

**Autoria docente como dispositivo formativo na atuação do Coordenador Pedagógico**

*Teacher Authorship as a Formative Device in the Professional Practice of the Pedagogical Coordinator*

*La Autoría Docente como Dispositivo Formativo en la Práctica Profesional del Coordinador Pedagógico*

---

Patrícia Roberta Alves Xavier de Almeida<sup>1</sup>

Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes<sup>2</sup>

<https://doi.org/10.70678/sala8.v1i12.1589>

Artigo científico

Linha de pesquisa: Prática Pedagógica, Currículo e Formação de Professores

#### Resumo

O presente artigo apresenta um relato de prática sobre a autoria docente como dispositivo formativo na constituição do coordenador pedagógico, desenvolvido a partir de um percurso de formação continuada realizado com coordenadores de uma rede municipal de Pernambuco. A experiência ancora-se em Freire (1996), Fochi (2019), Riolfi (2008) e na prática reflexiva docente, compreendendo o compartilhamento de experiências como forma de elaboração de saberes e de ressignificação da identidade profissional. O percurso formativo integrou encontros, rodas de diálogo e imersões pedagógicas em práticas exitosas, com foco na socialização de experiências e na escrita sobre a própria prática. A vivência evidenciou uma mudança de postura dos coordenadores, que passaram da resistência à escrita para um trabalho pautado na documentação e na produção autoral. Considera-se que a autoria docente potencializa a formação do coordenador pedagógico, fortalecendo seu papel de mediador e autor de processos formativos coletivos na escola.

**Palavras-chave:** Relato de Prática. Formação continuada. Coordenação pedagógica

#### Abstract

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação e Mestra em Comunicação, Linguagem e Cultura (FCU) e Mestra em Letras (UFAPE). Especialista em Gestão e Coordenação (UPE). Professora da Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e da Secretaria Municipal de Educação de Afogados da Ingazeira - PE. Linha de pesquisa: Práticas Educativas/Pedagógicas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9369-8306>. E-mail: [patricia.almeida@adm.educacao.pe.gov.br](mailto:patricia.almeida@adm.educacao.pe.gov.br).

<sup>2</sup> Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, Professor permanente do Mestrado profissional em Letras da UFAPE/UFRPE, E-mail: [eduardo.fernandes@ufape.edu.br](mailto:eduardo.fernandes@ufape.edu.br).

The present article presents a practice report on teacher authorship as a formative device in the development of the pedagogical coordinator, based on a continuing education process carried out with coordinators from a municipal school network in Pernambuco, Brazil. The experience is grounded in Freire (1996), Fochi (2019), Riolfi (2008) and in the perspective of reflective teaching practice, understanding the sharing of experiences as a means for constructing knowledge and resignifying professional identity. The formative path included meetings, dialogue circles and pedagogical immersions in successful practices, focusing on the socialization of experiences and on writing about one's own practice. The process revealed a significant shift in the coordinators' posture, who moved from resistance to writing toward a practice oriented by documentation and authorial production. It is considered that teacher authorship enhances the pedagogical coordinator's professional development, strengthening their role as mediator and author of collective formative processes within the school context.

**Keywords:** Practice Report. Continuing Education. Pedagogical Coordination.

### Resumen

El presente artículo presenta un relato de práctica sobre la autoría docente como dispositivo formativo en la constitución del coordinador pedagógico, desarrollado a partir de un proceso de formación continua realizado con coordinadores de una red municipal de Pernambuco, Brasil. La experiencia se sustenta en Freire (1996), Fochi (2019), Riolfi (2008) y en la práctica reflexiva docente, comprendiendo el intercambio de experiencias como forma de elaboración de saberes y de resignificación de la identidad profesional. El recorrido formativo integró encuentros, círculos de diálogo e inmersiones pedagógicas en prácticas exitosas, con énfasis en la socialización de experiencias y en la escritura sobre la propia práctica. La vivencia evidenció un cambio significativo en la postura de los coordinadores, que pasaron de la resistencia a la escritura a un trabajo orientado por la documentación y la producción autoral. Se considera que la autoría docente potencializa la formación del coordinador pedagógico, fortaleciendo su papel como mediador y autor de procesos formativos colectivos en el ámbito escolar.

**Palabras clave:** Relato de práctica. Formación continua. Coordinación pedagógica.

### INTRODUÇÃO

Consideramos a autoria docente, conforme Riolfi (2008) e Passeggi (2011), como o processo pelo qual o educador transforma sua experiência em conhecimento narrado, assumindo-se como produtor e não apenas executor de práticas educativas. Com base em uma escuta feita no início do ano letivo de 2025, junto aos coordenadores pedagógicos de uma rede municipal de Pernambuco, constatamos que a maior parte do tempo de atuação desse profissional tem sido deslocada para mediação e execução de tarefas relativas a avaliações externas, com vistas à elevação de índices de desempenho educacional, enquanto o tempo destinado à autoformação e à formação dos professores tem sido cada vez mais limitado.

Identificamos, também, que o problema central era a baixa incorporação da escrita profissional e da documentação pedagógica na rotina dos coordenadores, resultando em práticas pouco reflexivas. Assim, buscamos responder à seguinte questão: como a autoria docente pode atuar como dispositivo formativo para coordenadores pedagógicos em um contexto marcado pela escassez de tempo para formação e autoformação?

Neste trabalho, buscamos compreender de que maneira a autoria docente pode fortalecer a identidade desse profissional por meio de um percurso formativo desenvolvido com 23 coordenadores durante o ano letivo de 2025. Consideramos o pressuposto da autoria docente como dispositivo formativo por sua capacidade de ativar processos de reflexão crítica, de organização da experiência e de produção de conhecimento sobre a prática, elementos fundamentais ao trabalho do coordenador pedagógico.

O objetivo deste relato é analisar de que modo a autoria docente, desenvolvida em um percurso de formação continuada, contribui para qualificar a prática e fortalecer a identidade profissional de coordenadores pedagógicos diante das restrições de tempo para formação. Nossa escolha da autoria docente como eixo da formação está diretamente relacionada ao problema identificado: a redução do tempo de estudo específico para a formação e constituição da identidade desse profissional, sobretudo para reflexão sobre sua rotina de trabalho. A escrita autoral foi mobilizada como estratégia formativa por permitir que o coordenador reflita, reorganize e documente sua prática dentro do próprio fluxo de trabalho, mesmo diante de um cenário que pouco privilegia a formação continuada.

Apesar da relevância crescente da escrita profissional, são escassos os estudos que articulam autoria docente e formação do coordenador pedagógico em redes municipais. Assim, compreendemos que essa ausência legitima a relevância do presente trabalho, pois articulamos essa lacuna diretamente à proposta metodológica adotada, tomando a autoria como eixo de investigação-formação.

Os resultados apontam transformações importantes na atuação dos coordenadores como formadores, mediadores e autores de processos educativos. Verificamos, também, o ressoar das reflexões suscitadas durante a produção dos relatos

de prática, nas interações compartilhadas pelos coordenadores durante as formações e no compartilhamento das propostas de intervenção desenvolvidas em suas escolas.

Dessa forma, neste artigo organizamos quatro seções. Inicialmente apresentamos as bases teóricas que fundamentam a discussão sobre autoria docente e formação do coordenador pedagógico. Em seguida descrevemos os procedimentos metodológicos adotados. Posteriormente analisamos os resultados produzidos ao longo do percurso formativo e, por fim, apresentamos as considerações finais.

## BASES TEÓRICAS

Inicialmente, buscamos definir quais são as atribuições do coordenador pedagógico e, para isso, tomamos como referência o que dizem Díaz e Perez (2023, p. 14).

A coordenação pedagógica atua para que isso aconteça em diversas frentes:

- na parceria com a direção, compõe a equipe gestora e trabalha em conjunto no planejamento e acompanhamento do cotidiano escolar, bem como na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico (PPP);
- no acompanhamento de todos os estudantes, atua em parceria com docentes e técnicos da Secretaria de Educação para identificar as aprendizagens, registrá-las e analisá-las continuamente;
- na formação continuada em serviço dos professores, assegura as condições necessárias para que eles aprimorem suas práticas e reflitam permanentemente sobre elas, à luz das propostas curriculares e do PPP;
- na mediação com as famílias, garante essa importante parceria e interlocução para a trajetória escolar dos estudantes;
- no percurso de estudo pessoal e qualificação contínua da própria prática.

As autoras apresentam pesquisas que definem como centrais os papéis de formador, articulador e transformador. Destacam, ainda, a importância do debate sobre a construção da identidade profissional, ressaltando a necessidade de condições institucionais para que o papel formador seja reconhecido e efetivamente exercido (Díaz & Perez, 2023).

Ainda quanto ao entendimento adotado neste trabalho sobre o papel do coordenador pedagógico, esclarecemos que consideramos o pensamento, de Lima e Santos (2007, p 84), quando afirmam que:

Cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com todos os outros educadores, exercer o “ofício de coordenar para educar” também aqui no sentido de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem: aprender a aprender e junto com, essência do que se concebe como formação continuada de educadores. Não se trata de imaginar que cabe ao coordenador sozinho realizar tantas tarefas, mas de compreender que este, estando a serviço do grupo no encaminhamento dos objetivos de buscar a superação dos problemas diagnosticados, possa promover a dinâmica coletiva necessária para o diálogo.

Contudo, assumimos a compreensão de Díaz e Perez, (2023, p. 15-16), quanto à “construção da identidade profissional (...) considerando a necessidade de assegurar as condições para que o papel de formador seja exercido e reconhecido”, pois é com essa construção que estamos comprometidos neste trabalho.

Em se tratando da constituição identitária desse profissional, elencamos abaixo exemplos de ações inerentes à função do coordenador pedagógico, sempre em colaboração com os vários atores do sistema educacional.

Com base no mapa de articulação das múltiplas atribuições do coordenador pedagógico: gestão curricular, acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, formação dos professores em serviço, parceria com familiares/ responsáveis e estudantes e, estudo pessoal e autoformação. Extraímos, desse mapa, as dimensões diretamente contempladas neste trabalho, especialmente aquelas relativas à formação em serviço e à autoformação.

**Quadro 1:** O coordenador Pedagógico como formador e como educador em formação

| FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM SERVIÇO                                                                                   | ESTUDO PESSOAL E AUTOFORMAÇÃO                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desenvolver um plano de formação continuada em serviço.                                                               | Prever tempos e espaços institucionais para estudo e trocas com a direção.                                                             |
| Articular ações formativas com base nas aprendizagens dos estudantes.                                                 | Analisar as produções dos estudantes e, com base nisso, planejar ações formativas com os professores.                                  |
| Mapear os saberes docentes e suas necessidades de formação.                                                           | Identificar necessidades de aprimoramento a partir da atuação junto à equipe.                                                          |
| Comunicar o percurso formativo proposto pela escola relacionando-o com as trajetórias e aprendizagens dos estudantes. | Analisar as informações advindas das famílias e estudá-las como possibilidades de intervenções planejadas junto aos professores.       |
| Articular ações de formação no contexto da rede com base nas necessidades da escola.                                  | Participar de situações formativas propostas pela rede, em articulação e colaboração com outras escolas e coordenadores/coordenadoras. |

**Fonte:** Elaborado pela autora com exemplos extraídos de Díaz e Perez, (2023, p. 1)

A espinha dorsal desse trabalho é seu próprio objeto de pesquisa: a autoria e a formação do coordenador pedagógico e está respaldada em Freire (1996) pois, comungando com ele, concebemos a prática reflexiva como caminho para que o educador se torne sujeito de sua própria formação e, assim, (re)construa sua experiência. Entendemos o relato de prática, nesse horizonte e o consideramos uma prática libertadora e formadora.

Nesse sentido, defendemos que a escrita autoral materializa a prática reflexiva freireana, pois narrando sua experiência, o educador toma consciência crítica de seu fazer, identifica sentidos subjacentes a sua ação e transforma a própria prática. Assim, o ato de escrever articula formação e ação pedagógica, fazendo com que a reflexão ocorra no próprio processo de sistematização do vivido. Dessa forma, o relato de prática, descreve acontecimentos, mas vai além, atuando como um processo formativo, porque mobiliza o educador a reorganizar experiências vividas, interpretar sua trajetória e assumir-se como sujeito da própria prática e da própria formação. Nessa mesma perspectiva, comungando do que Fochi (2019) enfatiza quanto à Documentação Pedagógica como conhecimento praxiológico, defendemos o registro da experiência do coordenador como uma devolutiva formativa.

Ainda com base em Fochi (2019), ressaltamos que narrando suas experiências, o educador reinterpreta o espaço, o tempo, os materiais e, sobretudo, as relações. Documentar experiências inclui selecionar episódios significativos, interpretar as ações que constituem essa experiência documentada e atribuir sentido ao cotidiano, transformando registros em conhecimento produzido a partir da prática. Esse processo de olhar para a própria ação dando sentido e referenciando-a produz uma pedagogia situada e autoral.

Assim, neste estudo propomos a autoria docente como prática de sistematização, defendendo que isso pode contribuir muito com o coordenador pedagógico, pois, como pontua Riolfi (2008), o trabalho da escrita sobre a prática, a produção textual, atua sobre o próprio sujeito, provocando deslocamentos e permitindo que o educador se reconheça e se reconstrua em sua prática. Esses avanços dizem respeito a revisitar escolhas, identificar padrões de ação, explicitar decisões e perceber tensões presentes no cotidiano pedagógico, ampliando a consciência sobre si e sobre o próprio trabalho.

Tal característica torna-se ainda mais acentuada diante do problema identificado no contexto investigado: o pouco tempo destinado à formação e à autoformação do coordenador pedagógico. A autoria docente, assim, assume o papel de estratégia formativa viável, pois integra reflexão e prática, permitindo que o ato formativo aconteça dentro da própria rotina, mesmo em contextos em que múltiplas orientações se sobrepõem ao espaço da formação continuada.

Nesse sentido, a autoria do coordenador pedagógico pode ser considerada como exercício formativo e identitário. A articulação entre prática reflexiva de Freire (1996), documentação pedagógica como conhecimento praxiológico de Fochi (2019) e transformação subjetiva pela escrita defendida por Riolfi (2008) evidencia que a autoria docente pode ser entendida como um dispositivo formativo capaz de fortalecer a identidade profissional do coordenador, ampliar a compreensão de sua prática e sustentar processos formativos mais consistentes no interior da escola. Desse modo, a autoria docente consolida-se como eixo estruturante deste estudo.

## METODOLOGIA

Este artigo discute uma experiência ancorada em princípios da abordagem qualitativa, por buscarmos compreender os significados atribuídos pelos sujeitos à sua prática formativa (GIL, 2008). Trata-se de um relato de experiência, com elementos de pesquisa-formação, fundamentado na análise de produções autorais e registros formativos. A experiência que apresentamos nasceu de um percurso de formação continuada desenvolvido com 23 coordenadores pedagógicos de uma rede municipal de Pernambuco, durante o ano letivo de 2025.

O corpus do relato é constituído pelos textos autorais produzidos pelos coordenadores, elaborados no âmbito das atividades de intervenção desenvolvidas nas escolas da rede a partir dos encontros formativos, bem como por registros descritivos realizados pela pesquisadora ao longo dos encontros. Dessa forma, adotamos esses materiais como elementos constitutivos da própria experiência formativa para subsidiar a análise reflexiva apresentada no estudo. Os participantes são coordenadores pedagógicos atuantes em escolas da rede municipal, selecionados por comporem o

grupo de formação continuada ofertado pela Secretaria de Educação. Todos participaram voluntariamente do processo.

Na narrativa metodológica, portanto, centramo-nos na descrição, análise e interpretação da experiência vivida, priorizando os processos desencadeados pela prática de autoria docente, seus efeitos sobre a constituição profissional dos coordenadores e as reverberações observadas ao longo das ações formativas.

Na análise, consideramos exclusivamente práticas profissionais e documentos institucionais, sem identificação pessoal dos participantes, o que dispensa apreciação ética conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Além disso, não coletamos dados identificadores e todos os elementos analisados compõem o próprio processo formativo institucional, como relato de experiência profissional.

Assim, apresentamos a seguir um diagrama que sistematiza o percurso do trabalho.

**DIAGRAMA 1:** Percurso formativo



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O desenvolvimento da experiência organizou-se em etapas articuladas ao longo do ano letivo. Após a sistematização metodológica, apresentamos a seguir as etapas do percurso formativo e iniciamos pela escolha dos temas e pela pactuação coletiva do trabalho. Diante do consenso, partimos para a estruturação da vivência que foi

organizada em cinco encontros formativos, presenciais e virtuais, por meio dos quais abordamos fundamentos conceituais e orientações sobre o gênero relato de prática.

A fase de produção assistida envolveu muitas idas e vindas das produções até a sistematização dos esboços como relatos aptos a publicação. As devolutivas qualificadas e avanço individualizado foram o que favoreceu o aprimoramento da escrita. Na etapa final, os coordenadores concluíram seus relatos, contando sempre com apoio contínuo da formadora. Todo esse trabalho culminou no I Seminário de Práticas Inspiradoras da rede municipal, ocasião de socialização pública das experiências e envio dos textos para publicação.

## ANÁLISE E RESULTADOS

Ao final do percurso formativo, o corpus da análise passou por uma reorganização decorrente da dinâmica própria do trabalho coletivo nas escolas. Embora tenham sido definidos inicialmente 23 relatos de prática, ao longo do processo alguns dos coordenadores envolvidos no trabalho, que trabalhavam numa mesma escola optaram por produzir os relatos em coautoria, o que foi consensuado com os demais envolvidos, resultando em um conjunto final de 14 relatos.

Construímos os quadros analíticos apresentados a seguir a partir da comparação sistemática entre esboços e versões finais, permitindo identificar deslocamentos autorais. Entendemos que essa decisão reforçou o caráter colaborativo da experiência formativa e evidenciou a compreensão e apoio de todos dos participantes, sinalizando o entendimento de que práticas desenvolvidas colaborativamente podem ser relatadas e analisadas conjuntamente.

Para a análise dos relatos, consideramos três aspectos principais, definidos desde o início do processo:

- a) a escolha das situações do cotidiano escolar narradas;
- b) a forma de construção das narrativas (memórias, descrições de experiência, relatos reflexivos); e
- c) comparativo entre os esboços iniciais e as versões finais dos relatos. A combinação desses critérios nos permitiu acompanhar, de modo mais preciso, o

processo de constituição da autoria docente, observando também como a escrita passou a ser compreendida pelos coordenadores como experiência formativa.

Após essa análise textual, examinamos também as falas espontâneas registradas nos encontros formativos, nas interações estabelecidas durante as revisões e no compartilhamento de práticas, buscando evidências subjetivas de transformação autoral e da contribuição do trabalho para constituição identitária dos coordenadores envolvidos nesse processo formativo.

**Quadro 2:** Comparativo entre a versão inicial e final dos relatos de prática

| <b>Critério de Análise</b>       | <b>Versão inicial</b><br>(Padrões predominantes nos 14 esboços)                                                                  | <b>Versão final</b><br>(Padrões predominantes nos 14 relatos)                                                        |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Clareza do foco narrativo</b> | Dificuldade em delimitar a situação-problema; narrativas descritivas e pouco analíticas.                                         | Delimitação mais precisa do problema; narrativas organizadas por sessão; maior coerência interna.                    |
| <b>Descrição da prática</b>      | Predominância de lacunas de contexto e ausência de critérios na seleção dos episódios narrados.                                  | Descrições contextualizadas, com seleção intencional dos episódios e justificativa pedagógica.                       |
| <b>Dimensão reflexiva</b>        | Ausência de reflexões, ou presença pontual e vinculadas a percepções pessoais. Texto sem articulação com fundamentos teóricos.   | Ampliação da reflexão; articulação com referencial teórico; explicitação de decisões pedagógicas e de seus efeitos.  |
| <b>Estrutura textual</b>         | Dificuldade na organização das seções; ausência de coesão e de progressão discursiva; frases longas ou circulares.               | Estruturação adequada ao gênero relato de prática; marcas assertivas de subjetividade; progressão lógica das ideias. |
| <b>Uso de evidências</b>         | Pouco uso de dados; relatos centrados na memória individual.                                                                     | Inclusão de registros, exemplos, evidências e resultados das ações; maior rigor na descrição.                        |
| <b>Postura autoral</b>           | Textos marcados por descrições desvinculados de fundamentos; tendência a descrever sem assumir autoria das escolhas pedagógicas. | Afirmação da autoria docente; maior confiança na escrita; explicitação das decisões profissionais.                   |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

Com base na leitura das versões inicial e final dos relatos de prática, conforme discutido no quadro acima, identificamos processos concretos de elaboração autoral, reescrita e amadurecimento reflexivo. A análise comparativa das duas versões, esboço e versão final, permitiu observar transformações recorrentes nos textos produzidos, tais como, maior clareza na formulação dos problemas pedagógicos, ampliação da precisão narrativa, aprofundamento reflexivo sobre as decisões docentes e reformulação da estrutura textual segundo o gênero relato de prática.

Entre os elementos observados nos relatos, destacamos principalmente a relação entre experiência vivida e experiência narrada, à luz da perspectiva de (Passeggi, 2011, 148):

As palavras não são apenas uma representação da realidade, mas uma forma de construir uma realidade humana, ou de humanizar a realidade transformando-a em discurso, propomo-nos a começar pela etimologia do termo experiência, que evoca sua natureza cambiante e sua estreita relação com a formação humana.

Consideramos que a experiência se humaniza e se transforma quando a convertemos em discurso, conforme argumenta Passeggi (2011), compreendemos que a escrita da própria prática compõe um registro que reflete um processo formativo em si. Isso confirma o objetivo deste trabalho, que busca analisar como a escrita autoral favorece a reflexão crítica, a reorganização da experiência e o fortalecimento da identidade do coordenador pedagógico.

Nessa perspectiva, observamos nas análises que as palavras, de fato, ajudam a repensar a realidade, a narrativa produzida pelos coordenadores é o próprio meio pelo qual eles produzem conhecimento sobre sua ação e, simultaneamente, é impulsionado a fazer a transposição para sua prática.

Consideramos que autoria docente fica muito clara na explicitação reflexiva das decisões pedagógicas nas versões finais, nas quais é possível perceber marcas da subjetividade do coordenador de forma assertiva, dialogando com o processo de constituição autoral descrito por Riolfi (2008), segundo o qual o trabalho de escrita atua sobre o próprio sujeito, produzindo deslocamentos e permitindo que ele se reconheça em sua prática.

Nesse sentido, podemos dizer que os dados revelam uma evolução consistente da produção inicial para uma produção de registros mais sistematizados, reflexivos e autorais. Em um dos relatos, um coordenador, aqui denominado de CP 1 afirmou: *“percebi que registrava apenas tarefas e não processos”*. Na versão final, esse trecho aparece reelaborado como análise crítica e reflexiva sobre sua prática.

Esse aprimoramento visível entre descrições truncadas e registros mais reflexivos e sistematizados evidencia que o ato de documentar a prática possibilita reinterpretar tempo, espaço, materiais e relações, produzindo uma narrativa situada e autoral da experiência pedagógica, confirmando o que é defendido por Fochi (2019).

**Quadro 3:** Análise do registro de falas dos Coordenadores Pedagógicos durante o percurso

| Fala espontânea do CP                                                                                                                                                                | Breve análise                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “No início, eu não via sentido em escrever sobre minha prática. Achava que eu já refletia demais, mas vi que a escrita me fez ver coisas que eu nunca tinha percebido.”              | Essa fala revela um aprimoramento da perspectiva autoral, evidenciando a compreensão de que perceber que refletir mentalmente não é suficiente. A escrita amplia a consciência crítica e atua sobre o sujeito (Riolfi, 2008). |
| “Percebi que no início meus registros pareciam listas de ações. Agora, consigo escrever registros que mostram aprendizados e intencionalidade em cada situação que coloco no papel.” | Percebemos aqui a demonstração do avanço na percepção analítica, algo essencial na Documentação Pedagógica como prática interpretativa, conforme (Fochi, 2019).                                                               |
| “Com esse trabalho entendi como transformar vivências em reflexão.”                                                                                                                  | Isso mostra o papel da escrita autoral como processo formativo. A reflexão crítica transforma vivências em saber pedagógico (Freire, 1996).                                                                                   |
| “A escrita me ajudou a perceber que eu reproduzia práticas sem questionar. Documentar me fez repensar meus automatismos.”                                                            | Esse depoimento sinaliza a consciência de repensar rotinas cristalizadas na rede. A documentação aguça a leitura crítica do cotidiano (Fochi, 2019).                                                                          |
| “Nunca pensei que escrever pudesse me emocionar. Revisitar minha prática me ajudou a ver propósito do meu trabalho.”                                                                 | Vemos aqui a dimensão subjetiva da autoria e sua força identitária. A escrita atua sobre o sujeito (Riolfi, 2008).                                                                                                            |
| “Eu evitava escrever por falta de tempo. Mas escrevendo pouco a pouco, eu conseguia refletir minha rotina.”                                                                          | Essa fala une diretamente ao problema que suscitou o trabalho apresentado neste relato: falta de tempo para formação. Vemos que escrita se mostra viável no cotidiano.                                                        |
| “Compartilhar nossas práticas amplia nossa visão.”                                                                                                                                   | Aponta a força formativa do diálogo e da partilha. Formação é ato coletivo e dialógico (Freire, 1996).                                                                                                                        |
| “Quando recebi a devolutiva da minha primeira versão, percebi que eu não refletia muito sobre minhas ações.”                                                                         | A devolutiva formativa fortalece a escrita. A análise surge com a mediação, princípio necessário na escrita.                                                                                                                  |
| “Esse trabalho me fez olhar para as relações com mais cuidado.”                                                                                                                      | Demonstra ampliação do olhar para dimensões da prática. A documentação da prática ajuda reorganizar espaço, tempo e relações (Fochi, 2019).                                                                                   |
| “Eu tinha vergonha de escrever, mas esse trabalho me ajudou. Consegui escrever a última versão.”                                                                                     | Observamos insegurança inicial e superação. A escrita produz deslocamentos subjetivos (Riolfi, 2008).                                                                                                                         |
| “Escrevendo, entendi que minhas escolhas diziam muito sobre mim como coordenadora.”                                                                                                  | Vemos aqui um vínculo direto com a ideia de autoria como identidade. Constatamos que a escrita autoral é emancipadora (Freire, 1996) e constitutiva do sujeito (Riolfi, 2008).                                                |
| “Percebi que no início eu falava muito dos professores e pouco de mim. Depois vi que precisava analisar minha prática também.”                                                       | Observamos a necessidade de olhar para si, o que é essencial à formação reflexiva (Freire, 1996).                                                                                                                             |
| “A experiência me mostrou que a escrita não é burocracia, é formação.”                                                                                                               | Confirmamos nessa fala a escrita como prática formadora, como produção de saber.                                                                                                                                              |
| “Percebi que escrevendo eu entendo melhor minhas escolhas.”                                                                                                                          | Identificamos aqui o alinhamento entre autoria docente e as decisões pedagógicas. Podemos dizer que a escrita estrutura pensamento e prática (Riolfi, 2008; Freire, 1996).                                                    |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

Dessa forma, ressaltamos que os achados indicam que adoção da prática da autoria no processo de formação continuada contribuiu significativamente para a

constituição identitária do coordenador pedagógico, ampliando sua capacidade de analisar, interpretar e ressignificar as experiências vividas no contexto escolar.

Assim, consideramos que ampliação da reflexão ao longo do processo de produção confirma a compreensão freiriana de que pensar criticamente sobre a própria prática é condição para reinvenção da ação pedagógica (FREIRE, 1996). Essa transformação pode ser percebida no conteúdo dos relatos e na forma como os coordenadores passaram a se reconhecer como autores de processos educativos.

Consideramos que a verificação dessa condição central para o exercício qualificado de sua função formadora de desse profissional responde à questão problema que norteou este trabalho, pois evidenciou que a autoria docente favorece a constituição identitária do coordenador pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da experiência formativa respondem diretamente ao problema investigado, demonstrando que a autoria pode ser uma possibilidade viável para qualificar a formação mesmo em contextos de forte restrição de tempo. Além disso, em consonância com o que é defendido por Riolfi (2008), percebemos que é possível instaurar práticas de escrita autoral no cotidiano do coordenador pedagógico e que a reflexão sobre a prática como processo emancipador defendido por Freire (1996) é algo possível de se alcançar no chão da escola.

Este trabalho mostrou que o exercício de narrar e sistematizar a própria ação permitiu aos coordenadores revisitar suas escolhas, atribuir novos sentidos ao que foi vivido e reconhecer-se como sujeitos que produzem conhecimento a partir de sua própria experiência.

Ao longo do desenvolvimento desse percurso, deparamo-nos com alguns desafios, entre eles, destacamos: a dificuldade inicial de organizar a escrita, a resistência de alguns coordenadores diante da proposta e a tendência de parte dos textos se aproximarem de relatórios descritivos.

Esses aspectos reforçam a necessidade de mediação constante e espaços de interlocução e apoio aos coordenadores no processo de transformar a experiência cotidiano em relatos reflexivos. O acompanhamento por meio de devolutivas e reescrita

permitiu que o trabalho textual ganhasse refinamento e se tornasse mais analítico, reflexivo e significativo.

Essa vivência permitiu reconhecer progressos relevantes na postura dos coordenadores. A escrita provocou maior atenção ao cotidiano pedagógico, ampliou a consciência sobre processos formativos e fortaleceu a compreensão do papel do coordenador como formador e como educador em constante formação.

A autoria docente, neste sentido, contribuiu para o desenvolvimento de uma identidade profissional mais reflexiva e intencional, ao mesmo tempo em que ofereceu um caminho possível para integrar formação e prática dentro da rotina escolar, especialmente quando o espaço destinado à autoformação é limitado.

Assim, podemos afirmar que o incentivo à autoria docente favoreceu um olhar para a prática marcado por uma consciência formativa mais reflexiva, crítica e contextualizada. Consideramos que este percurso criou “instâncias de reflexão e trocas sobre as produções de autoria da equipe” (Dias e Perez, 2023, p.192).

Este relato de prática mostra que a escrita inserida como parte do fazer cotidiano permite ao coordenador pedagógico registrar suas experiências, produzindo sentidos e aprendizagens que sustentam o trabalho formativo desse profissional.

Por fim, Recomendamos, como desdobramento, a ampliação da autoria docente como política institucional de formação, com ciclos permanentes de escrita, partilha e devolutivas formativas, de modo que essa prática se consolide como parte orgânica do cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

DÍAZ, Patricia; PEREZ, Tereza (orgs.). *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas*. São Paulo: Moderna, 2023. Disponível em: [https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2023/05/Coordenacao\\_pedagogica\\_dupla.pdf](https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2023/05/Coordenacao_pedagogica_dupla.pdf). Acesso em: 22/11/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/>.  
Acesso em: 30 set. 2025.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas. *Educere et Educare: Revista de Educação*, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas autobiográficas de formação: a experiência como conhecimento.** *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

RIOLFI, Claudia Rosa; OLIVEIRA, Kelly Gomes de. **Memórias de uma professora: a intimidade da escrita.** *Horizontes*, v. 26, n. 1, p. 79-88, jan./jun. 2008.

NOTA: Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

Submetido em: 2025

Aceito em: 2026

Publicado em: 2026