processo de reconhecimento do território existencial, de pertença imersos em um tempo de agora, rememorando o que se passou e projetando-se.</p>

8ª pista – Narratividade, na escrita de uma pesquisa cartográfica aparecem os imprevistos, as interrogações do campo, tudo o que mudou a partir do habitar o campo.	É a publicização de si, as subjetividades entrelaçadas com a aprendizagem, o que ressignifica.
Análise – O campo oferece os analisadores. A análise se dá nos processos, nas dimensões da experiência, ou seja, segundo Barros e Barros (2016) a análise é processual.	A análise permite uma compreensão mais profunda e holística de como nos tornamos quem somos, levando em conta as influências sociais, culturais, políticas e históricas que moldaram sua trajetória. Além disso, pode fornecer uma compreensão mais ampla de questões sociais e políticas por meio da análise das experiências de indivíduos marginalizados ou sub-representados na sociedade.

Elaborado pela autora no diário, Schiavon (2023)

Assim, justifica-se a escolha dos procedimentos de análise, no entrelaçar de ambas as metodologias, configurando-se em uma análise compreensiva-interpretativa, tendo como influência os estudos de Souza (2014). Para guiar os tempos I e II desta análise, farei uso dos quadros de escuta em Passeggi; Oliveira; Cunha (2018). A partir de todo esse movimento, e da apresentação da biografização de todo o grupo mediante o processo vivido, segui para as leituras flutuantes (1º tempo de análise) e a leitura cruzada, que se consolida no levantamento das unidades temáticas (2º tempo de análise), pois, como bem coloca a cartografia, temos de considerar que o campo oferece os analisadores, assim serão as narrativas (auto)biográficas nosso *GPS (Global Positioning System)*.

Contextualizados os caminhos trilhados metodologicamente, a pesquisa assume seu referencial. Ela reconhece seu constante movimento, o tempo e os espaços como não lineares, mas, sim, um entrelaçar de experiências, um engajamento, uma mobilização afetiva. São fatores que ativam os afetos que se dão em um território existencial, o qual se modifica e se transforma, ele é vivo e está em constante processo. Assim,

Os afetos nos colocaram em movimento, a pesquisa e nós mesmos nos tornamos individuais, é hora tanto de refletir sobre todas essas mudanças de posição como de nos perguntarmos como transmitir esses movimentos, como comunicar ao leitor, como compartilhar com o leitor, a chance que tivemos de

aprender, de sermos colocados em movimento pelo encontro desses rostos, esse pedaço de mundo que estamos estudando. A escrita é o momento da reflexão e da transmissão. (MORICEAU, 2020, p. 138)

O reconhecimento de que o território se modifica é também considerar mudanças de posição, movimentos que se dão a partir da trama construída, dos pontos de vista compartilhados, dos encontros que nos colocaram sob outra lente. Compartilhar tudo isso com o leitor expõe as escolhas de marcas do passado e do presente que nos afetam, com movimentos e deslocamentos. Configuraram-se pistas por entre as unidades temáticas da análise, as quais nos projetam dentro do território a partir das experiências vividas, que poderá ser modificado, ampliado, criticado e reforçado a partir de outras novas experiências que se entrelaçam a essa narrativa sob a lente de seus leitores.

Esses afetos, aqui compreendidos como fundantes para a reflexão das marcas memoradas, demarcaram dissensos, consensos e tensões, pois eles não pré-existem, se dão nos encontros, na experiência de escuta atenta de si e do outro, consigo e com o outro.

Assim, a análise compreensiva-interpretativa-cartográfica, é, em tese, um caminho de compreensão dessa união metodológica. Ela, que se dá a partir desses diálogos cruzados, demanda princípios de reconhecer-se inacabado e ao mesmo tempo completo, uma vez que consideram-se emoções, conflitos, encontros, tempos, vivências, experiências refletidas e referências. Por conseguinte, a análise abre-se para si e para o outro, reconhecendo-se singular em um processo plural de constituição de si, sendo aqui com o olhar voltado para a Coordenação Pedagógica, que é o recorte da vida presente nessa pesquisa.

Então, seguimos nesse trilhar a partir da biografização feita no primeiro tempo de análise - presente no módulo I do curso de extensão - em que se encontrou o perfil do grupo. Busca-se agora, segundo Souza (2014), “mapear dados identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva” [...] (p.44)

Para isso, os registros mapeados no *Padlet* do módulo II foram muito significativos, trouxeram os encontros e as posições assumidas no processo que se entrelaçavam e desencadearam os movimentos.

Cabe ressaltar que o conceito de firmar posição aqui deve ser compreendido a partir de Nóvoa (2017), o qual visa compreender como cada um se torna profissional. Portanto, essa posição não se coloca de maneira fixa, nem somente na perspectiva pessoal, mas sim, mediante às relações que circunscrevem a profissão. Ou seja, é preciso olhar a tomada de decisão, a postura assumida, a atitude construída a partir dos encontros consigo mesmo e com o outro ao se constituir quem se é na profissão.

Ao refletir sobre como se deu a constituição de si no espaço da Coordenação Pedagógica, algumas marcas se mostraram recorrentes e por isso se fizeram presentes na montagem do mural virtual - *Padlet* -, sendo elas: a) espaço solitário em um lugar de parceria; b) movimento de aprender a aprender, vivendo, refletindo e (re)fazendo-se; c) pessoas referências na constituição de quem sou na profissão; d) os desafios de ser ELO entre as frentes da escola; e) falta de reconhecimento do lugar que ocupa o coordenador e seu papel transformador; f) Medos e incertezas que transformaram-se em formação; g) Assumir a posição de Coordenadora perante os colegas professores, a gestão, os estudantes e os pais; h) O tempo: menor/necessário para a atuação na Coordenação Pedagógica.

Considerar essa dimensão coletiva, como ponto de partida, possibilitou reconhecer que são os encontros que nos colocam em movimento no território. Isso porque, ao me ouvir “na gravação” com o grupo de Coordenadoras, peguei-me refletindo sobre o que consigo encontrar em mim, do eu Coordenadora, que se entrelaça com os guardados rememorados pelo grupo, assim como Passeggi (2018) colocou nos quadros de escuta. Referenciando esse resgate, destaca-se o movimento realizado com a tertúlia usada no encontro do módulo 2: a obra “Nós”, da autora Eva Furnari, traz a indagação acerca de que “NÓS” compartilho a partir dessas histórias?

Assumir que os afetos a lente escolhida para a análise desse processo, oportuniza, destacar nessa atividade uma pequena síntese do que essas marcas

recorrentes fizeram comigo, me levando a compreender a primeira unidade temática em questão, a ideia de uma existência comum.

4.1 A existencialidade, em uma cartografia (auto)biográfica, do lugar da Coordenação Pedagógica

Todo o movimento vivido no curso de rememorar o processo de como chegamos a Coordenação Pedagógica, possibilitou reflexões sobre a existencialidade desse profissional e o reconhecimento enquanto membro da equipe gestora pedagógica da escola, relações essas que muitas vezes permanece velada e que só nos foi possível acessar, a partir do ato de narrar as experiências.

Para melhor adentrarmos nesse campo é preciso considerar que hoje ainda existem diferentes processos para a seleção desse profissional, cada uma das Coordenadoras Pedagógicas que vivenciaram o curso de extensão, trouxe para a partilha, uma experiência que se somou a tantas outras, bem como a minha e com isso constatamos que a maneira como esse processo acontece contribui para afetos que podem nos colocar em um não lugar.

As narrativas nos possibilitaram compreender que em inúmeras situações o acesso a essa profissão se dá em cargos de confiança, os quais são estabelecidos pelas políticas de governo. Isso implica, um movimento estrutural que parte de um afeto de cumplicidade, de dependência, que pode vir a contribuir para o acesso a um território pantanoso de reprodução, facilitador de manutenção de aspectos a serviço de interesses externos à escola. Um espaço criado em que a Coordenação pode contribuir com a abertura de novas possibilidades, ou, assumir uma posição de receptora de informações para repassar na escola. Evidenciando que, nesse contexto, não se leva em consideração a realidade de dentro da escola, mas reproduz-se em massa uma única proposta.

A transformação desse movimento, bem como, superar o afeto do medo, traz para esse território confrontos e expõe fragilidades, dentre as quais, podemos destacar a dúvida sobre a permanência na função de Coordenação, uma vez que, essa estrutura, gerida por uma escolha determinada pela política de governo,

pode ser alterada a cada nova eleição, deixando a Coordenação refém do sistema.

Outra relação partilhada, se deu em uma ação experienciada oposta, nela, a decisão de quem será nomeada Coordenadora parte da elaboração e apresentação de uma proposta de trabalho para a direção da escola. Nesse caso, é realizada, pelos professores, uma eleição em que escolhem dentre as propostas de trabalho aprovadas pela direção da unidade escolar, aquela que avaliam ser pertinente às suas expectativas. Percebe-se, então, que o movimento estrutural se mantém, porém, muda o detentor da decisão, não é mais o governo, mas sim o diretor que aprova, ou não, a proposta que irá para a eleição, na perspectiva de que os professores da unidade escolar a elegendem.

Novamente, mantém-se a cumplicidade e o afeto de dependência, porém, pode-se romper o *status quo* do sistema. Nesse modelo, a Coordenação Pedagógica se torna representante de seus professores, podendo ser estimulado também um afeto de medo, pois, para se manter no cargo, o profissional pode vir a se submeter ao circuito de afetos cotidianos, confrontando seus ideais com os professores, diretores e com a administração pública.

Observa-se em ambas as situações, um afeto de desamparo, de solidão e de medo, gerado pela instabilidade na função. Uma teia de sentidos que pode vir a confrontar-se com a subjetividade, podendo direcionar para a alienação a um sistema, apagando esse profissional do mapa de si mesmo, enquanto protagonista, ou projetando-o a criar novas rotas, atalhos, desvios e trilhas.

Somos produto das afecções, mas também produzimos afecções a partir do como nos posicionamos neste território, da intensidade com que somos afetados e o que escolhemos fazer com o que nos afeta. Podemos, assim, assumir nossa responsividade, como bem nos coloca Bakhtin (1992) promovendo o protagonismo, a tomada de consciência de nossa alteridade, encaminhando-se para os confrontos, superando os limites, demarcando os relevos, ou nos conformando, podendo também escolher outro caminho.

A partir desse encontro com o estranho em nós, com o não esperado, em uma alteridade não reduzida que vai além do que consigo circunscrever, os confrontos

podem se transformar em conquistas de novos limites, cria-se a possibilidade de novos caminhos, novas maneiras de habitar esse território ou de abandoná-lo.

O encontro com Coordenadoras de diferentes regiões, possibilitou compreender como se chega a essa função, trouxe diferentes possibilidades de habitar esse território Existencial: que o não lugar da Coordenação Pedagógica se dá também no campo estrutural das políticas públicas estabelecidas; que os afetos mobilizam a resignificação de si e direcionam para as escolhas de abandonar, ou de firmar-se no território, escolhendo o como habitá-lo, se na aceitação ou na busca por transformação, mas sempre há uma escolha.

Pautando-se em Josso (2002), para pensar a questão singular-plural que esse narrar envolve, cabe um posicionamento nesse território. Possivelmente o de, existencialidade evolutiva, o qual se constitui partindo das pertencas, oportunizando novas construções a partir da compreensão e interpretação do que me afeta com base nas histórias compartilhadas do outro e com ele, sendo o que se encontra nas narrativas, os movimentos oportunizados pelos afetos.

Ou seja, ao me projetar nesse território existencial, eu o faço mediante um entrelaçar desses afetos guardados, em uma hermenêutica de si, com base no que se resignificou, rompeu, mudou ou reafirmou em mim, nessa trama singular-plural.

[...] implicam deslocamentos temporais e espaciais das trajetórias individual e coletiva, combinando-se, articulando-se e, muitas vezes, distanciando-se num conjunto, o do corpus, enquanto totalidade de fontes, numa perspectiva que nasce do particular para o geral e vice-versa. (SOUZA, 2014, p. 44)

A realização desse curso de extensão me fez olhar para o território da Coordenação Pedagógica de outra maneira. Ao elaborar os encontros e ouvir o grupo de Coordenadoras, eu me movimentei, pois a escuta atenta referente ao que me chamava a atenção, me remetia à minha história oportunizando que pensasse diferente. Notei que conhecer a realidade é diferente de estar nela, esse movimento me colocou a refletir sobre o meu fazer enquanto Coordenadora Pedagógica, não para resolver ou conduzir as ações, mas para me colocar atenta ao como esse processo se dava em mim e assim compreender as individualidades, as subjetivações do coletivo.

4.2 Mapa de afetos no/do território da Coordenação Pedagógica

Pensar sobre o território da Coordenação Pedagógica como um lugar no mapa do humano, estando nele e no entrelaçar das/nas/com as narrativas das Coordenadoras Pedagógicas que participaram do curso de extensão, trouxe à tona nesse tempo e nesse espaço de encontros muitas marcas que o compõem, possibilitando-nos revelar inúmeras reflexões sobre os afetos que o circunscreve, como solidão, confiança, coletividade, colaboração, medo, tensões, encontros e desencontros.

A cada nova leitura das narrativas construídas pelo grupo, reflexões se despontavam, resignificando cada afeto e com isso compreendendo o território existencial da Coordenação Pedagógica como um lugar permeado de movimentos, de relações dialógicas, anúncios e denúncias. Estar nele, assumir posicionamentos, reconhecer-se em constante transformação se dá na provocação, no sentido de colocar-nos em/para a ação a partir de um novo olhar.

A composição desses encontros, das experiências que se entrelaçam a partir da criação de espaços de escuta atenta e sensível desses profissionais, denota que o que circunscreve nesse território é a vida que nela habita. As escolhas, os sentidos, os espaços formativos se dão por meio de pessoas referências, da escuta atenta e sensível das singularidades, das tensões, dos medos e até por meio dos desencontros. Patrícia afirma que,

[...] não gosto quando o olhar é esquecido e ganha vez a urgência, o imediatismo... Porque fui aprendendo, vivendo, entregue ao conhecimento de tantas gentes e tantas formas de agir, que o olhar revela o que é sentido, o olhar faz transparecer o que está encoberto, lá dentro.

A denúncia da urgência administrativa, da homogeneização de resultados, cria tensões, expõem os medos e culminam em processos de desencontros entre a criação de espaços dialógicos e de escuta atenta e sensível. Vê-se que o lugar da ação é marcado nesses momentos pela urgência de reprodução de um sistema educacional. Por sua vez, para as Coordenadoras, se coloca como um movimento de reconhecer-se em constante mudança, olhando para si e para o outro, possibilitando que o fazer junto crie trilhas nesse território e assim possa passar dos limites impostos.

Esse movimento de aprender com a narrativa do outro, a partir dos quadros de escuta, não se deu somente em mim, pesquisadora. Para a cursista Silvana, esse movimento de refletir sobre o que na narrativa das colegas a traziam para uma escuta atenta a levou a destacar que:

A solidão da coordenação deve se tornar um espaço de parceria, um espaço de articulação. Muitas vezes nos sentimos sozinhos, mas percebemos que um galo sozinho não tece uma manhã nunca.

Já para Adriana,

[...] estar sozinho remete às vezes na questão de não ter as mesmas ideias com o grupo gestor ou o grupo de professores. A parceria acontece quando todos estão juntos e num mesmo barco, remando para o mesmo lado. As tentativas de parceria devem sempre ser persistentes a fim de engajar todos. Não é tarefa fácil.

Essa solidão se dá, se tomarmos as contribuições de Espinoza (2009), como um afeto de tristeza, o qual pode vir a comprometer o processo de vivência, ou seja, não contribuir para a nossa tomada de decisão, trazendo o sentido de um não lugar. Assim, segundo o autor, é necessário promover bons encontros para que esses afetos possam ser colocados em movimento.

Infere-se, a partir de Josso (1988, *in* Nóvoa, 2010), que reconhecer o que e como nos afetam essas marcas - solidão - traz-nos um movimento formativo, o qual reorienta a maneira de se posicionar nesses encontros. Assim, Silvana aponta:

A coordenação se aprende na prática da coordenação: fazendo, refletindo e refazendo, em um movimento contínuo de existência da coordenadora. Por isso, é fundamental que o coordenador tenha uma postura inovadora e que não tenha medo de propor novos caminhos para a escola.

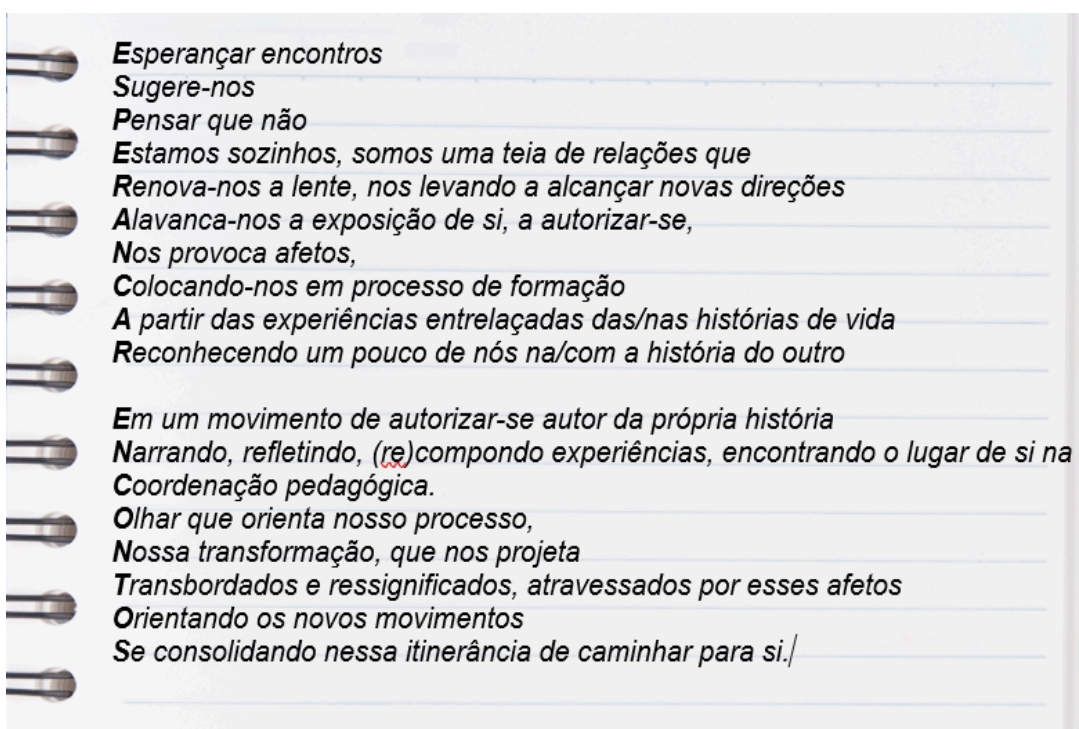
Outro afeto se destaca na fala de Silvana: o medo, como algo a ser evitado. Mas será que é possível evitá-lo? Para Adriana, não, pois esse medo estava relacionado ao enfrentamento do novo.

Mas quando pensava sobre ser coordenadora em uma escola de Ensino Fundamental, o medo vinha antes da coragem: O que faz uma coordenadora? É muito serviço? Será que dou conta? Liderar um grupo de professores numa escola deste tamanho? Na época, na minha concepção de coordenar era organizar eventos, festas, fazer reuniões, ajudar os professores, ajudar o diretor. Eram ainda construções de concepções muito vagas e obscuras.

Em ambas as falas são revelados afetos importantes que circunscrevem esse território, a solidão e o medo, a falta de espaços de formação no âmbito da Coordenação Pedagógica revelado nas muitas narrativas, que apontam para esse processo de se sentir sozinho.

A identificação desses sentidos no mapa do território existencial da Coordenação Pedagógica se deu com a lente de acompanhar processos da experiência vivida, um mapa que não se configura excluindo as subjetividades. Para a construção dessa compreensão, cabe buscar Larrosa Bondiá (2002), que traz sentido para o que vem a ser a experiência: não como uma posição, uma oposição, imposição, proposição, mas, sim, a união desse estudo às suas ideias. Posso considerar, aqui, então, como cada uma de nós Coordenadoras Pedagógicas, envolvidas nesse processo, expomo-nos, encaramos e narramos o que nos passa, afeta, transborda e transforma o nosso ser na profissão.

Nessa afetação, exponho-me a narrar/cartografar no mapa os sentidos que me projetam na vida como Coordenadora Pedagógica, que me formam a partir do ato de pesquisar e me movimentam nesse território da Coordenação Pedagógica. Tal movimento foi registrado no diário em 05/08/2023.



Essa ressignificação de si, provocada por meio dos encontros nesse presente, trouxe consigo a ação de esperar, como nos ensina Freire (1992), de levar adiante, juntar-se com outros para fazer de outro modo. Assim, arrisco-me a compor esse movimento e colocar no mapa, de maneira poética, os encontros como lugar de formação, compreendendo que,

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de sua identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

Esses saberes da experiência que mobilizaram reflexões a partir do quadro de escuta oportunizou olhar para esses afetos e buscar corrigir esse caminho na vida, ou seja, a pesquisa mobilizou o fazer dentro da atuação na rede municipal em que atuo, assim como ocorreu com as demais Coordenadoras do curso. Para Adriana,

[...] encontros intensos, cheios de reflexões sobre o ato de coordenar. A cada encontro fomos modelando e ressignificando nossos pensamentos e ações para um cargo dentro da escola tão desafiador. Simplesmente a tarefa de pensar sobre as nossas ações dentro da escola fez com que eu significasse algumas ações, me encorajasse a tomar decisões. Ao longo do curso fui me fortalecendo para as relações interpessoais, para as certezas da profissão.

Ao realizar a leitura cruzada dessas narrativas e contrapor com os afetos de alegria em Espinoza (2009), ou, seja aquelas afecções que para o autor nos colocam a aperfeiçoar-nos, encontramos nesse percurso outro movimento, um entrelaçar e não uma dualidade desses afetos de tristeza com os de alegria. Temos tal ideia conforme o excerto abaixo:

“Não há esperança sem medo, nem medo sem esperança (...) Quem, contrariamente, tem medo, isto é, quem tem dúvida sobre a realização de uma coisa que odeia, também imagina algo que exclui a existência dessa coisa e, portanto, alegra-se. E, como consequência, dessa maneira, tem esperança de que essa coisa não se realize. (ESPINOZA, 2009, p. 144)

O ato de esperar se dá a partir do movimento oportunizado pelo encontro das marcas deixadas pela solidão e pelo medo, as quais foram narradas nos encontros e compartilhadas. Assim, esperar, aqui, é uma ação compreendida em Freire (1992), ou seja, aquela que nos leva ao movimento, à transformação, e

não a espera. Estes são movimentos gerados no percurso das Coordenadoras na constituição de si, afetos de alegria que, segundo Espinoza (2009), nos levam a uma maior perfeição e nos oportunizam transformação da vida na ação. Dessa forma,

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...] (FREIRE, 1992, *apud* CABRAL, 2015, s.p.).

A quinta pista da cartografia traz consigo o olhar voltado para esse “juntar-se” com outros, o que só é possível ao habitar esse território existencial da Coordenação Pedagógica, em que, de acordo com Delory Mombberger (2006), nos tornamos quem somos na ação-reflexão do que fazemos, não sozinhos, mas com tudo o que nos cerca.

Aqui, outro afeto de alegria se entrelaça, o de aprender a aprender consigo e com as demais Coordenadoras, narrando suas experiências e sensibilizando a si e a cada uma a olhar para seu território a partir do que lhe é singular e plural.

Olhar que se aprimora ao acompanhar os processos vividos, sentidos, em uma atitude de atenção política, cognitiva, ética e cultural. Nesse ponto não há generalizações e estereótipos, há a valorização das experiências, e como essa tomada de consciência leva cada uma de nós a se projetar nesse território da Coordenação Pedagógica.

Muitas narrativas me colocam em transformação, em um constante aprender a aprender que não se findará, pois em outros tempos, espaços, encontros, estaremos nos resignificando, porque é vida, e, assim, um novo mapa de toda essa reflexão plural que se apresenta.

Novamente recorrendo a inteligência artificial, busquei resignificar essa reflexão do como esse percurso me coloca em transformação, ou seja, como as transformações do/no território podem ser vislumbradas em uma imagem.

Tendo essas referências como meio para uso do recurso digital, *Crayon*, a seguir se apresenta a imagem que foi criada usando as palavras-chave desse pensamento, são elas: entrelaçar; experiências; sensibilização.

Imagem 9 - Cartografia dos afetos da Coordenação Pedagógica



(Elaborado pela autora: 04/08/2023 - site crayon.com)

Nesse novo mapa, também criado a partir da inteligência artificial, o qual compõe meu diário de pesquisa de 06/08/2023, reflito sobre o que me afeta nesse entrelaçar das narrativas. Aqui, pude vislumbrar na parte amarela da imagem o território da Coordenação Pedagógica e tudo que o compreende como encontros de afetação, estudantes, famílias, comunidade, normativas da Secretaria de Educação, leis, políticas públicas, estudos, formação, rotinas e documentos.

Vê-se ali cores diferentes, extensões diversas e, por isso, há também o encontro de afetos que permeiam o território (parte vermelha), aquilo que se encontra e que movimenta as escolhas, o que oportuniza mudanças nesse território e que é preciso olhar/escutar, como bem colocaram as Coordenadoras em suas narrativas.

Esse exercício permitiu considerar o quanto não se está aqui fazendo representações, mas sim buscando compreender o como nos constituímos a partir da reflexão oportunizada, mediante as experiências do que somos e o que queremos ser a partir desse processo formativo vivido.

Não há, mais uma vez, generalizações, visto que até a I.A. não faz as inferências, apenas cria a imagem mediante o meu comando: é o meu olhar, mediado pelo olhar desses encontros, que aponta para as singularidades. A imagem apresenta cores, formas do mapa, ou seja, um mapa do humano não se configura somente na imagem, mas, sim, na leitura que se faz dela. Nessa perspectiva, podemos considerar que o território da Coordenação Pedagógica traz as itinerâncias de cada um.

O conceito de itinerâncias, novamente aqui, se reafirma com base em Barbier (2002): um movimento em que cada um - no caso dessa pesquisa -, cada Coordenadora Pedagógica, a partir da narrativa de si, se coloca em relação com suas experiências, com as narrativas das demais, refletindo e construindo um novo sentido para si, um novo modo de habitar, mover e transformar o território da Coordenação Pedagógica.

Todo esse movimento de pesquisa-vida-formação ressaltou as afecções e com eles os limites que envolvem o território da Coordenação Pedagógica habitado pelo grupo que esteve nessa trajetória no curso de extensão.

Os limites que circunscrevem nesse território denunciaram confrontos como: a falta de estabilidade desse profissional, a ausência de valorização na carreira, uma identidade frágil - por vezes determinada pela cultura local - ora como gestor, ora não, bem como os inúmeros nomes dados à profissão, que acarreta diferentes compreensões de suas atribuições.

Essas questões, revelam, ainda hoje, um território inúmeras vezes regido por políticas de governo, o que leva à manutenção de incertezas e mudanças na estabilidade dos profissionais que atuam na função: nas normativas referentes às suas atribuições; direcionando-nos a anunciar a necessidade de criação de uma política de estado, para que esses profissionais não fiquem refém das mudanças de governo. Ressalta-se a importância de que sejam pensadas ações, para que, nos casos de um não lugar efetivo, existam garantias de escolha, um protagonismo de si, para a transformação desse sistema.

Essas ações seriam o anúncio da possibilidade de liberdade para projetar-se sem medo, pois, a tomada de posição na profissão exige escolhas que podem trazer

confrontos, revelando os relevos depressivos e pantanosos a se enfrentar. Exemplo disso, a participação ativa na elaboração de portarias, currículos, projeto político pedagógico, entre outros.

Sem esse lugar efetivo os desafios e afetos podem nos paralisar e, até mesmo, nos deixar perdidos em meio ao como realizar deslocamentos no/do território, bem como vendando nossos olhos para as transformações necessárias.

Portanto, vemos novamente um entrelaçar de afetos que apontam para a necessidade desse momento de olhar para si através do ato de narrar-se, buscando cartografar o que circunscreve a projeção de si, ou seja, compreender o que fazemos com o que nos circunscreve faz conosco.

Um entrelaçamento que não é linear e não se dá somente no hoje, mas sim se constrói a partir das marcas que carregamos, assim como mostra a imagem a seguir:

Imagem 10 - Entrelaçar de confrontos na constituição de si



(Elaborado pela autora: 10/11/2023 - site crayon.com)

A imagem nos indica a possibilidade de compreender que o ato de olhar-se no espelho de si, como colocava a temática do curso, não se faz como um ato de reconhecimento do que se conhecia, pois, ao fazê-lo, no hoje, ampliamos a compreensão do que se passou e podemos refletir sobre as escolhas. Assim, a mistura de cores nos leva a pensar sobre esse processo de que somos hoje o resultado do vivido ontem em confronto com o que nos é imposto hoje e ao nos

colocarmos como protagonistas de nossa história podemos ampliar nossos limites, mudar a forma do território.

Outro ponto que o mapa acima nos possibilita, é pensar que não há como realizar uma pesquisa-vida-formação, sem que se mostre as imperfeições, as feridas, os confrontos, uma vez que é viva e está em constante transformação. Cabe reconhecer-se nela, reconhecer-se também os afetos que nos projetam na tomada de decisão, sem dualidades mas no movimento do deslocar-se em si mesmo.

Projeções essas que podem criar novas maneiras de olhar para o território revelando outras posições, possibilitando outras maneiras de fazer/saber, saber fazer/ser na profissão.

Como é a vida que se transforma na/com a experiência, defende-se a criação de políticas de estado, acreditando que possam proporcionar uma base estável e coerente para a governança, independentemente das mudanças de ordem político-partidária, gerando assim estabilidade, sendo possível a valorização do cargo/função na carreira.

No decorrer de todo o processo em que se produziu as narrativas autobiográficas, vê-se que criar espaços de protagonismo desse profissional, se mostra como urgência e emergência. Isso, para que não se limite o território, mas, sim que se estabeleçam fronteiras dinâmicas visando a expansão territorial e, com isso, os espaços formativos se fortaleçam em um encontro de lugar de si na Coordenação Pedagógica.

5. Caminhos narrados no mapa para abrir outros

“Não há esperança sem medo, nem medo sem esperança”
(ESPINOSA, 2019)

Ao perspectivar a finalização do texto da tese, nota-se que o caminhar não para por aqui, mesmo após concluir a pesquisa o movimento da vida, na profissão seguirá. Carrego comigo as experiências aqui partilhadas e o aprendizado alcançado, o qual também não para por aqui, por isso, não há como defender uma identidade fixa para a Coordenação Pedagógica, mas, modos de ser/estar na profissão.

As tessituras desses modos de ser/estar na profissão, são apresentadas, a partir do que vivi junto e na relação com as demais Coordenadoras. Escolhendo, como modo de narrar, o dispositivo que oportunizou que ao vivenciar o processo de escrita de si, meu mapa se construísse, em meu diário. Sim, encerro trazendo minhas narrativas, meu autorizar-me autora, minhas considerações permeadas de uma pesquisa-vida-formação sentida, afetada, marcada por meio dos excertos reflexivos do diário em culminância com os objetivos desenvolvidos pela investigação.

Assim, o texto se apresenta discutindo os achados da pesquisa entrelaçados à vida de uma Coordenadora Pedagógica no exercício da profissão. Não se faz aqui uma apresentação de novos dados, mas, sim, a forma como se consolidou a pesquisa com a vida e a formação em conhecimento, a fim de que não se encerre o assunto, mas que com o compartilhar desse movimento vivido abram-se novas discussões, novos encontros, novos achados em outros tempos e espaços.

A pesquisa visou compreender como se constitui uma Coordenadora Pedagógica, que marcas afetam o fazer-saber e o saber-fazer, além de buscar conhecer que território humano é esse que a pesquisa habitou com a vida em formação. Vimos no decorrer da pesquisa que para se compreender um território existencial é preciso habitá-lo, ou seja, não há como isolá-lo, pois, os processos se dão no ato de vivê-lo, senti-lo e ressignificá-lo.

Não há aqui esse movimento de se apresentar novos dados, mas sim o ato de compartilhar com o leitor desta tese, o movimento reflexivo construído no decorrer

da pesquisa, o qual formou-me na vida e na tese. Apresento como a lente de investigação direcionada aos afetos marcam e que referências propiciam, bem como ressignificam o saber-fazer, o fazer-saber. Para isso os excertos do diário continuaram a se entrecruzar com conceitos fundantes, a fim de circunscrever o território existencial enquanto se assume uma pesquisa-vida-formação, em uma cartografia do humano.

14 03 2023

Compreender que a pesquisa se dá com a vida em formação, que somos aquilo que nos afeta e como afetamos os outros, oportunizou um encontro com as marcas que me constituem, marcas aqui fundamentadas em Josso (2002), e que me levaram à tomada de consciência de cada uma das experiências vividas a partir do movimento de revisitá-las.

Provocada por esse encontro, me vi considerar uma possibilidade de projeção na pesquisa (auto)biográfica, momento de grande emoção, de encontro com conceitos fundamentais para a pesquisa em que sou atravessada pelos laços entre a cartografia e a (auto)biografia, os quais me levaram a construir o quadro do capítulo 4 desses encontros teóricos metodológicos.

Esse encontro referenciou todo o engajamento a partir de então, uma investigação implicada de transformação da realidade a partir de uma mobilização afetiva entre a pesquisa e o que se vivia na profissão como Coordenadora Pedagógica.

Aqui no diário eu tenho a possibilidade de “parar” o tempo, porque através desse diário a trajetória mostra um itinerário de transformação de si mesmo. É também possível registrar como se dá esse movimento de pensar o que se construiu até aqui, destacando minha subjetividade, a singularidade, as escolhas, o lugar de fala, a posição firmada no território existencial que habito, ou seja, a Coordenação Pedagógica, vivida por uma

pesquisadora, mãe, professora de escola pública e privada, formadora de professores e também diretora de escola. Sim, sou esse misto de experiências que me encontro com outras tantas.

Ao realizar uma pesquisa-vida-formação tendo à luz Nakayama e Brito (2022), assumo trilhar esse caminho, reconhecendo as sombras, as incompletudes, para assim, através desse deslocamento, despontar-me, ressignificando cada afeto, o que oportuniza uma nova escolha de lentes para revisitar os guardados, aclarando cada vez mais o processo de constituição de


quem sou através das marcas, dos encontros, do entrelaçar que a vida vivida, refletida, narrada e transformada em experiência se dá como transformadora, como um ato formativo.

Assim, compreendendo o diário como um guardador das experiências, infiro que nele me encontro, como bem coloca Josso (2010), atravessada pelo tempo, pelas marcas e pelo espaço constituído de afetos. Portanto, as experiências são aqui formadoras porque se traduzem em aprendizagens:|

[...] as aprendizagens novas exigirão desaprendizagens: livrar-se de hábitos mais ou menos antigos que, por diferentes formas de tomada de consciência, se revelam como freios para ir em frente e nos tornar disponíveis para a criatividade (JOSSE, 2010, p.62)

Ou seja, uma ressonância em si mesmo de tudo o que se passou na/com a pesquisa, um movimento de encontrar-se e se fazer nesse encontro, ultrapassando os limites da Coordenação Pedagógica, criando novos caminhos, assumindo novas posições ou (re)assumimo-nos no território de si.

Só há ressonância quando somos atravessados, quando há afetação, caso contrário não faz eco, não faz sentido, não há desaprendizagens, reproduz-se sem tomada de consciência, sem criatividade, e mantêm-se afetos passivos de não ação, de não mudanças.



Assim, as memórias não foram aqui narradas como ilustração, mas sim como problematização para um novo projeto de si, destacando-se nos encontros, lugares, espaços, tempos e posições: memórias que fomentam as subjetividades.

Diário da autora, excerto 13, Schiavon (2023)

Assim, o território aqui defendido não é plano, mas uma trama, que se dá nos múltiplos encontros e desencontros que o circunda. É um território em movimento, que promove deslocamentos. As (pro)posições, os sentidos, as percepções de espaço-tempo, os quais compreendemos no revisitar das experiências, rememorando as marcas, revelando, em nós, o que e como nos afeta. Por sua vez, destacamos que essa itinerância da nossa existência, que oportuniza que tomemos consciência de como temos demarcado as fronteiras e os contornos de todo esse processo singular de si, também é/tem sido foco do olhar para o território da Coordenação Pedagógica.

Vimos que o território não se dá na sala da Coordenação Pedagógica, há a necessidade de demarcação do mesmo, envolvendo a atuação diária de acompanhamento das turmas; na escuta atenta de todos com quem se relaciona; no atendimento aos familiares; na elaboração, orientação e condução de projetos pedagógicos; na formação dos professores; no acompanhamento dos planejamentos; no subsidiar professores; na intervenção para com os estudantes; na organização e pesquisa de materiais didáticos; e, ainda, no cumprimento de normativas, diretrizes, entre tantas outras atribuições.

Essa dinâmica constrói e reconstrói constantemente o território, pois coexiste com toda a multiplicidade de subjetividades, que se constituem por meio de atravessamentos. Esses, se dão no movimento de criação de espaços de escuta atenta de si e do outro, nos quais vamos nos compondo e nos projetando a alcançar novas fronteiras. Assim, pode-se anunciar que, aquele território que iniciou essa pesquisa já não é mais o mesmo.

Compreender como se habita o território da Coordenação Pedagógica, a partir de si mesma, considerando-se o que o circunscreve, trouxe a necessidade de compreender que não se busca generalizar processos. Porém, o que se quer é fortalecer e compor-se o território, a partir de uma atitude epistemopolítica de valorização das muitas experiências de diferentes Coordenadoras Pedagógicas. Essas, que, ao se encontrarem, elaboraram um mapa do território ocupado no contexto da função, considerando as perspectivas (auto)biografadas em suas narrativas. Perspectivas que marcam e revelam os processos de como cada uma firma posição nesse território e constrói o seu lugar.

Tais memórias retratam caminhos trilhados enquanto professoras, pessoas referências, que oportunizaram afetos de encorajamento para assumir-se na nova função como Coordenadora e que ajudaram a construir direções para encontrar-se na profissão. É possível considerar também que configurou-se em uma denúncia, que evidencia a necessidade de criação de espaços de formação. Espaço aqui defendido, considerando o que fora experienciado com o curso de extensão.

Tomando como referência as narrativas produzidas no curso de extensão, outro recorte do diário contribui para a compreensão do como as experiências compartilhadas nos colocam em movimento.

31/10/2022

Considero, a partir de Barbosa (2010), que nossa orientação para a tomada de decisão se dá no afeto de escolha da direção com o outro [...] É esta experiência do outro, experiência do vivido em contraste com o meu, que funda a compreensão dos diferentes mundos constituintes de um período dado" (p.102)

Para compreender o território da Coordenação Pedagógica, é necessário criar primeiramente espaços de escuta dessas profissionais nas redes de educação. Quando o Prof. Joaquim (2010), em seu livro sobre o diário de pesquisa, contribui dizendo que o conhecimento se dá na “experiência do vivido em contraste com o meu”, isso nos possibilita um olhar crítico também voltado para como hoje as leis e normativas são meramente construídas, e tal ação precisa ser revista. É necessário ouvir as experiências para que as leis e normativas tragam afetos ativos, contribuindo para o reconhecimento do lugar da Coordenadora Pedagógica na gestão pedagógica, observando-a em seu trabalho dentro da rotina escolar, melhorando as condições de tempo dessas profissionais, que hoje colocam sobre o quanto se veem sobrecarregadas com o acúmulo de outras funções.

Diário da autora, excerto 14, Schiavon (2023)

Vê-se que os limites foram se desenhando e revelando as condições de trabalho que muitas Coordenadoras experimentam no início de suas carreiras. Acompanhando as narrativas, o maior incômodo é a ausência de formação na Coordenação. Seria esse espaço formativo um caminho para a construção de um lugar, pois, ao iniciar na profissão muitas se veem sem apoio, buscam orientações com parceiras de outras escolas, às vezes não encontram ajuda e procuram resolver suas questões por tentativa e erro, o que consideraram um processo autoformativo. Porém, refletindo sobre esse movimento, vimos que ele contribuiu para a fragilização na tomada de decisão, e que pode, por isso, contribuir para a construção de uma cultura de não-lugar dessa Coordenadora.

01/11/2022

Nesse sentido, posso inferir que há a necessidade do desenvolvimento de uma alteridade dos elaboradores de políticas públicas, a qual se dá nas relações dialógicas com o outro, e a partir desses afetos dos diferentes mundos que se encontram na gestão das escolas, tempos, espaços, lentes e posicionamentos que se contrastam, se entrelaçam e se tensionam. Estes, ao se encontrarem, poderão compor uma nova narrativa em que o Eu de cada uma se constitui a partir do outro.

É nessa dialogia do encontro de diferentes perspectivas para um mesmo território que é possível o ressoar das experiências, instituindo um processo formativo. A construção de uma cartografia na compreensão de como esse território existencial assim se circunscreve, observando que fronteiras, e avizinhamentos se encontram, e que posicionamentos são necessários assumir ao retornar para si. Ou seja, cada rede de ensino, cada local, terá especificidades que precisam de atenção para compor documentos a fim de que as Coordenadoras possam ter voz e escuta.

Diário da autora, excerto 15, Schiavon (2023)

O território da Coordenação, no contexto dos encontros realizados para esta tese, trouxe para a discussão conflitos e anseios que limitam o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse é outro fator citado como limitador de um não lugar da Coordenadora Pedagógica, em especial o fato de que ora são professoras em sala de aula, para no dia seguinte, receberem a designação e se tornarem Coordenadoras.

Portanto, encontramos circunscrevendo esse território, uma outra contribuição para esse não-lugar na gestão, pois vimos em várias narrativas que, na visão da

direção, estas continuam sendo consideradas professoras que assumem a liderança de seus pares. Da mesma maneira há um não-lugar com os professores, pois eles veem essa profissional como uma professora que deixou sua função para uma hierarquia maior e que, por esse motivo, passa a ser vista “culturalmente” como alguém que irá “fiscalizar” o trabalho. Para a administração pública, por sua vez, é um profissional que auxilia o diretor, não é professor, mas também não é gestor.

Cabe destacar que a valorização da Coordenadora Pedagógica perpassa pelo reconhecimento de sentido, considerando-se sua atuação. Essa valorização traz um diferencial da função exercida por essa profissional, pois esta assume a responsabilidade de representar toda a escola ao invés de uma única sala. A angústia retratada pela falta de reconhecimento, de lugar na gestão, remuneração diferenciada, perpassa a valorização de seu trabalho. O fato de não valorizar, em muitos casos sem remunerar a função, se coloca como um condutor para uma cultura socialmente construída de manutenção desse não-lugar.

Considerando as normativas estudadas, infiro que o cenário acima pode ser como possível justificativa para a ausência da palavra gestão nelas. Observa-se que construir o lugar da Coordenação Pedagógica perpassa pela valorização desse profissional garantindo uma remuneração adequada, garantindo direito das horas de estudo, previstos em decretos e portarias. Pois, quando esse professor assume a função de Coordenador, seja por convite, por indicação da administração municipal ou por eleição de seus pares, está assumindo um outro lugar, representando o seu grupo e, por isso, exerce outra responsabilidade, a qual precisa ser valorizada para que haja incentivo e vontade de permanência visando que firme sua posição na função e busque desenvolvimento na carreira.

Por meio das narrativas, vimos, o quanto cada Coordenadora se desdobra no atendimento à comunidade, bem como, precisam estar em consonância com a direção da escola, para que possam construir uma equipe sólida. Algumas realidades narradas demandam um grande esforço, por vezes, impõe que as Coordenadoras Pedagógicas se coloquem contrárias às opiniões de professores, visto que tem o conhecimento do funcionamento do todo. Situações como essa

nos mostram que a profissão de uma Coordenadora se faz diferente da profissão do professor.

Ainda circunscrevendo esse território, vê-se nessas ações a Coordenadora buscando firmar posição sem um espaço de escuta de si. Tais narrativas me afetaram a pensar sobre esse silenciamento.

17/01/2023

Revisitando os encontros do módulo IV sobre os afetos, nos deparamos com a frase: "silenciar a história é potencializar a opressão". Peguei-me pensando sobre que considerações faço sobre essa limitação do território que compreendida pelo grupo de Coordenadoras.

Lembrei-me do livro, "O Educador vida e morte", em que Chauí (1982) coloca que dar voz e escutar atentamente é estar silencioso, para que a palavra e o pensamento do outro possa nascer e dialogar. Porém, para se dialogar é preciso "morrer" para "viver", ou seja, é afetar-se com o que narra o outro, não é se colocar no lugar dele, porque será você mesmo e não ele. Mas, vai além, pois é aprender com ele um novo saber, uma nova lente para aquela experiência, não para reproduzir, mas para projetar-se de outro modo, assumindo novas posições, escolhendo novas rotas.

Todavia, como seria então possível oportunizar em mim essa mudança de posição, esse escolher novas rotas, se eu não habito o território com o outro? Sim, essa reflexão traz a necessidade de uma gestão mais aberta, um repensar das relações sociais, culturais e históricas que envolvem cada um dos envolvidos, para assim possibilitar outros afetos que não o de submissão.

Para exemplificar, Chauí (1982) cita Espinoza:

“A tristeza é o que sentimos ao perceber que nossa realidade diminui, porque nossa capacidade de agir encontra-se diminuída ou enterrada” e concorda com ele, afirmando:

A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade para agir. Aumento de pensamento e de ação, a alegria é caminho da autonomia individual e política. A tristeza é o que sentimos ao perceber a diminuição de nossa realidade, de nossa capacidade para agir, o aumento de nossa impotência e a perda da autonomia. A tristeza é o caminho da servidão individual e política, sendo suas formas mais costumeiras o ódio e o medo recíprocos. (p.56)

Por isso, considero que silenciar a história é um movimento perigoso dentro da gestão da escola, diminui a capacidade de ação, tornando o trabalho desprovido de sentido, colocando cada um como objeto e não como autor da própria história.

Diário da autora, excerto 16, Schiavon (2023)

A compreensão do lugar da Coordenação Pedagógica passa pelo movimento de colocar-se em silêncio e não de silenciá-la, ou seja, oportuniza espaços de dialogia para melhor conhecer o território partindo da escuta atenta e sensível das/com as experiências vividas por essas profissionais. No entanto, carece de uma ação libertária e que exige a posição de uma gestão participativa, horizontal e não impositiva.

19/01/2023

Esse movimento de que há apenas um caminho, um modo de ser, uma competência e um viés, reproduz uma ideia tradicional punitiva de fiscalização, resultando em uma não escuta de si mesmo, pois reproduz-se um modelo que abafa as singularidades em favor de

algo externo, ou seja, é uma prática que copia as regras impostas por um sistema excludente, reconhecendo o território como não vivo, estático. Assim, não se reconhecem as especialidades, e que por isso divide o humano em partes, comparando-o com uma "massa" e não o enxergando como ser único e completo.

Trazendo para a realidade do coordenador, desconsideram-se as especificidades locais, as diferenças na equipe, na estrutura da escola, na comunidade em que atua, idealizando um único modelo a ser contemplado por todos, uma única cultura, desconsiderando as vivências de cada Coordenadora, esvaziando de sentido o seu fazer cotidiano.

Diário da autora, excerto 17, Schiavon (2023)

O lugar da Coordenação Pedagógica, nesse contexto, foi se configurando na perspectiva de reconhecer que habitamos um território existencial, atravessados pelo princípio e pela sensibilidade de valorizar o que também nos é subjetivo e de permitir-nos mexer nas estruturas. É também tocar as marcas que nos constituem em quem somos, para a partir desse movimento de uma escuta atenta e sensível do que cada um encontra em si, dessa forma compreender os limites, os saberes que se consolidam em conhecimento e que se transformam na relação da/com a escola.

Portanto, infere-se que não há como criar documentos normativos para as atribuições desse profissional desconsiderando as formas de conhecer construídas dentro/na/pela/com as escolas. Não há como criar políticas públicas descontextualizadas do cenário em que essas práticas são desenvolvidas.

Não há nem na escrita, nem no oral marcas de formação na graduação, como também não há narrativas de formação continuada exclusivamente direcionada à Coordenação Pedagógica nas redes em que atuam. O que se encontra narrado é um processo de busca pessoal por formação, a qual se dá com o acesso a diferentes temáticas educacionais, que envolvem processos de gestão, de estratégias de ensino e aprendizagem, formações técnicas e pedagógicas

envolvendo a temática Educação Básica, bullying, entre outras, mas nenhuma dirigida a troca de saberes entre Coordenadoras.

Outra consideração importante a fazer pauta-se na reflexão de que, ao participar de todo esse processo vivido em um espaço de Escuta e escrita de si, cabe compreender como possível a experiência de criação desses mesmos espaços, para professores, nas escolas. Pensar nessa possibilidade ajudou o grupo a partilhar novas maneiras de compreender as fronteiras, os limites, derrubando barreiras e oportunizando maior proximidade e parcerias nas escolas.

Vemos que o movimento de escuta atenta possibilitou o encontro de um lugar da Coordenação Pedagógica, lugar este de ressignificar-se nas idas e vindas da/na profissão e de se colocar no espelho desse território para melhor compreendê-lo. Da mesma forma, para não deixar-se silenciar, não deixar de firmar posição afetada por uma rotina engessada ou pela burocracia, mas buscar sempre alçar voo nesse território, construindo caminhos outros e ressignificando fronteiras e limites como autor protagonista dessa história.

Revisitando Ricoeur (2019) vemos que já não temos o mesmo território, porque ao vivenciar todo esse processo, conquistamos uma compreensão mais profunda do "si mesmo", ao reconhecer a importância do "outro" em nossa formação. Essa reflexão foi/é, possível, a partir da escrita/escuta de si, nesse caso, ao narrar-se no/para o curso de extensão, as experiências formadoras. Ao expressar nossas marcas e compreender a si mesmo, a partir da lente dos afetos, conectando passado, presente e futuro para a ressignificação do vivido, é possível reunir todos os (guar)dados para um novo trilhar-se, projetando-se no território a fim de (trans)/(de) formá-lo.

Toda essa reflexão sobre como habitamos o território existencial da Coordenação Pedagógica, oportunizou pensar que o habitamos de maneira construtiva. Habitamos e protagonizamos criando espaços de escuta e escrita de si, abertos a encontros que se dão nas inúmeras relações que nos afetam e nos permitem afetar.

Esse afetar a si e ao outro são os processos que circunscrevem esse território, para assim, conhecendo-o firmar posição, evitando o silenciamento das

experiências, possibilitando uma constante dialogia com/através delas para nossa formação e tomada de decisão.

Ao viver esse movimento de olhar para si e autorizar-se autor da própria história, evidencia em nós a consciência de que não se firma lugar reproduzindo, mas sim criando, movimentando-se nesse território em uma itinerância de si com os outros, em uma cartografia do humano, viva e não estática.

Como é viva e não estática, reafirmando e reforçando o dito acima, não se finda, pois, a vida provoca enfrentamentos aos novos confrontos que vão surgindo, nos afeta a superar limites, a projetar-nos. Por isso, aqui não se finda a investigação, mas se convida a dialogar sobre, e com, o que aqui foi tecido com outras experiências.

Escolho concluir trazendo um último excerto do diário, pois ao revisar o texto, realizar as orientações finais, conversar com amigos do NEPEN e continuar como Coordenadora Pedagógica da Educação Básica, me vejo em movimento contínuo, que não acaba com o texto, com a tese. Me coloco no mapa em busca de novas trilhas, novos olhares e novos saberes. Assim, apresento minha projeção de si nesse tempo espaço de escrita da tese.

16/03/2024

É meu diário nesse momento em que me preparo para concluir o texto, sinto que estou na contramão do sentido. Sim, pois meus dias no trabalho estão em uma velocidade muito acelerada. Enquanto aqui, paro, penso, escuto, reflito, vivo no dia a dia um confronto do aligeiramento com a exigência de tomadas de decisão. Enquanto isso, a gestão discute o melhor "nome" para representar o meu fazer na profissão e as possibilidades de políticas para melhor remunerar o trabalho.

São tantos os confrontos, tantos os limites, que o mapa não para de sofrer transformações, por isso não será possível acabar esse texto do diário junto do texto da tese. Não.

Escrever o diário é um trilhar de muito aprendizado, com você aprendi que minhas memórias da infância, marcas da escola, estavam presentes em cada ação. Revivi ao narrar, ao ouvir narrativas, ao compartilhar saberes, acontecimentos, muito do que fizeram comigo e o que escolhi fazer com isso, ao longo desses 38 anos dentro da educação.

Sim, são 38 anos dentro da educação, fui aluna, estagiária, professora, diretora, coordenadora, orientadora, formadora, mas em todos os momentos fui com outros, nunca sozinha.

O que sou é fruto do que esses encontros proporcionaram de afetos em mim. As diferentes relações com a escola, me ensinaram o valor da educação, meus professores, meus alunos, meus colegas de trabalho, meus filhos e suas narrativas do dia a dia na escola, me ensinaram a ser professora. Poder ser e permanecer aluna, me ensinou a (con)viver, (com)partilhar, a admirar.

Esse processo de aprender com o outro é tão forte, que me lembro que quando criança não tive a presença de uma Coordenadora na escola, não sabia o que era ser coordenadora, o que fazia e como deveria ser essa profissional. Minha primeira Coordenadora fui eu, conheci a profissão quando já atuava como professora há 10 anos e instituíram o cargo no município e me convidaram a assumi-lo.

Difícil ser alguém sem ter vivido o encontro com uma referência. Difícil ser alguém que assume um cargo novo, um lugar nunca ocupado anteriormente por ninguém. Como definir metas? Como saber o que fazer? Como ser essa profissional?

Nessa época decidi que para descobrir o que fazer era preciso saber quais eram os problemas, o que esperavam de uma Coordenadora. Início portanto, um movimento de criação de espaços de escuta, de sensibilização, para melhor conhecer as pessoas com quem era Coordenadora.

Rememorar essa experiência, me faz escolher continuar a escrita de si, a escuta atenta dessa itinerância. Escolho não parar de investigar o como me torno Coordenadora Pedagógica a cada dia, a compreender - interpretar o que esses muitos nomes querem circunscrever nas fronteiras desse território, ou seja, tudo o que ainda não coube no tempo/espaço da construção da tese.

Aqui a vida continua junto com a pesquisa e a formação, não há prazo, não há normativa acadêmica, calendário,... há um momento, um espaço, um tempo, que é interior e ao mesmo tempo exterior. Há uma autorização para narrar-se, para compreender quem somos e o que queremos ser.

Projeto-me vislumbrando encontrar um modo outro de ser/estar na Coordenação Pedagógica, sem perder de vista os afetos e marcas que me formaram até aqui, porque aprendi com a filosofia UBUNTÚ "SOU PORQUE NÓS SOMOS". (MALOMALO, 2014)

Se somos, somos juntos, pesquisadores, coordenadores, que se resignificam nos encontros e no entrecruzar dos diálogos.

Referências

ALVAREZ, J. PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

ANDRÉ, Cláudio Fernando. A prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiado por recursos tecnológicos: impacto na formação de professores. Tese de doutorado. USP. São Paulo, 2009.

AUGUSTINI, C. A instância do sujeito da anotação de aula. In: AUGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 141-164.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. 1ª. ed. Tradução de Maria Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. O diário de pesquisa: o estudante universitário e o seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010. Disponível em: www.multirreferencialidade.com

BARBOSA, M. L. SILVA, R. B. Da alergia à alteridade a readmissão do outro: A presença de Emmanuel Lévinas na proposta ética de Zygmunt Bauman. Revista Dialectus. Edição Especial, junho 2021, n.22, ano 10, p. 84-97.

BARDIN, L. A Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70,2000.

BARROS. Suzana da Conceição de. Corpos, gêneros e sexualidades: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS. 2010. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.52-75.

BASSOTO, Simone Aparecida Silva Angelo. A relação eu-outro na coordenação pedagógica: entre costuras e rupturas. São Paulo, 2020. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, PUC-SP.

BASTOS, Débora Gonçalves de. Organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal: desafios e possibilidades. Brasília – DF, 2019. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

BRAGANÇA, I. F. de S., Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 154-164, maio/ago. 2011. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/%20faced/article/viewFile>
 HYPERLINK "http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/
 faced/article/viewFile/8700/6352" HYPERLINK
 "http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/
 faced/article/viewFile/8700/6352"/8700/6352

_____. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. ISBN: 978-85-7511-469-8. Available from: doi: 10.7476/9788575114698. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/epub/braganca-9788575114698.epub>.

_____. Espaços tempos no Trabalho Docente: narrativas de professoras. In: MAURÍCIO, Lúcia. Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteiro/FAPERJ, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BETEGHELLI, Tagiane Giorgetti Santos. A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores. Rio Claro, 2018. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, UNESP.

CABRAL, Gladir. A esperança audaz: a pedagogia de Paulo Freire. In: Ultimato. mar./abr. 2015. Disponível em: <<https://www.ultimato.com.br/revista/artigos/353/a-esperanca-audaz-a-pedagogia-d-e-paulo-freire>> Acesso em: 19 set. 2020.

CARVALHO, Débora Maria Rodrigues Cantaruti de. A Coordenação Pedagógica: do imaginário dos alunos do curso de Pedagogia da UFMG à atuação deste profissional. Belo Horizonte, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

_____. Abordagens metodológicas na a pesquisa biográfica. Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

_____. Biografia e Educação Figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. O método (auto) biográfico e a Formação. Natal, EDUFRN; São Paulo:Paulus, 2010.

ESPINOZA, Baruch. Ética – Edição Monolíngue, tradução de Tomaz Tadeu. São Paulo: Editora Autêntica, 2009.

FAPESP –Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Código de boas práticas científicas. Disponível em: http://www.fapesp.br/boaspraticas/codigo_050911.pdf. Acessado em: 01/08/2017.

FERNANDES, M. J. S. Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas. Araraquara, 2004. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

FILHO, Kleber Prado. TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, nº 38, jan/jun. 2013.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: BRASIL; SENADO FEDERAL. O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio. Brasília: Coleção Senado, 1997.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAULKE, Tamar Genz. A docência em música experiências do desenvolvimento profissional. In PASSEGGI, Maria da Conceição (org). Pesquisa auto (biográfica) em educação [recurso eletrônico]: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares/. Natal, RN: EDUFRRN, 2018.

HERCULANO, Silvia Cristina. Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana. São Paulo, 2016. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, PUC-SP

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Cristine. As narrativas centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular plural. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008.

_____. As transformações de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, n.3 (63), Porto Alegre/RS, set./dez. 2007.

_____. Experiências de vida e formação. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

LAURINDO, Tânia Regina. Fora de lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado. 2012. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos.

LARROSA, B.J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LIBÂNEO, J.C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

MALOMALO, Bas 'ilele. Filosofia do Ubuntu: Valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. 1ª Edição. Curitiba, PR. CRV, 2014.

MARCELINO, Bernadete de Lourdes Alvares. Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de grupo colaborativo. São Paulo, 2018. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, PUC-SP.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MAUGHAM, Wiliam Somerset. O fio da navalha. São Paulo. Folha de São Paulo, 2003.

MONTE MOR, Prefeitura Municipal. Portaria nº 25 de 27 de outubro de 2017. Monte Mor - SP.

MORAES, Alex Sílvio de. Narrativas das experiências formadoras e aprendizagens profissionais de um grupo de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais. São Paulo, 2020. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, PUC-SP.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

MOTA, Maria Eloisa. Redes de (re)conhecimento: o impacto da introdução das novas tecnologias na gestão escolar. São Paulo, 2019. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, PUC-SP.

MICHAUX, Henri. Postes Angulares. Editora Casa das Letras, 2003.

NAKAYAMA, Bárbara Sicardi.; BRITO, Sol Silva.; MORAIS, Joelson de Souza.; VIEIRA, Juliana. Diálogos Entrecruzados, modos de narrar e pesquisa-vida-formação. Curitiba: CRV, 2022.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs.). (2010). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

_____. Antônio. Org. Os professores e sua formação. Dom Quixote. Lisboa, 1995.

OLIVEIRA, Luciene Aparecida de. A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores. Rio Claro, 2016. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, UNESP.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. Pro-Posições, v. 23, nº 3, p. 159 – 178. Set/Dez, 2012.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011.

PAGANINI, Lígia Pinheiro. A psicanálise vai à escola: diálogos e impasses de professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública em Guarulhos. Guarulhos, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

PASSEGI, M. da C., A experiência em formação. Educação, Porto Alegre. v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Lucas/Downloads/8697-32659-1-PB.pdf>

_____. Narrativas da Experiência na Pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195624>.

_____. OLIVEIRA, Roberta C. CUNHA, Luciana M. Constituição de fontes para a pesquisa qualitativa em educação: grupo reflexivo de mediação biográfica e quadro de escuta. Investigação Qualitativa em Educação, vol 1. Atas CIAIQ 2018.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da. Pistas di método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2020.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. Anais da XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu, 2003.

PESSÔA, Lilian Corrêa. O papel do outro na atuação do professor coordenador. São Paulo, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, PUC-SP.

PINTO, Keila Santos. Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola. Rio Claro, 2016. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, UNESP.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza, SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Aprendizagem do adulto professor. Edições Loyla Jesuítas. São Paulo, 2ª edição, 2015.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A Cartografia e a relação Pesquisa e vida. *Psicologia e Sociedade*. nº 21(2), p. 166 - 173, 2009.

SAFATLE, Vladimir. O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. As percepções sobre as necessidades de formação continuada dos gestores e dos professores de Língua portuguesa e inglesa: algumas reflexões. Araraquara, 2010. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, UNESP.

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. São José do Rio Preto, 2019. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, UNESP.

SANTOS, Alessandra Olivieri. A formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos. São Paulo, 2018. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, PUC-SP.

SEDUC, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Resolução SEDUC 53, de 29-6-2022 – Dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas. São Paulo - SP. DOE – Seção I – 30/06/2022 – Págs.50 e 51.

SILVA, Cristina Ramos da. Narrativas (auto)biográficas de coordenadoras pedagógicas: um estudo sobre as experiências formadoras no contexto de trabalho. São Paulo, 2019. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, PUC-SP.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra. Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos. São Paulo, 2019. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, PUC-SP.

SIMONINI, Eduardo. Linhas, tramas, cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, Adriano Ogêda; RIBEIRO, Tiago. Orgs. Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 73 – 92.

SOUZA, Elizeu Clementino. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: Uneb; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação*, Santa Maria, v.39, n. 1, p.39-50, jan/abr, 2014.

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. 2019, Dissertação de Mestrado, PUC-SP. São Paulo, 2019.

Anexo 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

Eu, Tatiana de Camargo Schiavon, estudante de Pós - Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Pesquisa-vida-formação na Coordenação Pedagógica: cartografando Afetos a partir da Abordagem (Auto)biográfica” orientada pela Profa. Dra. Prof^a Dra. Bárbara Cristina Moreira Nakayama.

Você está sendo respeitosamente convidado (a) ao compor esse curso de extensão “Escuta e escrita de si no território da coordenação”, culminando em uma pesquisa-formação, cujo objetivo geral é promover experiências formadoras que suscitem a consciência de si, a (re)significação e a consolidação do movimento autoral do/no espaço que o profissional ocupa e atua enquanto coordenador pedagógico, refletindo com criticidade sobre elas e criando através desse movimento de escuta atenta de si, possibilidades de ressignificá-las.

Assim, este presente contrato biográfico busca definir princípios de confiança e os limites éticos, visando facilitar a socialização e a reflexão de maneira que você coordenador pedagógico experiente, possa fazer emergir das suas trajetórias de vida os percursos formativos.

A partir desse contrato biográfico, firmamos nossos laços de maneira consciente, fundamentando-nos no reconhecimento da singularidade de cada participante, da autonomia como autor na construção de seus registros narrativos e no dever de sigilo por todos os envolvidos que acompanham o processo em todas as etapas.

Esta pesquisa está vinculada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba - SP (UFSCAR).

Através da estratégia de pesquisa-formação, embasadas nos princípios da abordagem autobiográfica e no método cartográfico, se dispondo à serviço dos coordenadores pedagógicos na construção de seus respectivos diários de bordo que culminarão no mapeamento do território de sua atuação-formação, firma-se a ciência de que os direitos assegurados são:

- Da liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- Da segurança de que não será identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- De que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- Do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- De que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à participação;
- De que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos;
- De não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

A pesquisadora responsável se compromete, portanto, a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa, a qual deverá ser enviada

por e-mail. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável vinculada a UFSCAR-SO: Tatiana de Camargo Schiavon, professora I, residente a Avenida Jânio Quadros, 922, centro, Monte Mor CEP 13190-000, telefone: (19) 996676128, e-mail: taticschiavon@yahoo.com.br.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UFSCAR – Campus Sorocaba: Rodovia João Leme dos Santos, SP – 264, Sorocaba, SP, BR, e-mail ppgedsorocaba@ufscar.br, telefone (15) 32297475.

" Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró- Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Email: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351 -9685. Horário de atendimento: das 8:30 as 11:30.

Li e concordo em participar da pesquisa. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Sorocaba, de MARÇO de .

Assinatura do(a) participante:

Mapeando nossas marcas

Partindo do primeiro exercício de escrita de si: Como me constituo no espaço da coordenação Pedagógica e que aprendizagem eu escolho narrar sobre a minha atuação? Escolham duas ou três marcas recorrentes, descritas nas colunas abaixo, busque refletir e colocar um breve comentário com palavras-chaves do que essas marcas fizeram com você, que guardados elas resgatam? Em seguida volte para o classroom dando sequência a atividade e produção da narrativa para esse segundo módulo.

TATIANA SCHIAVON 03/10/22, 19:02 HS UTC

Espaço solitário em um lugar de parceria

ANÔNIMO 14/10/22, 18:00 HS UTC

Adriana Nicolau

A solidão de estar sozinho remete se as vezes na questão te não ter as mesmas ideias com o grupo gestor ou o grupo de professores. A parceria acontece quando todos estão juntos e num mesmo barco remando para o mesmo lado. As tentativas de parceria devem sempre ser insistidas a fim de engajar todos. Não é tarefa fácil!

Um galo sozinho não tece uma manhã

A solidão da coordenação deve se tornar um espaço de parceria, um espaço de articulação. Muitas vezes no sentimos sozinhos, mas percebemos que um galo sozinho não tece uma manhã nunca.

Tomadas de decisões/Cyntia Helena

O espaço do coordenador pedagógico também é preenchido por momentos de tomadas de decisões, como, por exemplo, verificação de atividades e provas, verificação do trabalho dos professores, eventuais demissões. O que te coloca em uma

ANÔNIMO 17/10/22, 14:25 HS UTC

Embora estejamos rodeadas de pessoas em nosso dia a dia, refletir sobre o fazer pedagógico se faz realmente sozinha... falta parceria...

ANÔNIMO 17/10/22, 22:19 HS UTC

Nunca me senti solitária na coordenação. Desde meu início, entendi que me grande lugar era junto aos professores

ANÔNIMO 17/10/22, 22:59 HS UTC

Solidão

Em um ambiente rico e tão cheio de alegrias, rodeado por crianças, muitas vezes me vejo só no ambiente, onde muitas vezes a coordenação é excluída daqueles momentos de bate papo e descontração.

Parece não fazer mais parte das trocas diárias, tão triste mas real..

ANÔNIMO 18/10/22, 01:37 HS UTC

O sentimento de solidão vem junto com o cargo da coordenação. Muitas vezes ela é necessária nos momentos de tomadas de decisões onde compete somente a você decidir.

Estar em um espaço de muita parceria, me vejo em muitos momentos sozinha, sem ter com quem dividir as angústias e os conflitos.

A parceria só acontece quando concordo com as mesmas ideias do grupo.

Como coordenar é um eterno aprendizado estou aprendendo a lidar com a solidão a parceria.

ANÔNIMO 20/10/22, 23:52 HS UTC

Solitude

O espaço solitário na coordenação, me fez compreender que embora solitário, tanto com os professores, quanto na equipe gestora, percebo que a autonomia pedagógica que temos nesta função nos faz ver que estamos sozinhos, mas não é de todo ruim. Além de encontros formativos com outros coordenadores da rede, fortalecem esta figura autêntica que somos. Quando professores, tínhamos afinidades com o grupo, inclusive no desgaste e desafios com a turma, e quando passamos para o "outro lado" eles entendem que não fazemos mais parte da sala de aula e passam a nos enxergar como "espíãs da direção". Temos que nos ressignificar e mantermos o foco. Ellen Nunes

ANÔNIMO 09/11/22, 20:33 HS UTC

O Coordenador Pedagógico é um ser isolado em suas funções.

Há dicotomia em nossas tarefas, às vezes pedagógicas onde sempre atuamos sozinhos, nem sempre contato com o apoio da direção; por hora nossas tarefas são burocráticas. Para exercermos nossa papel na escola precisamos romper barreiras, ora com os professores ora com a direção; por isso afirmo que somos seres solitários dentro das instituições.

ANÔNIMO 09/11/22, 21:51 HS UTC

As vezes me sinto solitária quando não encontro escuta nos meus pares, dentro da própria instituição ou mesmo quando há uma certa competitividade para se destacar perante os mantenedores, ja que estou em escola privada. Acredito que esse sentimento gera frustração e até um sentimento de menos valia pois sempre você precisa se provar ser o melhor, o mais criativo, o mais propositivo ... enfim, é desgastante.

Solidão nem sempre vem do fato de estar sozinho, mas sim, de sentir que ninguém se importa.

o manual do homem moderno



Movimento de aprender a aprender - vivendo, refletindo, (re)fazendo

Abertura ao novo/Cyntia Helena

Nunca tinha me imaginado como coordenadora. Não somos preparados para desempenhar todas as atribuições do coordenador pedagógico. Precisamos ter abertura para aprender sempre!!

ANÔNIMO 17/10/22, 14:15 HS UTC

Exatamente assim... todos os dias aprendemos e a partir do aprendido se refaz...

ANÔNIMO 17/10/22, 22:18 HS UTC

Perfeito. Creio que estamos sempre aprendendo. Gosto da abordagem de pesquisa do cotidiano. Nessa perspectiva, estamos sempre observando, ouvindo, escutando... questionado e aprendendo

Patrícia Infanger

ANÔNIMO 18/10/22, 01:44 HS UTC

Nesses vinte e sete anos a frente da coordenação, posso dizer que o aprendizado é diário. Já me refiz muitas e muitas vezes. não existe uma receita pronta e nesses últimos anos coordenando uma escola inclusiva tenho aprendido todos os minutos. As crianças com necessidades específicas me ensinam a todo momento.

Reflico em minhas ações, me refaço diariamente e a cada dia tenho a certeza que tenho muito a aprender.

ANÔNIMO 24/10/22, 11:57 HS UTC

Escolhi, então, ser uma coordenadora formadora e, com isso, avulta minha percepção de que se faz necessário ter uma personificação formativa que enveredasse por caminhos mais reflexivos em relação aos fazeres e pensares docentes.

ANÔNIMO 26/10/22, 13:36 HS UTC

Viver é aprender

A coordenação é o espaço da reflexão, da ação, do aprendizado. É nesse espaço que me entrelaço com meus conhecimentos prévios, com o conhecimento do outro (professores, crianças, famílias, equipe gestora, coordenadores, funcionários da escola) é nele que caminho junto aos autores às suas pesquisas e às minhas pesquisas.

Pessoas referências na constituição de quem sou na profissão

CURSO_T.SILVAMARTINS2016
CURSO_T.SILVAMARTINS2016

06/10/22, 16:11 HS
UTC

Na prática "sob influência" é só desculpa. Sempre reproduzimos nossas referências. (Douglas Liandi)

Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Madalena Freire, Vigostsky, Piaget, Freud, Boaventura de Souza Santos, Bauman, Horácio, Antoine de Saint Exupery, Virginia Woolf, Florbela Espanca, Fernando Pessoa, Machado de Assis, Ana Teberosky e tantos outros não citados, porém sempre lembrados, e também colegas coordenadores e de profissão ao longo da minha trajetória, sem os quais nada seria.

ANÔNIMO 12/10/22, 16:52 HS UTC

Parcerias no trabalho

A importância de pessoas de referência na constituição de quem sou na profissão é algo muito importante. Carregamos e deixamos marcas e como é gostoso recordar as pessoas que nos marcaram positivamente e até mesmo aquelas com quem aprendemos por contra exemplo.

Os desafios de ser ELO entre as frentes da escola

CURSO_T.SILVAMARTINS2016
CURSO_T.SILVAMARTINS2016

06/10/22, 16:14 HS
UTC

Toda corrente tem um elo, todo elo tem um a atração. (IMS)

A articulação, o elo, é a parte mais difícil e encantadora da coordenação, ao meu ver. Só seremos elo em um grupo, se não tem elo não tem corrente, desafio diário é unir, "remendar", correntes com diálogo.

PATRICIAINFANGER 17/10/22, 22:28 HS UTC

Não saberia nomear. Cada pessoa pode ser referência em algum aspecto. Penso que é fundamental estabelecermos uma rede de diálogos com muitas pessoas, para se tornarem nossas parceiras

ANÔNIMO 17/10/22, 23:07 HS UTC

Pessoas que considero importantes e que serão sempre lembrados Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Vigostsky, Piaget, Bauman, Ana Teberosky e muitos outros que nos passam conhecimentos incríveis, assim como Luzia minha professora do 1º a qual me despertou ainda mais a vontade de ser professora.

ANÔNIMO 21/10/22, 00:07 HS UTC

Escola

Percebi que escola sempre foi um espaço que me identifiquei, minha mãe primeira referência, o sonho de minha avó (sua mãe) era que ela fosse professora, profissão muito respeitada. Lembro de bons professores, me motivaram e tornaram leve e prazeroso minha trajetória como estudante. Na faculdade, excelentes professores, que apresentaram referenciais para toda a trajetória. Na prefeitura só amigas incríveis e inspiradoras. Tenho um apreço grande por Rubem Alves e Magda Soares. Ellen Nunes

ANÔNIMO 18/10/22, 14:08 HS UTC

O CP é responsável pela qualidade do trabalho junto aos professores dentro da sala de aula, pela relação sadia entre os docentes e alunos, vai ajudar os educadores a transmitirem o conhecimento de forma prática, direta e de fácil compreensão. Ele quem faz esse ELO que ao meu ver é o mais importante no espaço escolar.

PATRICIAINFANGER 17/10/22, 22:30 HS UTC

Acho que ser elo é uma das mais importantes frentes de trabalho do coordenador. A articulação entre os diferentes grupos para a constituição do projeto pedagógico, por exemplo, depende desse elo de conexão, diálogo, parceria

ANÔNIMO 17/10/22, 23:11 HS UTC

Ser um elo

Uma importante função, uma ligação de extrema importância entre a equipe, mas que precisa saber ouvir, orientar, refletir e mediar.

Para que possam juntos tomar decisões coerentes.

PATRICIAINFANGER 17/10/22, 22:33 HS UTC

Creio que o coordenador precisa, primeiramente, ter a clareza de seu papel. Ainda precisamos discutir muito sobre a identidade profissional do coordenador. Ele precisa se reconhecer como transformador para poder estabelecer parcerias, diálogos, trabalho coletivo que movem o grupo para a transformação

Falta de reconhecimento do lugar que ocupa o coordenador e o papel transformador

CURSO_T.SILVAMARTINS2016
CURSO_T.SILVAMARTINS2016

06/10/22, 16:18 HS
UTC

A falta de reconhecimento gera seres demasiadamente desmotivados. (Hita Dutra)

O mal do século "falta de reconhecimento", você pode fazer 99% das coisas, faltando 1% você é criticado. Cura para isso, trabalho em parceria, assim o grupo inteiro é reconhecido, por 99% ou 100%, sempre um trabalho em conjunto tem valor.

O reconhecimento vem do sorriso, do bom dia, do olhar, do abraço, em me chamar pelo nome, por parte das crianças. Eles sempre serão meu combustível e termômetro diário. Ellen Nunes

Medos e incertezas que transformaram-se em formação

ANÔNIMO 12/10/22, 14:28 HS UTC

**"A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo."
Nelson Mandela.**

São através dos desafios que alcançamos nossas o sucesso. Na coordenação nos deparamos com diversos sentimentos e até angustias de como atuar de forma assertiva com os professores, estudantes, colaboradores e famílias. Dúvidas e anseios que promovem momentos de reflexões que impulsionam nossa atuação como profissional e para que essa mudança ocorra, se torna fundamental nos matemos atualizados e "abertos" para o novo.

PATRICIAINFANGER 17/10/22, 22:35 HS UTC

Enxergo o cotidiano escolar como potencialmente formativo. As dúvidas, as incertezas, as críticas... podem se tornar foco de estudo e análise pelo grupo ... e assim, a formação também pode acontecer

ANÔNIMO 17/10/22, 23:18 HS UTC

Medo nos motiva a buscar conhecimento, nos move a mudança, a quebra de paradigma, a transformação. Somente nos podemos mudar essa situação, buscando novos caminhos.

ANÔNIMO 18/10/22, 02:17 HS UTC

Foi através dos medos e incertezas que me fez buscar mais conhecimento até hoje.

Medo não tenho mais, mas incertezas muitas. Estou sempre me questionando será que se tivesse feito de outra forma não teria tido um resultado melhor? E com isso estou sempre buscando mais.

ANÔNIMO 18/10/22, 20:20 HS UTC

Insegurança

Shirley neves silva

Na posição de medo ou insegurança, procuro ajuda nos livros, nos fatos , experiências anteriores e nas formações.

ANÔNIMO 21/10/22, 00:39 HS UTC

Confiança

"Nenhum de nós é tão bom, quanto todos nós juntos. Ray Kroc"

O medo e a insegurança, geram impulsos para novas descobertas. A coordenação é aprender a aprender sempre, exercitar nossa confiança e capacidade de superação.

Ellen Nunes

ANÔNIMO 12/10/22, 17:37 HS UTC

Compromisso da coordenação pedagógica

Acredito que é um compromisso com o desejo de fazer a diferença. Mantendo constantemente o interesse pela pesquisa para promover avanços pautados em conhecimento científico.

Assumir a posição do coordenador, perante os colegas professores, a gestão, os estudantes e os pais

CURSO_T.SILVAMARTINS2016
CURSO_T.SILVAMARTINS2016

06/10/22, 16:24 HS
UTC

Meta é compromisso...

Acredito que o compromisso de se assumir coordenador em uma comunidade escolar é estabelecer metas e combinados com o grupo e realizar em conjunto. O compromisso se realiza com as metas.

ANÔNIMO 07/10/22, 13:46 HS UTC

Propósito de mediador/Cyntia Helena

O coordenador tem o desafio de ser um mediador entre os grupos constituintes do universo escolar (professores, administração, mantenedores, direção, pais de alunos...). Ele transita e precisa transitar em todos os grupos com uma postura dialógica de escuta e também de empatia.

PATRICIAINFANGER 17/10/22, 22:37 HS UTC

Posição do coordenador???? Precisa sempre ser partilhada no grupo, concretizada pelo tecer dos diálogos, do trabalho...

ANÔNIMO 17/10/22, 23:22 HS UTC

Assumir é muito difícil, nem sempre a aceitação é positiva, precisamos ser transparentes e objetivos. trabalhar em equipe e ter boa parceria, para um trabalho de sucesso, mas nem sempre é fácil.

ANÔNIMO 18/10/22, 02:23 HS UTC

Assumir o meu papel de coordenadora não foi fácil. Tive que me impor perante uma equipe por ser muito jovem no momento e perante a equipe de professores. Foi um trabalho árduo, mas valeu a pena. Foi mostrando a minha capacidade e conhecimento que conquistei toda equipe.

Vinte e sete anos se passaram e continua buscando mais conhecimento para o meu desenvolvimento nessa jornada.

ANÔNIMO 21/10/22, 00:43 HS UTC

Articulador

Sempre prezando pela Ética, a coordenação articula as relações e o compromisso com a função social da escola. Ellen Nunes

O tempo: menor/necessário para a atuação na coordenação pedagógica.

CURSO_T.SILVAMARTINS2016
CURSO_T.SILVAMARTINS2016

06/10/22, 16:26 HS
UTC

Tempo, tempo, tempo... vou te fazer um pedido

O tempo no trabalho da coordenação é necessário e sempre menor do que o necessário. Corremos contra ele ou utilizamos ele da melhor forma com organização. Nem sempre ele está conosco, mas sempre estamos com ele.

ANÔNIMO 14/10/22, 18:27 HS UTC

Adriana Nicolau

O tempo sempre será insuficiente dentre as inúmeras demandas na escola atual. Buscar sempre as atribuições da função e uma rotina do coordenador são alguns aliados positivos. Cuidar da gente também é fundamental!

PATRICIAINFANGER 17/10/22, 22:37 HS UTC

Tempo... precisa ser planejado! Com intencionalidades claras. Caso contrário, nenhum tempo será suficiente...

ANÔNIMO 17/10/22, 23:30 HS UTC

Em relação as demandas que a cada dia aumentam mais, percebemos nitidamente que o tempo que temos não é o suficiente para atender as necessidades do dia, porém muitas vezes nos faz selecionar as prioridades, para que consigamos ir solucionando.

ANÔNIMO 21/10/22, 00:49 HS UTC

Tempo- Rubem Alves

"A outra foi inventada por homens que sabem que a vida não pode ser medida com calendários e relógios. A vida só pode ser marcada com a vida. Os amantes do Cântico dos Cânticos marcavam o tempo do amor pelos frutos maduros que pendiam das árvores. Quando as folhas dos plátanos ficam amarelas sabemos que o outono chegou. Os ipês-rosas e amarelos anunciam o inverno." Rubem Alves

Viver o tempo "dentro da escola", rotina, amor, dedicação, sem esquecer que há vida e a esposa, a filha, a tia, a mãe, a irmã fora deste espaço. Ellen Nunes