

VOL 7 | Nº 2  
Ano 2022

Revista da Rede Internacional  
de Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

[revistaestreiadialogos@gmail.com](mailto:revistaestreiadialogos@gmail.com)

## PESQUISA-FORMAÇÃO ANCORADA NOS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA-AÇÃO: INSTRUMENTO DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Ana Gomboeff<sup>1</sup>[0000-0001-6147-7003825], Laurizete Passos<sup>2</sup> [0000-0001-7702-0]

<sup>1</sup>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil, [analumadsen@gmail.com](mailto:analumadsen@gmail.com)

<sup>2</sup>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil, [laurizetefer@gmail.com](mailto:laurizetefer@gmail.com)

### Resumo

Os resultados positivos dos poucos programas oficiais ou das ações de indução profissional aos professores que iniciam suas carreiras têm motivado pesquisadores da área da educação no Brasil a desenvolver mais estudos sobre o tema. A ausência de programas e ações de indução a gestores iniciantes motivou o desenvolvimento de uma pesquisa-formação voltada aos coordenadores pedagógicos. O presente texto apresenta e discute essa pesquisa-formação como ação de indução profissional do coordenador pedagógico, tomando como foco principal a mentoria. Os princípios da pesquisa-ação ancoraram a pesquisa-formação realizada com 42 coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, desenvolvida por meio de encontros formativos ocorridos no período da pandemia através de uma plataforma digital. Os resultados evidenciam a potência dos encontros formativos, da reflexão e do compartilhamento a partir da parceria colaborativa entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes e da mentoria desenvolvida pela pesquisadora.

Palavras-chave: pesquisa-formação, pesquisa-ação, indução profissional, coordenador pedagógico, mentoria.

### Abstract

The positive results of the few official programs or professional induction actions for teachers starting their careers have motivated researchers in the field of education in Brazil to develop more studies on the subject. The absence of induction programs and actions for beginning managers motivated the development of a training research aimed at pedagogical coordinators. The text presents and discusses this research-training as a professional induction action for the pedagogical coordinator, with mentoring as the main focus. The principles of action research anchored the training research carried out with 42 pedagogical coordinators from the municipal education network of São Paulo, developed through training meetings that took place in the pandemic by a digital platform. The results show the power of training meetings, reflection and sharing from the collaborative partnership between experienced and beginner coordinators and the mentoring developed by the researcher.

Keywords: research-training, action research, professional induction, pedagogical coordinator, mentoring.

### INTRODUÇÃO

Programas concebidos como políticas públicas e ações de indução profissional desenvolvidas por pesquisadores junto às suas universidades e relacionados ao início da carreira de professores, apesar de não suficientes, têm crescido nos últimos anos no Brasil. No entanto, o mesmo não acontece quando se trata do coordenador pedagógico.

Quando um professor se torna coordenador pedagógico, passa a atuar em um cenário completamente novo

de trabalho, já que o contexto de uma sala de aula é diferente do contexto de uma coordenação. Nessa situação, o coordenador iniciante precisa aprender a coordenar, e, na maioria das vezes, nesse processo de aprendizagem da profissão, não é acolhido e nem acompanhado de forma metódica e intencional, pelas secretarias de educação ou pelos demais profissionais que atuam na escola. Essa ausência de acolhimento, de acompanhamento, de apoio e de formação compromete a qualidade do trabalho desenvolvido na escola e provoca, em muitos coordenadores, sentimentos de tonalidades desagradáveis (Gropo, & Almeida, 2013) além de arrependimento por haver assumido a coordenação pedagógica.

Considerando essa problemática, desenvolveu-se a pesquisa-formação denominada Parceria colaborativa e mentoria entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação: possibilidades de ação de indução profissional. Essa pesquisa-formação, desenvolvida no processo de doutoramento, vincula-se ao programa interinstitucional de pesquisas da “Pontifícia Universidade Católica de São Paulo” (PUC-SP), denominado Processos de indução a professores iniciantes nas escolas públicas de educação básica: o que cabe à escola e à secretaria municipal de educação?

Baseada nos pressupostos da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), essa pesquisa-formação constitui-se um instrumento de indução profissional direcionado ao contexto de trabalho da coordenação pedagógica. Este texto pretende apresentar e discutir essa pesquisa-formação, tomando como foco principal a mentoria.

## 1. A PESQUISA-FORMAÇÃO

A pesquisa-formação, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por intermédio de encontros formativos com 42 coordenadores pedagógicos que atuam na rede municipal de ensino de São Paulo. Esses encontros ocorreram em 2020, no período pandêmico, semanalmente, durante duas horas, por meio da plataforma digital Google Meet.

Nesses encontros formativos, a pesquisadora, uma das autoras deste texto, assumiu o papel de mentora do grupo por haver trabalhado como coordenadora pedagógica nessa rede de ensino por vinte anos. Dezesete desses 42 coordenadores pedagógicos foram considerados coordenadores experientes, apesar de atuarem há menos de três anos na profissão, e, desse modo, estarem vivendo sua inserção profissional, segundo Huberman (1995). Os demais participantes da pesquisa-formação, em 2020, eram professores sem experiência na coordenação que estavam na iminência de tomar posse no cargo. Por essa razão, no escopo deste trabalho, esses docentes sem experiência na coordenação são considerados “iniciantes”.

Além da mentoria desenvolvida pela pesquisadora, que se trata da interação entre um profissional com mais experiência e outro profissional com menos ou nenhuma experiência voltada para a construção do conhecimento acerca da profissão (Beca & Boerr, 2020), buscou-se, durante os encontros formativos, estabelecer parceria colaborativa entre experientes e iniciantes. Para Foerste (2005, p. 37), a parceria colaborativa caracteriza-se pelas “relações entre diferentes sujeitos ou instituições que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns”, por meio da negociação e da partilha de compromissos para realizar um trabalho conjunto em prol da qualidade do ensino.

Partiu-se do pressuposto de que essa parceria, mediada pela pesquisa-formação, oportunizaria aos coordenadores experientes reflexão sobre seu trabalho, de modo a promover aprimoramento em sua atuação profissional e fornecer aos iniciantes subsídios para enfrentar os desafios do início da carreira com mais segurança. Com base nisso, ambas, mentoria e parceria colaborativa, foram tomadas como ações de indução profissional. Neste texto, será abordada somente a mentoria.

O objetivo geral da pesquisa-formação foi investigar como ocorre a inserção profissional do coordenador pedagógico a partir da parceria colaborativa entre coordenadores experientes e iniciantes e da mentoria, incrementadas por meio da pesquisa-formação.

Os objetivos específicos foram estes: levantar, analisar e priorizar coletivamente as necessidades formativas dos participantes da pesquisa para organizar e desenvolver os encontros formativos; identificar os fatores que favorecem a parceria colaborativa entre universidade-escola e entre coordenadores experientes e iniciantes; compreender se e como a parceria colaborativa e a mentoria reverberaram na atuação dos experientes; analisar se e como as ações de indução desta pesquisa-formação contribuíram para que os iniciantes tivessem mais subsídios para enfrentar os desafios da inserção profissional.

Cabe esclarecer que as necessidades formativas são problemas ou dificuldades que os profissionais enfrentam diante de novos contextos de trabalho (Estrela; Leite, 1999).

Para viabilizar os encontros formativos, esses 42 profissionais foram divididos em dois grupos: 22 participantes no grupo um e vinte no grupo dois. Iniciantes e experientes foram colocados nesses grupos de modo equilibrado para garantir a interação entre eles, dentro de uma relação de paridade, a fim de possibilitar parceria colaborativa.

Para produzir dados, foi utilizada a transcrição de dezesseis encontros formativos (oito com cada grupo), incluindo o conteúdo do chat, dois questionários, dois grupos de discussão e, ainda, conversas e trocas espontâneas produzidas no WhatsApp durante os encontros formativos e no ano seguinte também, denominadas devolutivas espontâneas. A maior parte dos conteúdos tratados nos encontros formativos foram escolhidos pelos participantes da pesquisa com a ajuda da pesquisadora-mentora, com base na identificação, na análise e na priorização das necessidades formativas dos envolvidos.

O primeiro e o segundo encontro formativo serviram para que esse processo de identificação, análise e priorização das necessidades formativas acontecesse de modo coletivo nos dois grupos. Essas necessidades foram convertidas em conteúdo de formação. Coincidentemente, os conteúdos escolhidos pelos dois grupos foram os mesmos, com exceção do último encontro. No terceiro e no quarto encontros, discutimos as atribuições do coordenador pedagógico. O conteúdo trabalhado no quinto encontro foi a observação da aula do professor e a devolutiva do coordenador para o docente acerca dessa observação e a respeito do planejamento do professor. Abordou-se a temática da formação docente e das estratégias formativas no sexto e no sétimo encontro. No oitavo encontro, no grupo um, a temática do acompanhamento das aprendizagens foi contemplada, e, no grupo dois, a documentação pedagógica (avaliação final da unidade escolar e projeto político pedagógico).

Um questionário foi empregado para produzir dados referentes à caracterização dos participantes da pesquisa e para conhecer os desafios que os coordenadores experientes enfrentam cotidianamente, a fim de, a partir disso, impulsionar a discussão coletiva com vistas a identificar, analisar e priorizar as necessidades formativas dos envolvidos. O outro questionário foi utilizado no último encontro formativo, a fim de apreender as percepções iniciais dos participantes da pesquisa acerca da ação formativa realizada, com foco no papel do coordenador, na formação continuada, no sentimento diante da iminência de assumir a coordenação depois de participar da pesquisa-formação, na identificação dos pontos fortes e frágeis dos encontros formativos e nas sugestões para aprimorá-los.

O primeiro grupo de discussão, que aconteceu sete meses depois do término dos encontros formativos (junho de 2021), foi composto por seis coordenadores experientes. O intuito foi compreender se e como a parceria colaborativa entre experientes e iniciantes e a mentoria realizada pela pesquisadora durante os encontros formativos reverberaram na prática profissional desses coordenadores. Cinco iniciantes participaram do segundo grupo de discussão que aconteceu oito meses depois do término dos encontros formativos (julho de 2021). Esse prazo foi intencional, já que esses profissionais assumiram a coordenação em abril de 2021. Sua finalidade foi a produção de dados para que fosse possível investigar como ocorreu a inserção profissional desses profissionais após participarem da pesquisa-formação.

Após o primeiro encontro formativo, em 2020, dois grupos de conversa de WhatsApp foram formados, um para cada grupo. Isso facilitou a comunicação e a troca de materiais e de informações. Em 2021, optou-se coletivamente pela junção dos dois grupos de conversa do WhatsApp. Com o ingresso na coordenação, nesse ano, por parte dos iniciantes, muitas dúvidas surgiram no momento de trabalho. Os experientes, diante do contexto pandêmico, enfrentaram situações atípicas que também geraram dúvidas e incertezas. Nessa circunstância, o WhatsApp favoreceu o intercâmbio diário e, assim, muitas mensagens foram produzidas e trocadas com o intuito de ajudar o colega. Houve apoio mútuo entre os participantes da pesquisa, e a pesquisadora-mentora respondeu às dúvidas e trocou muitas mensagens com eles, realizando a mentoria.

A análise dos dados inspirou-se na Análise de Prosa (André, 1983). A partir da produção dos dados, foram realizadas algumas leituras sistemáticas de todo material empírico, a fim de identificar e marcar em negrito as percepções dos participantes da pesquisa sobre as ações de indução profissional desenvolvidas na pesquisa-formação. Realizou-se o levantamento de tópicos (assuntos) e temas (ideias). Com foco nos objetivos (geral e específicos), no contexto da pesquisa e no referencial teórico, colorimos, com cores diferentes, os

fragmentos negritados para organizá-los em tópicos (assuntos). Diante da semelhança e da complementaridade temática, esses tópicos foram agrupados para gerar os seguintes eixos de análise: processo coletivo de levantamento, de análise e de priorização das necessidades formativas dos participantes da pesquisa; parceria colaborativa entre universidade-escola e entre experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação; contribuições da pesquisa-formação para a transformação da prática dos experientes; contribuições da pesquisa-formação para a inserção profissional dos iniciantes.

Cabe destacar que cada eixo buscou atender a um objetivo específico da pesquisa-formação. No entanto, dentro de cada eixo foram expostos aspectos, que apesar de não procurados inicialmente, revelaram uma melhor compreensão da temática estudada.

## 2. INDUÇÃO PROFISSIONAL E MENTORIA

A indução profissional, que pode ocorrer de forma diferente de acordo com os contextos e as necessidades de cada grupo, pode acontecer por meio de programas ancorados em políticas públicas ou por ações desenvolvidas por pesquisadores com o amparo de suas universidades.

Um programa de indução é “um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional - que é organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir num programa de aprendizagem ao longo da vida” (Wong, 2020, p. 3). O autor explica que esses programas, de forma geral, abarcam um processo de formação amplo e plurianual e um acompanhamento metódico e intencional ao iniciante, muitas vezes, realizado por mentores que, na maioria das vezes, são preparados e remunerados para exercer a mentoria. Esse trabalho volta-se para a edificação contínua do conhecimento profissional do iniciante, e demanda participação de muitos profissionais e de um sistema de ensino como um todo, pressupondo uma ação colaborativa.

As ações de indução são componentes importantes do processo de inserção profissional, mas não têm a abrangência de programas públicos oficiais. Essas ações voltam-se, principalmente, para o apoio e o acompanhamento com foco no enfrentamento e na superação, com segurança, dos desafios do início da carreira e quando o professor já está atuando na docência.

A indução profissional favorece a inserção profissional de forma mais efetiva nas seguintes circunstâncias: quando acontece antes de o docente assumir sua atividade profissional, ou seja, quando há formação voltada à prática cotidiana; quando há uma rede de apoio aos novatos; quando há interação entre iniciantes e veteranos, desde que ambos se tratem com respeito para compartilhar experiências e quando o processo de indução leva o iniciante ao desenvolvimento profissional (Wong, 2020).

Uma das ações de indução profissional é, segundo Ochoa (2011), a mentoria. Nessa situação, o iniciante tem um mentor para lhe apoiar e acompanhar. Ou seja, tem alguém para lhe ajudar a vencer os desafios iniciais da profissão (Wong, 2020) e para com ele estar durante sua inserção profissional (Paul, 2009a).

Segundo Ochoa (2011), o mentor é o profissional com mais experiência que atua com base nos saberes que adquiriu por meio da sua experiência profissional ou com parâmetro na formação específica que recebeu para ser mentor. Marcelo García (2006) recomenda que o mentor receba formação para desenvolver a mentoria.

Esse autor destaca que o mentor é o profissional que possui “um nível elevado de conhecimento e destreza, os quais não se adquirem de forma natural, mas requerem uma dedicação especial e constante” (Marcelo García, 2009, p.12). Já Souza e Reali (2020) complementam que o mentor não só precisa ter mais conhecimento e destreza que o iniciante, mas também deve saber ensinar outro professor a ensinar – o que exige que tenha competências e habilidades ligadas à função de formador.

Para Ochoa (2011), a mentoria é uma espécie de relação estabelecida entre o mentor e outro profissional com nenhuma ou pouca experiência, a fim de promover o desenvolvimento das competências necessárias ao iniciante para que, progressivamente, ele possa realizar suas atividades profissionais com êxito e confiança.

Nessa relação estabelecida na mentoria, é preciso que haja uma relação interpessoal entre mentor e iniciante.

### 3. A MENTORIA NA PESQUISA-FORMAÇÃO COMO AÇÃO DE INDUÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção, apresenta-se como ocorreu o processo de mentoria na pesquisa-formação e o resultado que esse processo provocou. Como este texto é um recorte dessa pesquisa-formação, é importante esclarecer que não há falas de todos os participantes da pesquisa. A pesquisadora-mentora organizou os encontros formativos a partir dos desafios e das demandas que os participantes apresentaram, como comprova esta fala:

Perguntando ao grupo quais são nossos desafios e nossas demandas, a Ana [mentora] tem a percepção do que o grupo está precisando e, aí, ela articula isso numa pauta de qualidade e traz vários exemplos. Mas, ao mesmo tempo, ela traz uma teoria que agora que eu assumi o cargo tem ressignificado a minha prática como coordenadora (CP18).

Organizar os conteúdos da formação com os envolvidos no processo formativo a partir dos seus desafios, das suas demandas, dos seus desejos, dos seus interesses e das suas expectativas, tudo articulado a um referencial teórico, foi ponto crucial para que houvesse parceria colaborativa entre experientes e iniciantes na pesquisa-formação e para que os participantes da pesquisa reconhecessem a mentora como uma referência, conforme o depoimento da CP11: “Você, Ana [mentora], se tornou uma referência para mim. Então, quando eu passo por situações lá na unidade eu penso: “Como a Ana resolveria isso?”.

Grosso & Almeida (2013) com base na teoria walloniana, garantem que quando os adultos passam por situações nas quais têm dúvidas sobre como agir ou quando estão inseguros diante de algo novo, tendem a imitar outro adulto que julgam que tem conhecimento ou experiência acerca do que precisam. Parece que CP11 concebe a mentora como uma profissional experiente que domina o que faz, como Marcelo García (2009) defende que seja o mentor.

Vigotski (2000), ao estudar a imitação, defende que o ato de imitar é essencial na aprendizagem, visto que promove a internalização, processo ativo e distinto da cópia que exige uma reestruturação interna pela subjetivação de aspectos externos. Nesse processo, segundo o autor, o indivíduo pode criar algo novo. Nessa direção, CP13 percebe a calma da mentora e busca reproduzi-la enquanto atua na coordenação:

Essa semana, nós estávamos com um problema com uma professora que está em trabalho remoto (...) eu passei a semana com um perrengue por esse problema, mas eu não me coloquei, assim, na frequência vibrativa dos professores. Eu mantive a calma e você [Ana] também faz isso. (...) As professoras estavam se desentendendo lá no WhatsApp (...). Aí, a diretora falou assim para mim: “Nossa, você não entrou no campo vibracional delas. Você é sempre calma assim?” Aí, eu falei: “Sou agitada, mas eu não posso colocar o meu emocional nisso senão quem vai tomar a frente? Quem vai conduzir isso?” Ela falou: “Muito bem. Você não se abalou” (CP13).

A CP13 acompanha os professores e considera seus sentimentos, demonstrando maturidade para lidar com a conjuntura. Ao tentar resolver o conflito, mantém o domínio cognitivo, reagindo de modo coerente, como recomendam Grosso e Almeida (2013). Parece que o apoio emocional e psicossocial fornecido na mentoria aos envolvidos propiciou a construção de um conhecimento prático (García & Vaillant, 2017) que ajudou CP13 a conduzir a situação.

O depoimento a seguir, de uma coordenadora experiente, refere-se aos processos de discussão e reflexão que ocorreram durante a pesquisa-formação diante da socialização das experiências da pesquisadora-mentora e nos dá mais indícios de como o processo de mentoria na pesquisa-formação foi conduzido: “(...) além das reflexões teóricas, a formação foi incrível devido a sua experiência, Ana, que enriqueceu os encontros e trouxe exemplos de vivências do chão da escola” (CP5).

Nessa direção, Passos (2016, p. 168) defende que quando o docente não compartilha suas práticas e nem reflete sobre elas junto a seus pares, considerando os desafios que advém do contexto escolar, “não consegue avançar em sua profissionalidade”. Essa fala da CP5 valida que o mesmo acontece com o coordenador. Com a teoria como pano de fundo, a prática vivida no contexto escolar foi compartilhada na pesquisa-formação. Ao relatar suas próprias práticas como coordenadora, a pesquisadora-mentora demonstra que “conhece e regula seus próprios processos de construção do conhecimento, tanto do ponto de vista cognitivo como emocional, e consegue fazer uso estratégico deles ajustando-os às circunstâncias específicas do problema ou da situação” (Ochoa, 2011, p. 255) que os envolvidos socializaram durante os encontros

formativos, conforme indicam estes relatos:

Nos encontros, eu destaco a troca constante entre os pares. Não só a Ana trouxe, mas os amigos se expuseram (...) Penso também que a Ana dá abertura para as pessoas trazerem as ideias, as experiências delas e para falarem como estão construindo o trabalho nas escolas. A Ana sempre dizia: “Traga para a gente a sua experiência, compartilhe com o grupo”. Eu acho que isso também aumentou a nossa curiosidade e a nossa participação (CP30).

O relato de experiências vivenciado pelo coordenador atuante foi o ponto forte dos encontros. A mesclagem de futuros coordenadores com os coordenadores atuantes mediada pela experiência da Ana, com certeza, foi uma estratégia assertiva que enriqueceu a formação (CP1).

Essas trocas foram possíveis devido ao modo como os dois grupos foram formados na pesquisa-formação. Nesses grupos, houve o cuidado de inserir coordenadores experientes e iniciantes. Desse modo, os experientes, que já viviam no seu dia a dia experiências práticas na coordenação, puderam colaborar com o processo formativo, socializando-as juntamente com a pesquisadora-mentora. Por sua vez, os futuros coordenadores puderam também participar desse movimento conjunto de socialização, narrando, como docentes, suas experiências e suas percepções acerca do trabalho do coordenador durante os encontros formativos. Essa estratégia foi assertiva porque:

(...) o que um viveu o outro não viveu, mas tivemos a oportunidade de pensar sobre determinado assunto. Tivemos momentos de troca e aprendizados maravilhosos, como o relato do CP40 que se sentiu “invisível” aos olhos do coordenador, pois o mesmo sempre parecia atarefado, sem tempo para ouvi-lo. O relato da CP10 com o professor que sempre intervia nas narrativas das práticas dos docentes, questionando em que teoria se embasava. Esses e também outros relatos foram sensacionais! (CP20)

A CP20 garante que, ao ouvir o que o outro viveu, torna-se possível refletir sobre o vivido. Essa ação privilegia os intercâmbios e a reflexão conjunta entre os pares, estratégia recomendada por Cornejo (1999) nos contextos de indução. O autor esclarece que os profissionais experientes, ainda que em início de carreira, embora possuam mais destrezas que os iniciantes, assim como necessidades profissionais diferentes, ainda precisam refletir sobre sua prática para aperfeiçoá-la enquanto os iniciantes precisam aprender todo o processo do trabalho de coordenação.

Ao realizar seu trabalho de mentoria durante os encontros formativos, promovendo reflexão sobre a prática da coordenação, a pesquisadora-mentora articulou a fala de todos sem perder de vista a pauta formativa:

O que eu achei super importante foi que por mais que as pessoas fossem se colocando, você [pesquisadora-mentora] ia apresentando alguns elementos, fazendo as amarrações, mas sem aquele autoritarismo de dizer: “tenho que seguir a pauta”. Todos tiveram espaço para falar. Mas ao mesmo tempo, você chamava a gente para a discussão da pauta. Em alguns momentos, você dizia assim: “Isso nós vamos tratar depois. Dá para segurar um pouco? Ou, vamos abrir agora? Vamos falar agora? O que vocês preferem?” Isso eu acho que é importante e para o coordenador é fundamental (CP35).

O CP35, participante da pesquisa com experiência na coordenação em outra rede de ensino, refere-se ao modo como a pesquisadora-mentora conduz os encontros formativos. Para esse participante, ela faz a mediação entre as falas de todos, abrindo espaços democráticos de participação, sem deixar de lado seu objetivo de formação.

É imprescindível que nos processos formativos haja espaço para “a declaração de dúvidas e angústias, a confirmação das conquistas e o enfrentamento das dificuldades” para que possa instalar-se a interlocução entre os participantes. Entretanto, concomitante a essa interlocução, é indispensável a feitura “de pontuações necessárias, que enriquecem o trabalho tanto no individual como no coletivo” por parte do formador (Placco & Souza, 2006, p. 38).

Empreender mentoria não é tarefa fácil. Para isso, Souza & Reali (2020) afirmam que é preciso que o mentor saiba conduzir bem o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula e tenha competências e habilidades de formador. Para assumir-se como pesquisadora-mentora na pesquisa-formação, foi preciso conhecer bem o trabalho da coordenação e ter habilidades como formadora, bem como preparar-se durante os estudos de pós-graduação. Somente assim foi possível tomar as experiências compartilhadas na pesquisa-formação como objetos de reflexão, como indica esta fala: “Em nenhum momento [nos encontros formativos] ninguém falou você está errado ou você está certo. Sempre buscamos juntos alternativas. Pensamos juntos uma ou-

tra forma de agir, de abordar o assunto e de atender às expectativas do trabalho do coordenador” (CP10).

O resultado do processo de mentoria empreendido pela pesquisadora-mentora na pesquisa-formação, como ação de indução profissional ao coordenador pedagógico, materializa-se neste diálogo que acontece por meio do WhatsApp em 2021:

Boa tarde, me deem uma ajuda. O que fazer com o caso de uma criança que tem muitos piolhos? Posso fazer um encaminhamento ao pediatra para pediculose? É melhor entrar em contato com a família ou pedir que o responsável venha na escola? (CP30).

Olá! Lá onde eu trabalho, chamamos o responsável, pede-se que leve ao pediatra, farmácia, até indicam algo para acabar com piolhos, mas é a AD [assistente de direção] que faz isso lá. Eu imprimo um bilhete sobre piolho, desses da Internet, e envio a todos do Fund. I (CP2).

Tenho uma circular sobre piolhos que envio para as famílias (CP4).

[CP4 compartilha a circular com o grupo].

A CP30, coordenadora experiente, depara-se com uma criança com piolhos e fica em dúvida quanto ao encaminhamento mais adequado para a situação. Diante disso, pede orientação aos demais participantes da pesquisa no grupo de WhatsApp. A CP 2, coordenadora iniciante, espontaneamente, narra a experiência que, recentemente, viveu na escola onde trabalha, com o intuito de apoiar a colega. O CP4, coordenador experiente, disponibiliza uma circular que utiliza para orientar as famílias sobre piolhos.

Em 2021, após o término dos encontros formativos, o contato entre os participantes da pesquisa e entre eles e a pesquisadora-mentora pelo WhatsApp foi diário. À medida que uma dúvida surgia durante o trabalho, os participantes da pesquisa entravam em contato por meio desse aplicativo. Quando a pesquisadora-mentora estava trabalhando como coordenadora e se retardava para responder alguma dúvida ou atender algum pedido, como ocorreu na situação exposta por meio desse diálogo, outros participantes da pesquisa, independentemente de serem iniciantes ou experientes, manifestavam-se e colaboravam com o colega.

Ochoa (2011, p. 244) recomenda que a mentoria seja desenvolvida por meio do acompanhamento em grupo com vistas à promoção do trabalho colaborativo. Nessa perspectiva, um grupo de profissionais experientes, por meio da mediação de um orientador, pode sustentar a inserção profissional de muitos iniciantes. O autor afirma que essa modalidade de mentoria é rara e é denominada de “mentoria colegiada”.

Na pesquisa-formação, inicialmente, a pesquisadora-mentora apoiou e acompanhou os participantes da pesquisa sozinha durante os encontros formativos, assim como assumiu a posição de orientadora dos experientes. A partir desse trabalho, em 2021, pelo WhatsApp, os coordenadores experientes puderam, com e sem a ajuda da pesquisadora-mentora, assumir o posto de mentores dos iniciantes, exercendo a mentoria colegiada.

No entanto, o contrário também aconteceu. Como ilustra esse diálogo, uma iniciante conseguiu colaborar com uma experiente, socializando seus saberes e suas experiências recentes como coordenadora. Assim, com base em Ochoa (2011), podemos afirmar que, nesse caso em que o apoio e o acompanhamento foram encaminhados ora por parte dos experientes e ora por parte dos iniciantes, reciprocamente, o processo de mentoria empreendido pela pesquisadora-mentora na pesquisa-formação desembocou em uma nova modalidade de mentoria batizada, na pesquisa-formação, de mentoria colegiada de mão dupla.

Desse modo, a pesquisa-formação trouxe benefícios tanto para iniciantes como para experientes. Estas falas comprovam que os iniciantes, após participarem dos encontros formativos, tiveram mais subsídios para enfrentar os desafios da inserção profissional:

Os encontros e toda a formação deram mais segurança para eu assumir esse cargo [de coordenador] (CP15).

Creio que meu percurso como coordenador será iniciado de forma mais tranquila, pois antes pude aprender com você [mentora] e com as trocas dos demais colegas. (...) Quando se tem apoio, o caminho a ser trilhado inicia-se com menos nervosismo e apreensão. (CP17).



Esses iniciantes afirmam que estão em melhor situação de coordenar depois de participar da pesquisa-formação e que se sentem mais preparados como coordenadores. Essa afirmação legítima que o apoio e o acompanhamento de um profissional experiente contribui para minimizar as dificuldades vividas no início da carreira pelos iniciantes e que pode levar o iniciante ao desenvolvimento profissional (Wong, 2020).

Este depoimento: “Conhecer sobre as atribuições de cada um me deu mais propriedade para dizer ‘não’ e focar nas minhas principais atribuições: a formação do grupo docente e o acompanhamento das aprendizagens” (CP3) valida que compreender as atribuições de cada profissional que atua na escola foi importante para essa coordenadora experiente. Ela muda sua postura profissional a partir da mudança de significação sobre o papel do coordenador, como revela sua fala:

(...) sobre as atribuições do coordenador, como os colegas falaram, eu aprendi, realmente, o que é meu. Aprendi que é preciso se colocar como coordenador, e já usei muito das falas quanto ao que é minha atribuição e o que não é. Vi que dizer “não” é muito importante. Aprendi a dizer “não”. Essa semana, eu me senti muito potente. O diretor veio pra me dar um serviço, e aí eu falei: “Opa, isso não é minha atribuição, é atribuição da equipe gestora”. Então, eu me senti potente de mostrar para ele a instrução normativa de uma coisa que ele queria que eu fizesse e que era de todos da equipe. (...) Então, eu acho que esse dizer “não” e mostrar que a gente sabe o que é nosso ou o que não é só nosso, esse se colocar, para mim, foi o mais significativo. Hoje, eu sou muito mais segura pra falar assim: “Isso é atribuição do Assistente técnico-educacional (ATE) [profissional na RMESP que trabalha na secretaria da escola ou que atua como inspetor de alunos], isso é atribuição do diretor, mas eu posso sim fazer junto com você e te ajudar se você precisar, mas não é minha atribuição”. Realmente, o se colocar para mim foi o mais importante (CP3).

Placco & Souza (2012, p. 13), com base nos estudos de Dubar (1997), garantem que “a imagem que o profissional faz de si interfere sobremaneira em suas ações”. Segundo as autoras, as formas identitárias se reconstituem ininterruptamente a partir da tensão que há entre a imagem profissional que os outros têm de nós, e, conseqüentemente, do que demandam para nós cotidianamente com base nessa imagem, e entre a imagem profissional que temos de nós mesmos, que nos faz aceitar ou não essas demandas.

Quando a CP3 defende que é preciso colocar-se como coordenadora, demonstra ter assumido uma postura e ter incorporado uma significação sobre seu papel de coordenadora. Ao fazer isso, sentiu-se mais potente porque conseguiu dialogar e instituir uma imagem profissional, contrária à de um solucionador de problemas incondicional (Placco & Souza, 2012), na relação com o diretor, delimitando suas atribuições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Organizar os encontros formativos a partir dos desafios e das demandas que os participantes da pesquisa trouxeram, articulando-os a um referencial teórico, foi fundamental para que houvesse parceria colaborativa entre experientes e iniciantes na pesquisa-formação e para que os envolvidos reconhecessem a pesquisadora-mentora como uma boa referência no modo de pensar, ser e agir em relação à coordenação pedagógica – o que fez com que a considerassem sua mentora e a mentoria pudesse acontecer.

Os processos de discussão e de reflexão que ocorreram dentro de um espaço democrático de participação durante a pesquisa-formação, a socialização das experiências da pesquisadora-mentora e dos participantes da pesquisa fizeram com que os coordenadores iniciantes pudessem ter mais subsídios para enfrentar os desafios do início da carreira, oportunizaram aos coordenadores experientes o aprimoramento da sua prática profissional e abriram caminho para o nascimento da mentoria colegiada de mão dupla.

## REFERÊNCIAS

- André, E. D. A. (1983). Texto, contexto e significado: Algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 66-71. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>
- Cornejo, J. (1999) Profesores que se inician en la docencia: Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a02.PDF>
- Dubar, C. (1997). Para uma teoria sociológica da identidade. Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Leite, T. (1999). Processos de identificação de necessidades: Uma reflexão. *Revista de Educação*, VIII(1), 29-48.

- Foerste, E. (2005). *Parceria na formação de professores*. Cortez.
- Grosso, C. & Almeida, I. R. (2013). A passagem de professor a professor coordenador: O choque com a realidade. In L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola* (pp. 93-107). Loyola.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto Editora.
- Marcelo García, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Taller Internacional: Conversemos sobre Educación, Bogotá. <http://www.ub.edu/obipd/politicas-de-insercion-la-docencia-del-eslabon-perdido-al-puente-para-el-desarrollo-profesional-docente/>
- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação, Sísifo*, 8, 7-22. [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf).
- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. [https://www.scielo. br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFG-CQrsKP/abstract/?lang=es](https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFG-CQrsKP/abstract/?lang=es)
- Ochoa, L. A. R. (2011). *Profesores principiantes y inserción profesional a la docencia: Preocupaciones, problemas y desafíos*. (Tese de Doutorado em Didactica y Organización Educativa não publicada). Universidad de Sevilla, Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/24057>
- Passos, L. F. (2016). Práticas formativas em grupos colaborativos. In M. E. D. André (Org.), *Práticas inovadoras na formação de professores* (pp. 165-188). Papirus.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, 62, 91-108.
- Placco, V. M. N. S., & Souza, V. L. T. (Orgs.) (2006). *Aprendizagem do adulto professor*. Edições Loyola.
- Placco, V. M. N. S., & Souza, V. L. T. (2012). O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: Contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico: Provocações e possibilidades de atuação* (pp. 9-20). Loyola.
- Souza, A. P. G., & Reali, A. M. (2020). Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: Um estudo de dois casos. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-22 <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4142>
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Vigotski, L. S. (2000). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Wong, H. K. (2020). Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-22. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139>