

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO PERMANENTE
COM DOCENTES EM UMA ESCOLA PRIVADA A PARTIR DO
TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA**

Graziella Camacho Mazzucatto Valério

**PIRACICABA, SP
2022**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO PERMANENTE
COM DOCENTES EM UMA ESCOLA PRIVADA A PARTIR DO
TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA**

GRAZIELLA CAMACHO MAZZUCATTO VALÉRIO

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. CLAUDIA DA SILVA SANTANA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

**Piracicaba, SP
2022**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Joyce Rodrigues de Freitas - CRB-8/10115.

V164a	<p>Valério, Graziella Camacho Mazzucatto</p> <p>A coordenação pedagógica e a formação permanente com docentes em uma escola privada a partir do trabalho com a língua portuguesa / Graziella Camacho Mazzucatto Valério. – 2022. 95 f. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Claudia da Silva Santana. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.</p> <p>1. Coordenação pedagógica. 2. Formação permanente. 3. Formação centrada na escola I. Valério, Graziella Camacho Mazzucatto. II. Título.</p> <p>CDD – 370.71</p>
-------	--

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Claudia da Silva Santana
(orientadora) – UNIMEP

Prof.^a Dr.^a Elisabete Ferreira Esteves
Campos – UMESP

Prof.^a Dr.^a Renata Helena Pin Pucci –
UNIMEP

Prof. Dr. Pedro Bordini Faleiros – UNIMEP
(suplente)

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, meu companheiro Bruno e minha mãe Conceição, pelo apoio e compreensão nas ausências.

Aos colegas e professores do Núcleo de Estudos e Pesquisa: Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais pelas contribuições, parceria e resiliência, em um contexto tão difícil de estudo e pesquisa que vivenciamos juntos.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Claudia da Silva Santana, pelo suporte e interlocução.

Às professoras Elisabete Ferreira Esteves Campos e Renata Helena Pin Pucci, pelas valiosas contribuições durante a banca de qualificação deste trabalho.

Às professoras participantes da pesquisa, por toda a disponibilidade, carinho e parceria.

A todos os meus ex-alunos e suas famílias, antigos e atuais colegas de escola, que, de alguma forma, contribuíram e contribuem na minha constituição, sempre inacabada, enquanto educadora.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) Brasil.

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é compreender as possibilidades de atuação da coordenação pedagógica na formação permanente centrada na escola junto ao coletivo de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada. Para tanto, busquei fundamentação teórica na obra de Paulo Freire, com ênfase em suas contribuições sobre a pesquisa, a reflexão crítica sobre a prática, o diálogo e a coerência no contexto educacional. Recorro aos estudos de Canário e Imbernón para discorrer sobre a formação permanente na escola e a participação da equipe docente na elaboração de um projeto formativo que seja significativo, a partir de situações problemáticas da sala de aula. Autores como Placco, Almeida, Bruno, Cunha e Weisz me auxiliam a entender o papel da coordenação pedagógica no processo de formação permanente centrada na escola, além de identificar algumas dificuldades e discutir o potencial formativo do trabalho colaborativo. Trago também as considerações de Geraldini e, novamente, Freire, sobre uma concepção de linguagem como interação no ensino da língua portuguesa. A abordagem metodológica empreendida neste trabalho foi a pesquisa-ação e as obras de André, Fortunato e Szymanski auxiliaram a compreendê-la. Essa investigação ocorreu no contexto escolar junto a quatro professoras de 3º a 5º ano com foco no trabalho com a língua portuguesa em meio às adversidades provenientes da pandemia de Covid-19. A partir dos instrumentos utilizados, três dimensões de análise foram definidas: *As pedagogas e o trabalho com a língua portuguesa*; *A formação docente centrada na escola*; *O papel da coordenação pedagógica em processos formativos docentes*. Após esse estudo, foi possível reafirmar a potência do trabalho coletivo a partir do chão da escola e seu impacto no desenvolvimento profissional docente de todos os envolvidos.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; formação permanente; formação centrada na escola; ensino da língua portuguesa; ensino fundamental.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand the possibilities of acting of the pedagogical coordination in the permanent formation centered on the school together with the collective of teachers of the initial grades of the Elementary School in a private school. Therefore, I sought theoretical foundation in Paulo Freire's work, with emphasis on his contributions to research, critical reflection on practice, dialogue and coherence in the educational context. I use the studies of Canário and Imbernón to discuss ongoing training at school and the participation of the teaching team in the elaboration of a training project that is meaningful, based on problematic situations in the classroom. Authors such as Placco, Almeida, Bruno, Cunha and Weisz help me understand the role of pedagogical coordination in the continuing education process centered on the school, in addition to identifying some difficulties and discussing the training potential of collaborative work. I also bring the considerations of Geraldi and, again, Freire, about a conception of language as interaction in the teaching of the Portuguese language. The methodological approach taken in this work was action research and the investigation took place in the school context with four teachers from 3rd to 5th grade with a focus on working with the Portuguese language amidst the adversities arising from the COVID-19 pandemic. From the instruments used, three dimensions of analysis were defined: The pedagogues and the work with the Portuguese language; School-centered teacher training; The role of pedagogical coordination in teacher training processes. After this study, it was possible to reaffirm the potency of collective work from the school floor and its impact on the professional development of teachers for everyone involved.

Keywords: pedagogical coordination; ongoing formation; school-centered training; teaching the Portuguese language; elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: REFERENCIAIS TEÓRICOS	13
1.1 Paulo Freire: mais que inspiração, fundamentação teórica	13
1.2 Formação docente: perspectiva histórica, concepções de formação e não neutralidade	19
1.3 Formação centrada na escola/ formação permanente do professorado: possibilidades de uma práxis coletiva	24
1.4 A coordenação pedagógica como responsável pela formação permanente/centrada na escola: desafios e possibilidades de atuação	30
1.5 O ensino da língua portuguesa de acordo com Geraldi e Freire.....	38
1.5.1 Geraldi e o ensino da língua	38
1.5.2 A linguagem em Freire.....	42
1.5.3 Freire, Geraldi e a relação com o conhecimento	44
CAPÍTULO 2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	46
2.1 Abordagem metodológica	46
2.2 A escola e as professoras participantes.....	48
2.3 A escola e a pandemia.....	52
2.4 Instrumentos para análise	56
CAPÍTULO 3. ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO	62
3.1 As pedagogas e o trabalho com a língua portuguesa	62
3.2 A formação docente centrada na escola.....	71
3.3 O papel da coordenação pedagógica em processos formativos docentes	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	87

INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido objeto de investigação das pesquisas educacionais nos programas de pós-graduação em educação, assim como área de contínuas intervenções das políticas públicas em diversos âmbitos, constando sempre na pauta das discussões referentes à educação escolar. Se por um lado, a revisão dos currículos e metodologias dos cursos de licenciatura é considerada fundamental para desenvolver as potencialidades desses futuros docentes, por outro lado, faz-se necessário discutirmos sobre a formação permanente¹ dos que já estão atuando: a que acontece coletivamente no ambiente escolar e o estudo individual para aprimoramento teórico e prático.

Segundo Weisz (2009), a formação do professor necessita mais que um curso de graduação, pois o conhecimento construído nesse período será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula.

Mas, e os docentes que já estão exercendo a função em sala de aula e que, possivelmente, não realizaram uma formação inicial de qualidade nas instituições onde se graduaram? E os que atuam em duas ou mais escolas e que não possuem tempo de dedicação hábil para a autoformação e reflexão da própria prática?

Uma questão que merece reflexão é a formação de docentes que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com graduação em Pedagogia e que trabalham com as habilidades e conteúdos de todas as áreas de conhecimento nessa etapa da educação básica. A partir desse quadro, levantou-se, inicialmente, o problema: como a coordenação pedagógica pode atuar junto à coletividade da escola na formação permanente, contribuindo com a práxis docente?

Essa questão está diretamente relacionada com a minha trajetória profissional, remetendo ao percurso que venho realizando como docente e integrante do corpo de gestores em uma escola privada da educação básica como coordenadora pedagógica.

¹ Utilizarei o termo *formação permanente* neste trabalho a partir da perspectiva freireana na qual a educação é um “que-fazer permanente”, já que somos seres históricos conscientes de nosso inacabamento. Para Freire (2015a), no decorrer da formação permanente de professores, é fundamental a reflexão crítica sobre a prática.

Atuei como professora durante treze anos, na maioria das vezes, com turmas de 3º a 5º ano. Durante esse período, enquanto estava na sala de aula trabalhando junto aos estudantes, me deparei com muitas necessidades formativas urgentes. A rede de ensino na qual trabalho promove formações coletivas, mas muitas vezes essas não auxiliavam nas minhas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Sempre busquei aprimoramento profissional e uma das minhas ações foi iniciar outra graduação, desta vez em Letras. O trabalho com língua portuguesa, especialmente no 5º ano, exigia um conhecimento específico que eu não possuía: gêneros textuais, análise linguística, recursos linguísticos, textos multimodais, produção de texto, marcadores temporais, variação linguística, enfim, uma série de objetos de conhecimentos referentes à disciplina os quais eu não dominava.

Em 2016, fui convidada pela diretora escolar da época e por membros da supervisão escolar da rede de ensino a participar de um processo seletivo interno para assumir a coordenação pedagógica e fui aprovada. Exerço o cargo há cinco anos na mesma instituição que lecionei e trabalho diretamente com as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Logo no primeiro ano de exercício na função, verifiquei após acompanhamento com as docentes que as mesmas dificuldades que enfrentei fazem parte do cotidiano dessas profissionais. A partir desta constatação, em 2017, foi necessário um planejamento formativo anual junto à equipe com temas relacionados à língua portuguesa, como os descritos anteriormente, utilizando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais. As formações foram essencialmente expositivas e técnicas: leitura de textos, slides, vídeos e exemplos de práticas bem-sucedidas. Dois anos após esses encontros formativos, observo que houve melhora no trabalho, porém os professores ainda não se veem como protagonistas desse processo. Também percebo que estão preocupados em aplicar o que lhes foi “ensinado” nos encontros formativos.

A Base Nacional Curricular Comum (2018) traz os eixos de integração de língua portuguesa correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Nessa perspectiva, é importante que a coordenação pedagógica se aproprie das competências específicas da língua portuguesa, bem como das práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades da área que precisam ser desenvolvidas nos primeiros anos do Ensino Fundamental de acordo com o documento normativo, mas sempre de modo crítico e reflexivo, considerando a realidade escolar, para desta forma compor junto com as professoras um projeto formativo.

Atualmente, estou consciente do meu papel como formadora, coordenando um trabalho coletivo. Mas é preciso refletir sobre uma formação permanente na escola que faça sentido para toda a equipe docente. Diante do exposto, acredito que realizar uma pesquisa para compreender melhor o papel da coordenação pedagógica na formação permanente dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental será significativo para meu desenvolvimento como educadora, assim como pesquisadora na área da Educação. Além disso, o resultado desse estudo poderá auxiliar outros profissionais que atuam na mesma modalidade de ensino. Os participantes da pesquisa poderão contribuir para a compreensão do fenômeno estudado, para a produção de conhecimento acadêmico e para promover a oportunidade de refletir coletivamente sobre as práticas pedagógicas.

Nos últimos anos, as produções acadêmicas sobre a coordenação pedagógica vêm crescendo em diversas óticas: profissão, identidade, aspectos subjetivos, habilidades e competências, dentre outros. Esse aumento demonstra a importância desse profissional na escola, além da necessidade de compreender suas atribuições e práticas.

Muitos trabalhos discorrem sobre a coordenação pedagógica relacionada aos seguintes temas: indisciplina na escola, currículo, relações interpessoais, relação com a comunidade, inclusão escolar, papel da coordenação, gestão democrática, identidade profissional, a formação da coordenação pedagógica, políticas públicas, organização do projeto político pedagógico da escola e sua implementação. Dentre os trabalhos que discutem a mediação da coordenação pedagógica na formação permanente na escola, destaco as pesquisas realizadas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo de Silva (2019), que analisa narrativas de experiências formadoras das coordenadoras e coordenadores no contexto de trabalho; de Oliveira (2017), que investiga a

coordenação pedagógica como agente de mudança na prática docente; de Bellintani (2019), que averigua experiências de formação permanente em escolas privadas no Ensino Fundamental I; de Santos (2016), que considera em sua pesquisa as práticas de sala de aula na construção coletiva no projeto formativo da escola organizado pela coordenação pedagógica; e de Ronco (2019), que traz a reflexão dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental acerca de suas experiências de formação permanente em suas trajetórias como professores.

Há um número reduzido de trabalhos em que a pesquisadora ou pesquisador atua na coordenação pedagógica e em que sua prática no ambiente escolar é objeto da pesquisa. Leardine (2014) e Ferreira (2013) discorrem sobre suas contribuições enquanto coordenadoras pedagógicas em escolas de educação básica para instituir um trabalho coletivo de formação com os docentes onde atuam em uma perspectiva de pesquisa narrativa. Já Henriques (2019) analisa sob uma perspectiva bakhtiniana os discursos de docentes onde atua como coordenadora pedagógica para compreender a própria função em relação à formação continuada centrada na escola.

Essa pesquisa terá como referencial teórico as obras de Cunha (2013), Cochran-Smith e Lytle (1999, 2009), Diniz-Pereira (2011, 2014), Canário (1998a, 1998b), Almeida (2013, 2015), Freire (1985, 1989, 2009, 2015a, 2015b, 2021), Geraldi (2011, 2017), Imbernón (2009a, 2009b), Weisz (2009), Placco (2010, 2011, 2014), Prado e Proença (2018), Souza (2013, 2017), Gouveia e Placco (2013), Cunha (2006, 2010) e Bruno (2012). Esses trabalhos trazem temas como: concepções e histórico da formação docente, formação permanente e centrada na escola, práxis educativa, a coordenação pedagógica como responsável pela formação centrada na escola e concepção de linguagem como interação no ensino da língua portuguesa.

O objetivo central desta pesquisa é compreender as possibilidades de atuação da coordenação pedagógica na formação permanente centrada na escola junto ao coletivo de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada na área de língua portuguesa. Os objetivos específicos são:

a) discutir o potencial formativo do trabalho colaborativo na escola;

b) Investigar e registrar processo de formação permanente de docentes no contexto do trabalho colaborativo, que aponte perspectivas para a formação e o desenvolvimento docente nos anos iniciais do ensino fundamental na área de língua portuguesa;

c) Analisar o processo formativo realizado em parceria junto às professoras do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental na área de língua portuguesa e o papel da coordenação pedagógica na formação permanente centrada na escola.

No primeiro capítulo, trago a fundamentação teórica de Freire, destacando seus conceitos de *pesquisa, reflexão crítica sobre a prática, diálogo e coerência*. Na sequência, apresento uma breve perspectiva histórica sobre a formação docente no país e a influência dos campos legislativo, cultural e político. Continuo com as reflexões de Canário e Imbernón sobre a formação continuada e centrada na escola. Trago também as contribuições de autores como Placco, Almeida e Bruno sobre a atuação da coordenação pedagógica como central na formação permanente no contexto escolar: as dificuldades e possibilidades de trabalho. Por fim, as considerações de Geraldi e Freire que auxiliam a discutir o ensino da língua portuguesa.

O registro do percurso desta pesquisa é apresentado no segundo capítulo. Nele, demonstro a abordagem metodológica utilizada, descrevo a escola e o contexto pandêmico no qual a investigação foi realizada, apresento informações sobre as professoras participantes e os instrumentos de análise que me auxiliaram neste trabalho.

No último capítulo, apresento as análises realizadas a partir de três dimensões: *As pedagogas e o trabalho com a língua portuguesa; A formação docente centrada na escola e O papel da coordenação pedagógica em processos formativos docentes*.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAIS TEÓRICOS

Este capítulo foi organizado em cinco seções, cada uma delas com referências que me apoiaram durante todo o desenvolvimento desta pesquisa: algumas já me eram conhecidas, outras, incorporadas no processo de busca.

Na primeira seção, trago as contribuições imprescindíveis de Paulo Freire, pois compreendo que a educação no âmbito escolar faz-se a partir do trabalho coletivo, do diálogo e da reflexão sobre a realidade, assim como ele preconizava. Na segunda seção, discorro brevemente sobre o contexto histórico da formação do professorado no país, sempre sob influência de setores econômicos, políticos e culturais. Em seguida, mais uma seção, com as reflexões de Canário e Imbernón acerca da formação docente permanente que acontece na escola e a partir dela. Na quarta seção, apresento diversas referências que compreendem a coordenação pedagógica como responsável pela formação em serviço da equipe docente, elenco algumas dificuldades para a realização deste trabalho e também perspectivas de atuação para esses profissionais. Por fim, na quinta seção, as considerações de Geraldi e Freire sobre linguagem e o ensino da língua portuguesa.

1.1 Paulo Freire: mais que inspiração, fundamentação teórica

Freire (2009) concebe a educação como possibilidade de modificar o mundo a partir de uma pedagogia libertadora, na qual os sujeitos são capazes de dizer a sua palavra. Para isso, é importante uma mobilização coletiva contra a prática de dominação, onde os dominadores têm o monopólio da palavra e educadores e educandos permanecem à margem, sem reflexão sobre suas ações. Uma educação libertadora só será possível quando os oprimidos se reconhecerem como sujeitos históricos, capazes de refletir continuamente sobre a própria existência.

No entanto, para que o sujeito desenvolva uma consciência crítica, capaz de refletir e transformar o mundo, ele precisa estar em comunhão com seus pares, pois é através do diálogo que irá reconhecer-se como histórico: juntos eles percebem que, apesar de também construírem o mundo, este não é para

eles, mas que originalmente é de todos. Essa consciência abre-se para a “prática da liberdade” (FREIRE, 2009).

Uma educação libertadora é essencialmente dialógica. Para Freire (2009, p. 90), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão”. Esse conceito de práxis é contrário à educação bancária,² em que há transmissão de ensino, entrega de conhecimento e consolidação de uma cultura de alienação. Na práxis educativa, os saberes são problematizados a partir da realidade dos educadores e educandos:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2009, p. 96-97)

Na década de 1960, professores da Universidade Federal de Pernambuco formavam o Movimento de Cultura Popular,³ sob orientação de Paulo Freire. O grupo realizou as primeiras experiências com alfabetização de adultos com lavradores das cidades de Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte. Nesse contexto de alfabetização, a leitura da palavra e a leitura do mundo eram consideradas como questões que se complementavam, ou seja, ao mesmo tempo em que decodificavam palavras, eram levados a compreendê-las de forma crítica, dentro de sua realidade social, política e econômica. Alfabetizar era auxiliar o sujeito a aprender a escrever a sua própria palavra, era conscientizar e humanizar.

Nessa perspectiva de educação que ocorre a partir do diálogo entre educando e educador, em que não há material didático pronto deste para o outro, constituem-se os círculos de cultura. “Círculo” porque todos sentavam-se nessa disposição, e, apesar da existência de uma coordenação no grupo que fomenta o debate, todos ensinam e aprendem. E “de cultura” pois são as pessoas do

² Expressão cunhada por Freire em *Pedagogia do oprimido*, que remete a uma transação bancária. Em uma cultura alienada, o opressor julga ser o detentor do conhecimento, e este é depositado nos oprimidos, que o recebe passivamente.

³ De acordo com Coelho (2002), O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi fundado em 1960 por um grupo de educadores, como Germano Coelho e Paulo Rosas. A convite do prefeito do Recife Miguel Arraes, MCP elaborou um plano de escolarização para crianças e adolescentes carentes da cidade, que na época não possuía uma rede municipal de ensino. Paulo Freire não participou das primeiras reuniões, mas assumiu no mesmo ano a área de pesquisa e o Conselho de Direção do MCP, sendo considerado um dos seus fundadores.

círculo que, em diálogo, produzem saberes coletivos diversos além de ler e escrever.

Antes do trabalho nos círculos de cultura, a coordenação dos programas de alfabetização realizou uma pesquisa junto à comunidade participante do programa sobre a realidade e cultura local. O objetivo desse estudo inicial era realizar um levantamento do “universo vocabular” ou uma “investigação do universo temático”, expressões utilizadas por Paulo Freire. Essa etapa foi fundamental, pois esses dados foram a base para o desenvolvimento do trabalho nos círculos de cultura. Segundo Brandão (2006, p. 17) “O vivido e o pensado que existem vivos na fala de todos: todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de versejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida”.

Após essa imersão local, as coordenadoras e coordenadores selecionavam algumas palavras geradoras, que codificam o modo de viver de determinada localidade para serem descodificadas nos círculos de cultura, ou seja, tanto para estudo fonético quanto para seu sentido na comunidade. Cada palavra geradora está relacionada a um tema gerador, capaz de incitar o debate sobre as “relações homem-mundo”, como as formas de trabalho, as relações de poder e da pessoa com o ambiente.

Dispondo das palavras geradoras, temas geradores e fichas de cultura⁴, os coordenadores organizavam os encontros com os trabalhadores locais. Brandão (2006), destaca o papel da coordenação nos círculos de cultura. A coordenação deve garantir o diálogo por meio de problematizações da realidade social onde o grupo está inserido e promover a “participação criadora” com reflexão coletiva e com um processo coletivo de aprender.

As experiências bem-sucedidas dos círculos de cultura foram replicadas com sucesso em todo Brasil através Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação e Cultura, entre 1963 e 1964. Neste mesmo ano, houve o golpe militar, que destituiu o governo de João Goulart, e neste contexto antidemocrático, os ideais de Freire relacionadas à educação popular foram considerados subversivos, culminando em seu exílio em 1964.

⁴ As fichas de cultura eram desenhos que retratavam a realidade local e que provocavam os primeiros debates nos círculos de cultura.

As contribuições de Paulo Freire estão além da alfabetização de jovens e adultos. Suas proposições destacam uma educação a partir do educando, do diálogo e da práxis pedagógica que são fundamentais em todas as instâncias ou modalidades de ensino.

Freire reflete em sua obra sobre a temática da formação docente e traz considerações acerca dos saberes fundamentais à prática em prol da “autonomia do ser dos educandos”. Em *Pedagogia da autonomia*, o autor refere-se às exigências de uma educação humanizadora e libertadora: respeito aos saberes dos educandos, estética, ética, aguçar a criticidade dos educandos, arriscar-se, aceitação do novo, alegria, esperança, rejeitar qualquer forma de discriminação, generosidade, comprometimento, humildade, entre outros requisitos. Para ele, formar não é treino ou transferência de conhecimento, mas criar condições de produzi-lo. Entre as práticas educativas necessárias à docência, de acordo com Freire, destacarei *a pesquisa, a reflexão crítica sobre a prática, o diálogo e a coerência*.

A tarefa básica de um professor-pesquisador comprometido com a educação libertadora é investigar os estudantes de suas turmas, conhecer seus saberes, cultura, crenças e valores. Esse conhecimento será o ponto de partida para pensar no planejamento do curso e provocar a curiosidade epistemológica do grupo: estudar, conhecer e produzir conhecimento, tanto em relação ao currículo padrão como no que se refere à própria realidade (FREIRE, 2021).

Para Freire (2015a, p. 30, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ou seja, não há dicotomia entre ensinar e pesquisar. O professorado precisa dedicar-se à pesquisa, continuar a busca incessante diante de suas indagações e do que ainda não conhece, estar em formação permanente:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2008, p. 29)

Além da própria formação, o educador precisa auxiliar o educando a realizar um estudo crítico, modificar sua curiosidade ingênua para uma

curiosidade epistemológica, respeitando e considerando o senso comum⁵ dos educandos, mas estimulando-os a serem críticos diante dos saberes, a “pensar certo”. Essa transposição do ingênuo para o epistemológico dá-se na relação dialógica educador-educando.

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho, e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2008, p. 28)

O “pensar certo” precisa ser ação constante na prática docente crítica, que envolve o fazer e o pensar sobre o fazer. Porém, não é algo espontâneo, exige intenso trabalho intelectual, conhecimento epistemológico e prática. Essa reflexão crítica sobre a prática é fundamental na formação permanente do professor. Um fazer espontâneo, sem reflexão, é um saber ingênuo, “um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura” (FREIRE, 2008, p. 38).

Em um pronunciamento em 21 de junho de 1985, na Reunião Preparatória da III Assembleia Mundial de Educação de Adultos promovida pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) discorre sobre o vínculo entre teoria e prática:

Viver intensamente a relação profunda entre a prática e a teoria, não como superposição, mas como unidade contraditória. Viver esta relação de tal maneira que a prática não possa prescindir da teoria. Temos que pensar a prática para, teoricamente, poder melhorar a prática. Fazer isto demanda uma enorme seriedade, uma grande rigorosidade (e não superficialidade). Exige estudo, criação de uma disciplina séria; pensar que tudo que é teórico é mal, é algo absurdo, é absolutamente falso. Temos que lutar contra esta afirmação. Não há porque negar o papel fundamental da teoria. Entretanto, a teoria deixa de ter qualquer repercussão se não existir uma prática que a motive. (FREIRE, 1985, p. 7)

Segundo Freire, é importante que o educador esteja consciente da própria incompletude como sujeito. Apesar dos muitos saberes, sempre será um ser

⁵ Freire (2015) também utiliza a expressão “saber de pura experiência feito” para se referir ao senso comum: é um saber proveniente de uma curiosidade ingênua, sem rigor, que o professor deve respeitar, mas estimular que o educando o supere.

incompleto. Portanto, sua melhor opção é abrir-se para o mundo e aos outros em sua busca incessante por conhecimento, pois dessa forma “inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2008, p. 136).

Freire elucida que essa abertura para o mundo precisa constituir a formação de professores: unir o saber prático da realidade na qual os educadores atuam e o saber teórico. Portanto, no contexto da sala de aula “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2008, p. 23).

De acordo com Freire (2021), o diálogo não é técnica ou tática para melhorar resultados de aprendizagem ou se aproximar dos alunos:

[...] O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos! [...] O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os homens se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE, 2021, p. 169)

A partir deste entendimento sobre diálogo, o conhecimento já não pertence a um dos sujeitos, mas a todos os envolvidos. No caso da educação, o objeto a ser conhecido está entre o professor e os estudantes. “Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta” (FREIRE, 2021, p. 171). Outro aspecto importante é que o estudo deste objeto de conhecimento deve partir da compreensão do aluno a seu respeito e de suas experiências cotidianas. Iniciar pelo senso comum para um conhecimento crítico ou científico.

Uma educação dialógica é rigorosa e criativa. Freire (2021) discorre como muitas vezes o rigor está relacionado à autoridade de forma equivocada. Em uma educação autoritária, o aluno recebe ordens e não sabe ser responsável pela própria formação. No estudo rigoroso a que Freire se refere, os sujeitos precisam de liberdade para exercer sua criatividade, caso contrário, somente repetirão o já dito. “Realmente estudar, ler seriamente, criticamente, em um clima democrático, mas não de *laissez-faire*. A partir deste rigor é que se forma para a autonomia”.

Por fim, destaco uma virtude imprescindível para a concepção de educação libertadora: a coerência entre o discurso e a prática. Segundo Freire (1985, p. 2), ser um educador coerente não é algo fácil, mas necessário, “eu não posso proclamar minha opção por uma sociedade mais justa, participativa e, ao mesmo tempo, desprezar um aluno que faz crítica de mim enquanto professor”. Este exemplo nos remete a tantas situações vivenciadas na escola e demonstra a busca constante por uma coerência em todo trabalho formativo.

1.2 Formação docente: perspectiva histórica, concepções de formação e não neutralidade

Através de uma perspectiva histórica, Cunha (2013) discorre sobre como os programas de formação docente exercem e sofrem influência nos campos político, legislativo e cultural. Além disso, considera que o “professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p. 4).

Até início dos anos 1980, os pesquisadores brasileiros eram muito influenciados pelos estudos norte-americanos, cuja inspiração era proveniente da organização industrial, com aspectos relacionados à produtividade e controle. Esses elementos subsidiaram a administração dos sistemas escolares. Sobre o ensino, Cunha (2013) ressalta as investigações de Gage, que se voltou ao professor para verificar a eficácia do trabalho docente. Para Gage, “a qualidade do ato pedagógico medir-se-ia pela qualidade da transmissão do saber do professor” (GAGE, 1963 apud CUNHA, 2013, p. 5). Além disso, tinha como premissa que melhores educadores conseguiam desenvolver aptidões em seus alunos, e isso poderia ser mensurado. Essa vertente comportamentalista, sem relação com questões sociais, políticas e culturais, esteve bastante presente nas pesquisas brasileiras, até os anos de 1970.

Gradativamente, as pesquisas educacionais relacionadas ao comportamento do professor foram dando espaço à investigação sobre o ato de ensino, especificamente analisar a interação professor e alunos na sala de aula. Cunha (2013) destaca os estudos de Flanders, que partiam do pressuposto de ser possível quantificar e qualificar a influência do professor sobre o trabalho dos alunos através de técnicas de análise. Além de pesquisas com ênfase em

aspectos afetivos e racionais surgiram outras acerca das condições cognitivas do ato de ensinar, como Gallangher e Aschner. No Brasil, esses estudos repercutiram, principalmente, nos cursos de pós-graduação no início da década de 1970, com um referencial teórico de base norte-americana relacionado às características do professor, às competências docentes e aos processos interativos.

Também na década de 1970, autores como Morrison e McIntyre (1971), Lembo (1975) e Mosquera (1976) realizaram investigações a respeito do professor sob uma perspectiva psicológica. De modo geral, grande parte das pesquisas estava relacionada à vivência psicológica do professor e ao papel que desempenhava na escola, na família e na comunidade. Esses aspectos psicológicos também foram considerados e valorizados na organização de programas de formação de professores no país. Para Cunha (2013, p. 5), nas décadas de 1960 e 1970, “o professor e os alunos pareciam ser entendidos como seres abstratos, existindo independente de tempo e espaço, para os quais a história e a estrutura social pouco contavam”.

No início dos anos 1980, principalmente com as contribuições de Paulo Freire no Brasil, a educação é entendida sob uma dimensão política, e o papel do professor compreendido dentro de uma estrutura social de poder, não mais como sujeito isolado. Além da política, as dimensões cultural e subjetiva começaram a ser consideradas nos programas de formação de professores. Educadores brasileiros como Luckesi (1983), Saviani (1981) e Gadotti (1980), também contribuíram fortemente, incorporando as questões políticas e sociais em seus estudos sobre a docência.

Nesse momento de reconstrução da democracia, as demandas nos cursos acadêmicos estavam voltadas às necessidades dos sistemas de ensino público e, ao mesmo tempo, a lógica positivista de se fazer pesquisa relacionada à educação já não fazia mais sentido. Segundo Cunha (2013, p. 6), “a inquietação com o espaço concreto da prática pedagógica deu lugar às chamadas metodologias qualitativas da pesquisa, rompendo com a lógica da neutralidade e da quantificação”. Havia um entendimento que as questões relacionadas “ao chão da escola” precisavam ser contempladas, ou seja, compreender o professor como profissional da educação e sujeito histórico e da

ação pedagógica. Estudos como os de Arroyo (1985), Enguita (1991) e Nóvoa (1992) repercutiram naquele momento.

A partir da segunda metade dos anos 1990, o mundo passa por grandes mudanças estruturais com o avanço do neoliberalismo, a globalização e o enfraquecimento da ideia de nação. Diante desse cenário mundial, os programas de formação docente precisaram se adaptar às exigências do mercado, embasadas em conceitos como competências e qualidade total na educação.

Autores como Coll (1987) e Perrenoud (1993) deram sustentação teórica aos programas de formação, denominado por Cunha como “neotecnicismo pedagógico”, já que os docentes precisavam se instrumentalizar para fazer com que seus alunos desenvolvessem determinadas competências, selecionadas de acordo com as demandas do mundo produtivo.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) legitimam o discurso da pedagogia das competências e trazem consigo a utilização de avaliações externas para “medir” a educação, acarretando a burocratização do trabalho docente e a padronização do ensino, e desprestigiando as características culturais dos diferentes locais.

Essa tendência, parece estar mais exacerbada atualmente com a implementação do Parecer do CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020. Este define as Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores, que norteia todas as políticas e programas educacionais de formação docente no país. O Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2020, p. 57) pretende com esse parecer “estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos o integram”.

Assim como Cunha (2013), Pimenta (2015) compreende o discurso das competências na educação como um novo tecnicismo, ou seja, como um instrumento do capitalismo para avaliar e controlar, principalmente os docentes, e, desta forma, desqualificar seus saberes transformando-os em operadores de currículo. Pimenta (2015, p. 49) nos ajuda a compreender a utilização intencional do termo competência na atual política educacional:

O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado.

Apesar desse contexto prescritivo, Cunha (2013) nos traz que há um forte direcionamento em processo nos cursos de formação e na orientação de pesquisas educacionais, voltado à valorização da experiência e da capacidade reflexiva dos professores, possivelmente como uma forma de resistência.

Diniz-Pereira (2014) também nos auxilia a compreender os paradigmas que orientam as práticas e as políticas de formação docente em diversas instâncias da Educação Básica: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. O modelo mais utilizado é o da racionalidade técnica, segundo o qual a prática educacional está relacionada à aplicação de conhecimentos acadêmicos, ou seja, o professor é um técnico que põe em prática um procedimento científico. Diniz-Pereira (2019) enfatiza que esse modelo de formação de professores é difundido por instituições como o Banco Mundial com uma combinação de cursos, materiais e métodos.

Segundo Diniz-Pereira (2019), uma alternativa à tendência tecnicista é a racionalidade prática, no qual o trabalho de Dewey é considerado uma inspiração para repensar a formação de professores, sendo a prática docente o foco de sua investigação. Nesse modelo, a técnica não resolve problemas da prática educacional, ao contrário, há a valorização de um ensino mais humanístico, orientado pela pesquisa. Schwab e Stenhouse são pesquisadores que nos anos 1960 e 1970 concebiam a prática docente como central na construção do currículo, os conhecimentos desse profissional e sua intuição diante das incertezas como fundamentais. Schon (1983) discute esse conhecimento hierárquico e a separação entre pesquisa e prática, afirma que “quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único” (SCHON, 1983, p. 38, apud DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 5).

De acordo com Diniz-Pereira (2011) na racionalidade crítica a educação é uma atividade social com consequências sociais, pois os sujeitos são sócio-

históricos. Logo, o desenvolvimento que se almeja não é somente individual, mas coletivo, buscando a transformação da sociedade. Para um currículo e ensino mais crítico, a pesquisa é fundamental para planejar e aprender a partir das próprias experiências. Na racionalidade crítica, o professor é visto como alguém que levanta problemas, que conecta o trabalho na escola com questões sociais mais amplas e que mantém diálogo crítico com seus estudantes. Essa concepção desenvolvida por Paulo Freire visa fomentar:

[...] Uma comunidade de professores-pesquisadores, com estudantes como coinvestigadores, estabelece um processo democrático e centrado no aluno, por meio do qual o currículo é construído “de baixo para cima” em vez de ser construído “de cima para baixo”. (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 6)

Cochran-Smith e Lytle (1999) enfatizam que nessa concepção de formação docente os professores aprendem de forma colaborativa, problematizando questões da própria prática a partir da observação dos estudantes e das salas de aula. Logo, em um movimento de investigação local que busca a transformação do ensino, do aprendizado e da escola, e que sempre envolve algum tipo de coleta, análise e interpretação sistemática de fontes. Nesse sentido, não há peritos ou hierarquia de saberes, todos do grupo são professores-pesquisadores.

Desta maneira, para que seja possível o estabelecimento destas comunidades de professores problematizadores, conscientes e engajados em um projeto de educação democrática, é fundamental que se tenham estabelecidas formações docentes (inicial e continuada) que sejam pautadas na racionalidade crítica, e não na instrumental. Diniz-Pereira (2019) discorre que os programas devem ser comprometidos com a transformação social e devem levar em consideração os seguintes aspectos: auxiliar na solução dos problemas dos professores; formar para a autonomia dos docentes que compartilham sonhos e o compromisso com a transformação social; reflexão e tomada de decisão coletiva; considerar as experiências dos participantes e refletir sobre experiências teórico-práticas.

1.3 Formação centrada na escola/ formação permanente do professorado: possibilidades de uma práxis coletiva

Para discorrer sobre a formação permanente que ocorre na escola, trago as contribuições de Canário e Imbernón. Para ambos, é preciso superar práticas tradicionais e ter as necessidades dos docentes como base nesses momentos. Além disso, é fundamental ter clareza da configuração do corpo docente que se almeja, quando pensamos a formação permanente em uma perspectiva de desenvolvimento profissional.

Segundo Almeida (2013), a expressão “formação centrada na escola” foi uma ideia que surgiu na década de 1970 na Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE) em discussões sobre a ineficiência da formação. Rui Canário (1998a) reconhece o potencial formativo desenvolvido pelo grupo de professores no contexto de trabalho. Apesar de privilegiar a formação que ocorre no ambiente escolar, entende-se que não é a única maneira reconhecida. Para Almeida (2013, p. 11), “não se trata, contudo, de “formação sentada na escola”, isto é, não significa que os professores devem ser formados sem sair dos estreitos limites de sua escola”.

Canário (1998a) discorre em sua obra sobre a formação centrada na escola e em como otimizá-la. Para ele, esse movimento acontece no contexto escolar por ação e interação de todos os seus agentes. Nessa perspectiva, aprende-se fazendo, com discussões coletivas a partir da prática, utilizando recursos e apoios externos, solucionando problemas apresentados em determinado contexto. A formação a partir de situações de trabalho vividas na escola apresenta-se como possibilidade de encerrar a tradicional dicotomia de que há o lugar de “aprender” e o lugar de “fazer”, e favorecer a aprendizagem permanente dos educadores através de uma estratégia de formação global e interativa.

Canário (1998a, p. 9) argumenta que a escola é o lugar onde os professores aprendem a sua profissão, mas destaca não ser este o único modo, já que essa aprendizagem corresponde ao percurso de cada docente, “no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. O que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender”.

A partir deste enfoque, é possível repensar estratégias tradicionais de formação baseadas em treino e aplicação de técnicas para valorizar o contexto do trabalho escolar, onde as práticas criadas no chão da escola são subsídios para o compartilhamento de situações de aprendizagem.

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e ao nível das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centrada na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante. (CANÁRIO, 1998a, p. 10)

Na perspectiva de valorizar o sujeito, a experiência e o contexto de trabalho, Canário convida a considerar quatro questões no processo de profissionalização dos professores:

1) A passagem de uma lógica de “reciclagem” para uma lógica da “recursividade”:

Tradicionalmente, a formação continuada é entendida como uma extensão ou complemento da formação inicial, a partir do diagnóstico das necessidades dos professores, numa perspectiva de atualização de seus conhecimentos. Atualmente, há uma tendência em questionar esse conceito de processo formativo e valorizar os saberes docentes adquiridos com suas experiências. O que fundamenta essa tendência: o saber profissional só pode ser construído a partir de experiências; estas precisam ser refletidas criticamente para serem consideradas formadoras; a experiência é construída pelo próprio sujeito em seu contexto de trabalho.

Segundo Canário (1998a, p. 13), essa nova lógica só se torna possível:

[...] A partir do momento em que o exercício contextualizado do trabalho passa a ser o referente principal das práticas e modalidades de formação, quer inicial, quer contínua. É neste quadro que deve ser reequacionada e compreendida a formação “centrada na escola”, entendida como uma estratégia susceptível de assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas.

2) Das qualificações às competências:

Qualificação aqui entendida como aquisição e certificação de saberes, um acúmulo de títulos próprios da mercantilização da formação. Canário assume o

conceito de competência de Reinbold e Breillot (1993), “saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto na realização de um projeto” (CANÁRIO, 1998a, p. 14) (as competências se produzem em contexto).

3) Da capacidade individual à capacitação coletiva:

Prioriza-se a capacitação individual e descontextualizada, sem considerar a inserção social da formação. Essa pode ser a causa da ineficácia da formação profissional. A escola precisa ser compreendida como local de formação coletiva onde emergem competências individuais e coletivas. Para Canário (1998a, p. 17), o desejável é uma “evolução das escolas no sentido de se transformarem em comunidades profissionais de aprendizagem, marcadas por uma cultura colaborativa”.

4) Formação e identidade:

Busca-se por mudanças na escola, tanto em seu funcionamento como nas interações que nela ocorrem. É necessária a melhoria na socialização profissional dos professores, a partir da construção de uma dinâmica formativa no contexto escolar que corresponda também na formação da identidade da escola. “Essa reinvenção só é possível na ação, donde resulta que os processos formativos passam, necessariamente, a instituir-se como processos de intervenção nas organizações de trabalho, ou seja, nas escolas” (CANÁRIO, 1998a, p. 19).

Diante das quatro questões anteriormente discutidas, Canário (1998a) considera uma nova reconfiguração profissional do professor em quatro dimensões:

- o professor é um analista simbólico: “solucionador de problemas”, que age de forma certa em situações adversas, que experimenta, que trabalha em equipe, que discute e que elabora estratégias;

- o professor é um artesão: está atento às especificidades do contexto de trabalho e de suas turmas, e sabe utilizar seus saberes de acordo com as situações educativas;

- o professor é um profissional da relação: reconhecer que a relação professor-aluno impacta a ação profissional, e que nesse contato há aprendizagem;

- o professor é um construtor de sentido: para além da melhoria de aspectos técnicos, é preciso lidar com a diversidade e buscar “recursos de sentido que tornem possível aprender” (CANÁRIO, 1998a, p. 22).

Para esse professor, a escola é um ambiente formativo, e os momentos de formação precisam valorizar o contexto de trabalho. O que nos leva a refletir sobre um novo perfil do formador, alguém que busca a ruptura com os modelos de formação baseados na racionalidade técnica e que não consideram a subjetividade do professor e a escola como organização formativa. Nesse sentido, emerge:

Um novo tipo de formador, que deixa de ser um “prelector” para se transformar num “agente de desenvolvimento ao serviço das pessoas e da organização”, capaz de inventar dispositivos adequados aos problemas postos e aos respectivos contextos que tornem possível “pensar a prática e recolocá-la sempre em perspectivas mais largas de conhecimento e ação”. (JOBERT, 1987, p. 31 *apud* CANÁRIO, 1998^a, p. 23)

Assim, na atividade que se espera dos “novos” formadores tornam-se dominantes as funções de consulta e apoio. (CANÁRIO, 1998a, p. 24)

Imbernón (2009) traz alguns aspectos que precisam ser levados em consideração para superar a racionalidade técnica-formativa, ainda presente nos modelos de formação permanente organizados “de cima para baixo” sem a colaboração da equipe docente. A formação do professorado deve ser baseada na liberdade, na cidadania e na democracia.

O autor ressalta que a formação permanente na escola precisa levar em conta o contexto político, cultural, social e histórico, além das condições de trabalho do professorado, pois são aspectos que influenciam esse processo. Segundo Imbernón, as mudanças sociais repercutem na educação e na formação docente, e podem trazer alternativas para repensá-las. Entre as principais mudanças, o autor destaca: a diversidade nos modelos familiares; os meios de comunicação de massas e de tecnologia que transformaram a vida pessoal e institucional em relação à transmissão do conhecimento; o fato de a educação já não ser exclusividade do corpo docente e das instituições, mas de toda a comunidade, estabelecendo uma nova relação com o saber; a consolidação de uma sociedade multicultural onde o diálogo possibilita conviver

com a diversidade; e a crescente lógica de mercado neoliberal que influencia as políticas educacionais e a educação como um todo.

De acordo com Imbernón (2009, p. 22), tais mudanças influenciam a formação docente em alguns aspectos como: questionamento em relação ao trabalho docente e à necessidade deste de desenvolver outras habilidades e atitudes; a importância do trabalho em equipe na escola; desconforto diante de práticas formativas em que há um “professor expert” que soluciona problemas; reconhecer que o professorado pode produzir conhecimento pedagógico; considerar a diversidade e a contextualização no processo formativo, “a formação a partir de dentro, na própria instituição ou no contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam o professorado”.

Diante de tais mudanças sociais, de alguns aspectos que interferem na formação docente e dos estudos empreendidos na área, Imbernón (2009) apresenta algumas características que precisam ser consideradas na formação permanente do professorado na atualidade:

- Clima de colaboração, de respeito à diversidade entre os docentes e nas maneiras de pensar e agir, liderança democrática, participação de todos os membros e apoio externo (sistema) para que isso ocorra.
- Participação da equipe no planejamento, execução e avaliação da formação.
- Aprender com a reflexão e a análise das situações problemáticas vivenciadas na escola, definidas democraticamente pelo coletivo de professores.
- Apoiar as/os professoras/es em suas aulas, com devolutivas de seus pares a partir da observação, compreendendo esses momentos como forma de gerar conhecimento a partir da própria prática.
- A formação do professorado exerce e sofre influência tanto pelo contexto interno (escola) como externo (comunidade).

A concepção de que a formação permanente do professorado deve ser próxima da escola e de seus problemas não é nova, mas ainda deve ser reivindicada. Imbernón aponta que não basta aproximar a formação do professorado, é preciso uma mudança de cultura formativa,

que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias, por exemplo: as relações entre o professorado, os processos emocionais e atitudinais dos docentes, a formação em uma e para a complexidade docente, a crença (ou a autocrença) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, a mudança de relações de poder nos centros, a possibilidade da autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade... (IMBERNÓN, 2009, p. 35-36)

Além da construção de uma cultura formativa na escola, Imbernón (2009) discorre sobre a necessidade da reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado, capaz de ser protagonista ativo de sua formação, que luta por autonomia, que tenha um bom autoconceito, participe da formação de um colegiado com os colegas, evite o tecnicismo e assuma perspectiva crítica em educação e formação.

Para Imbernón (2009, p. 54), a formação permanente do professorado deve incidir nas situações problemáticas da escola, e não em algum especialista que traga soluções genéricas para todos de forma descontextualizada:

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento da instituição educativa na realização de projetos de mudança. A prática teórica, mais do que teoria-prática usual nas modalidades padrão, se não é apenas teoria-teoria, destaca-se conjuntamente com a reflexão sobre o que ocorre em minha/nossa ação educativa, como elemento importante nesta forma de pensar a formação permanente do professorado.

Nessa perspectiva apontada por Imbernón, a escola é o lugar privilegiado para “ação-reflexão-ação” para o desenvolvimento e melhoria na educação, diferente dos modelos de treinamento generalizados.

Imbernón (2009) também discorre sobre o papel da pessoa responsável pela formação permanente do professorado, que precisa ser coerente nessa estrutura organizativa reflexiva apresentada anteriormente. Além disso, necessita assumir um “papel de prático colaborador”, que organiza momentos de análise de problemas individuais ou coletivos enfrentados pelos professores. Portanto, capaz de elaborar um projeto formativo que os ajude a melhorar, não a partir da exposição de soluções, mas da reflexão coletiva que leva à superação de questões problemáticas.

A formadora ou o formador também pode auxiliar a transformar a reflexão docente, muitas vezes relacionada à aplicação de técnicas ou sobre disciplinas

específicas, para uma reflexão mais de desenvolvimento (de estudantes e docentes), além de fomentar as relações verdadeiramente democráticas no âmbito escolar. Outra possível contribuição é ajudar o professorado a se aproximar da teoria existente, mas também a construí-la. Por fim, auxiliá-los a refletir criticamente sobre o que se faz na prática.

Para Imbernón (2009, p. 105), “apenas quando o(a) professor(a) encontrar a solução para sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa.”

1.4 A coordenação pedagógica como responsável pela formação permanente/centrada na escola: desafios e possibilidades de atuação

As autoras Placco e Almeida organizaram uma coleção sobre a coordenação pedagógica com contribuições de diversos autores que empreenderam pesquisas sobre o tema. Esta coleção nos ajuda a compreender as dificuldades inerentes à função, além de perspectivas de atuação deste profissional como formador de professores na escola. Trago também as discussões de Weisz (2009), Canário (1998), Cunha (2010) e Prado e Proença (2018) que compreendem a coordenadora pedagógica ou o coordenador pedagógico como alguém fundamental no processo de formação permanente na escola.

Placco, Almeida e Souza (2011) discutem a atuação da coordenação pedagógica na escola. A partir de pesquisas realizadas em treze capitais brasileiras, produziram um panorama geral sobre a atuação desse profissional: seu contexto de trabalho e suas condições, motivos para estar na profissão, aspectos necessários para o exercício do cargo, relação coordenação-docente, funções etc. Muitas foram as reflexões a partir desta produção, mas destaca-se que, na atualidade, a coordenação pedagógica ainda não tem a formação dos professores como um dos princípios que fazem parte de suas atribuições. Esse caráter formativo se perde de vista devido à responsabilidade de articular o cotidiano escolar. Por isso, as autoras propõem que seu papel esteja relacionado também à formação na escola:

Os movimentos de articulação, formação e transformação são partes de uma engrenagem, engendrados em um todo e indicam atitudes, ações e expectativas, que se traduzem em ações de gestão do PPP,

dos grupos de educadores da escola, em ações de formação de professores e em outras ações do cotidiano escolar. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 276)

A identidade da pessoa que está à frente da coordenação pedagógica ainda está em construção, tanto em relação a si mesma como para toda a equipe. De acordo com a pesquisa de Placco e suas colaboradores (2011), a direção escolar sempre afirma ser fundamental a atuação pedagógica da coordenação, mas também a compreende como parte da gestão e enaltece seu papel nas demandas cotidianas da escola. Desta forma, essas ações são priorizadas, costumam despende muito tempo e afastam do que deveria ser o objetivo maior: a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Por outra perspectiva, ficar ao lado da direção gera certo estranhamento por parte do professorado, pois esse a coloca em uma relação vertical de poder, algo que afasta possíveis parcerias. Também pode gerar relação conflituosa: por vezes a coordenação é considerada parte da gestão, ou como alguém com quem é possível estabelecer parceria ou solucionar problemas.

Além da discussão sobre a construção da identidade da coordenadora pedagógica como formadora, Souza e Placco (2011) discorrem sobre outras dificuldades na formação relacionadas à receptividade dos docentes em algumas situações formativas nas escolas. Para as autoras, é esperado que alguns impedimentos ocorram, já que estamos lidando com aspectos subjetivos de determinado grupo:

Toda formação que se espera efetiva e promotora de mudanças vivencia dificuldades, que se constituem em barreiras para seu desenvolvimento, sua realização. Caso essas barreiras não se apresentem, é possível pensar que processos reflexivos não ocorreram – visto que tocam ou afetam o sujeito, demandam e/ou provocam oposição, pensamento divergente, discussão, etc. (SOUZA; PLACCO, 2011, p. 38)

Segundo Souza e Placco (2011), a principal ferramenta para superar as barreiras enfrentadas nessas experiências de formação é encará-la como um processo contínuo de planejar e replanejar a cada novo encontro, sempre considerando todos os sujeitos envolvidos, ou seja, a dialogia é o instrumento primordial para o enfrentamento de conflitos e a constituição do coletivo da escola. As autoras também questionam a não efetividade de muitas ações

formativas que são lineares e fragmentadas, sem relação com a escola e que não se fazem a partir do diálogo.

Bruno (2012) também discorre sobre o papel da coordenação pedagógica na formação na escola, porém salienta que sua ação está diretamente relacionada à instituição onde atua: suas concepções de ensino, valores, crenças e ideologia. Geralmente, as instituições proporcionam algumas ações relacionadas à formação docente: simpósios, palestras, congressos, entre outros, com temas não selecionados pelo professorado. Essas ações são importantes quando são trazidas ao contexto do cotidiano escolar e próximo à prática docente. Contudo, além dessas práticas, a instituição deve criar condições para que a formação permanente aconteça na escola. Bruno (2012, p. 64) apresenta três princípios:

- a) Assegurar a formação coletiva e contínua no âmbito da escola em que o professorado trabalhe: remunerar o tempo dos encontros, que precisam ser sistemáticos, e garantir que as necessidades dos docentes estejam nas pautas formativas.
- b) Criar um ambiente propício à participação efetiva dos envolvidos no processo de formação: espaço para socialização de ações pedagógicas, exposição de dificuldades, contribuir com sugestões, indicar caminhos para melhorar o desenvolvimento do trabalho individual e coletivo. Nesses momentos, é importante o acolhimento da coordenação pedagógica, valorizando as falas do grupo, articulando com os objetivos previamente estabelecidos.
- c) Ter um projeto educativo como referencial de ação para todos os que trabalham na unidade educacional: projeto construído a partir das necessidades da escola e do corpo docente, com clareza da concepção de ensino e aprendizagem que orienta a todos.

De acordo com Bruno (2012), alguns aspectos mais amplos podem impactar negativamente esse processo de formação permanente na escola, como algumas políticas educacionais, a desvalorização docente e outras mais pontuais relacionadas ao professorado, como a resistência à atualização ou a não identificação com a cultura da escola. Atentar-se às emoções nos dá pistas

de como está a interação entre os pares, sua aceitação ou rejeição às propostas no momento de formação.

Em seu artigo, Bruno (2012) destaca a coerência que permeou todo o trabalho de Paulo Freire. Seu legado nos mostra que a concepção de educação do autor está diretamente relacionada à sua concepção de mundo e de homem, uma educação comprometida com a transformação da sociedade e pela libertação do ser.

A autora reconhece a/o coordenadora/r pedagógica/o como agente central do processo de formação permanente, responsável por fomentar a reflexão coletiva na escola. A coordenação, quando fundamentada no seguinte princípio de Freire “o educador enquanto ensina, também aprende”, deve buscar a coerência em todas as instâncias de sua atuação: ou seja, que suas ações sejam coerentes com seu discurso. Para Bruno (2012, p. 111), o processo de formação permanente deve contemplar simultaneamente três dimensões de uma “tríplice coerência”:

- a) Os fundamentos que ancoram a formação defendida discursivamente como sendo a ideal para as nossas crianças e nossa juventude;
- b) A formação em serviço precisa estar relacionada aos processos da sala de aula junto aos estudantes;
- c) A formação da própria coordenação pedagógica, em sua ação como formadora de docentes.

Ainda sobre a coerência na formação permanente na escola:

Tomando a coerência como nosso referencial, assumimos que a educação que queremos – tanto para os nossos educandos quanto para nós mesmos, educadores e formadores de educadores – é aquela que pode nos humanizar e libertar a todos, de modo que cada um e todos possam ser capazes de discernir com lucidez e com humildade sobre suas próprias limitações e sobre as possibilidades de intervenção no mundo. (BRUNO, 2012, p. 112)

Em nosso discurso, queremos que as crianças e jovens sejam autônomos, críticos e comprometidos com a transformação social. Para sermos coerentes enquanto coordenação pedagógica, precisamos almejar o mesmo para a equipe docente. Logo, nas situações formativas que acontecem na escola, devemos considerar a subjetividade de todos os envolvidos e oportunizar

o diálogo, numa perspectiva de encontro consigo e com o outro, como defende Freire.

Para Weisz (2009), a pessoa responsável pela coordenação pedagógica é a profissional da escola que pode organizar, elaborar e reelaborar a prática pedagógica com o corpo docente. O que se deseja é trocar o trabalho docente individual e isolado por uma formação articulada e coletiva.

Além disso, a coordenação pedagógica precisa estruturar a formação teórica permanente de sua equipe e incentivar a autonomia, incluindo a criação de estratégias, a experimentação e a análise compartilhada de uma prática dentro de sua realidade com a teoria estudada coletivamente.

De acordo com Weisz (2009, p. 121), a formação docente demanda:

Um processo cooperativo, em que uns dão suporte às ideias dos outros, enfrentando juntos as incertezas, ganhando segurança pelo apoio e reconhecimento dos colegas, sendo ajudado nas falhas e supridos nas inconsistências, aprendendo a receber e fazer críticas de modo construtivo, a enfrentar as próprias limitações.

Nessa perspectiva de trabalho coletivo, a coordenação pedagógica terá o papel de organizar a formação do professorado e exercer a coautoria das propostas pedagógicas, além de incentivar a equipe a estudar individual e coletivamente.

A tematização da prática é uma estratégia apresentada por Weisz (2009) para auxiliar no processo de formação coletiva no âmbito escolar. Segundo a autora, esse trabalho é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes, ou seja, olhar para a prática de sala de aula como objeto a partir do qual se pode pensar.

A prática pode ser documentada através de relato de observação, do planejamento docente e da gravação de vídeos. Este último é tido como o mais potente, já que pode ser visto por um grupo de profissionais, o que pode levar à discussão coletiva e à construção de um novo olhar comum.

A execução desta metodologia de formação de professores na escola tem como principal objetivo ultrapassar os conceitos de “certo” e “errado”, tematizando coletivamente uma prática de pensamento crítico.

Imbernón (2009) também discute a formação docente em conjunto. Segundo o autor, os encontros formativos devem ser uma construção coletiva com a equipe escolar para mudar a realidade educativa, através da elaboração

de projetos de transformação, envolvimento da comunidade e pesquisa sobre a prática. Para Imbernón (2009, p. 26), a participação do professorado na construção do projeto formativo é fundamental:

Sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo.

Para que esse processo formativo ocorra, é necessário criar dinâmicas que transformem as experiências dos profissionais em aprendizagem por meio de reflexão e pesquisa, tanto individual como coletiva. De acordo com Canário (1998b, p. 5),

É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham.

Para o autor português, o responsável por realizar essa articulação é o “departamento de formação”, o que equivale no Brasil à equipe gestora de uma escola, constituída minimamente pela direção e coordenação pedagógica. À gestão escolar cabem as seguintes atribuições:

- Planejar estrategicamente a formação, ou seja, levar em consideração as singularidades de determinada escola, retirar o caráter de “treino” desses momentos e fomentar uma cultura colaborativa;
- Favorecer a inserção social da formação, através da valorização do desenvolvimento pessoal e profissional docente. Isso só é possível por meio de vivências significativas e relevantes para os participantes;
- Estimular a função crítica da formação, valorizar o saber docente e não somente executar o que já foi estipulado em materiais didáticos previamente definidos, “para ser visto como um processador de informação que, em contextos singulares, analisa situações, toma decisões, produz materiais pedagógicos, reflete criticamente sobre suas práticas reorientando-as” (Canário, 1998b). Desenvolver dispositivos de autoformação, criar condições que beneficiem esse processo, como: organização e circulação de informações, propor situações de interação,

estimular a equipe ao registro e compartilhamento de suas experiências, e organização dos espaços e tempo de trabalho;

- Buscar recursos, parcerias e apoio externo para auxiliar na formação permanente.

Cunha (2010) também discorre em seu trabalho sobre a formação centrada na escola. Em sua pesquisa, a autora destaca as possibilidades de aprendizado coletivo que poderiam ser promovidas nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que ocorrem em algumas escolas. Para ela, esses momentos não podem ser considerados processos formativos, pois geralmente privilegiam assuntos administrativos. Além disso, outros obstáculos são apontados, como jornada extensa de trabalho em várias instituições, burocratização do trabalho docente, rotatividade frequente de profissionais e a falta de uma coordenação pedagógica responsável pela formação na escola.

Para a superação dessas dificuldades, é preciso repensar a organização desses encontros, afastando o modelo prescritivo de formação. Ver a prática docente de outra forma:

Como referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência docente e a pesquisa como estratégia formativa e situação privilegiada para sistematização dos conhecimentos e saberes construídos no interior da escola. (CUNHA, 2010, p. 103)

Prado e Proença (2018) discutem a relevância da parceria entre coordenação pedagógica e docentes, na articulação do trabalho pedagógico na escola em prol da aprendizagem dos estudantes.

A escola é composta por profissionais com concepções de ensino, opiniões e histórias de vida diversas, portanto torna-se um espaço de frequentes conflitos. Nessa perspectiva, a atuação da coordenação pedagógica é importante através da “escuta sensível do outro”, que auxilia o professor a realizar um diálogo interno sobre sua prática.

Colocar-se em posição real de escuta e deixar que as diferentes vozes provoquem, no diálogo interior, movimentos reflexivos que ajudem a construir uma prática profissional mais dialógica, é um exercício diário e tenso de se constituir. (PRADO; PROENÇA, 2018, p. 177)

Outro aspecto significativo, de acordo com Prado e Proença (2018), é a oportunidade para estabelecer reflexões coletivas, que resultem em ações conjuntas no contexto escolar, que podem advir tanto do diagnóstico realizado pela coordenação quanto da preocupação compartilhada pelo próprio professorado.

A pesquisa de Prado e Proença (2018) traz a perspectiva de parceria profissional entre coordenação pedagógica e docente, através de um planejamento coletivo, na produção da interdisciplinaridade, nas leituras de estudo, nas práticas reflexivas em processo e acompanhamento das práticas.

Assim como os demais autores, Gouveia e Placco (2013, p. 70) acreditam que a coordenação pedagógica pode concretizar boas parcerias de formação. “Ao assumir esse papel, o coordenador pedagógico se corresponsabiliza junto com o professor pela qualidade da aprendizagem dos alunos.”. Para isso, é preciso garantir espaços de interlocução, exercer empatia, reconhecer as potencialidades do grupo e estabelecer uma relação de confiança para diálogos honestos sobre as questões da sala de aula.

Gouveia e Placco (2013, p. 73) destacam que, para a realização de um bom trabalho formativo, a coordenação pedagógica precisa estar inserida numa formação em rede para que “se reconheçam como formadores e se fortaleçam como autoridades técnicas nas escolas, precisam contar com o apoio e a interlocução de formadores mais experientes, que também atuem nas redes.” De acordo com as autoras essa “cadeia formativa” pode ser formada, por exemplo, pela secretaria de educação, equipes técnicas, coordenação pedagógica e direção escolar, docentes e estudantes.

De acordo com Gouveia e Placco (2013), há alguns caminhos para que a coordenação construa seu papel:

- Inserir todas as instâncias da cadeia formativa, buscar parcerias com grupos técnicos e secretarias que fazem parte da rede e busca de pares mais experientes;
- Homologia dos processos: utilizar um processo de trabalho dialógico e reflexivo, ou seja, não elaborar a formação meramente transmissiva. Ser coerente com o que se espera que mais tarde o professor realize em sala de aula, e levar em consideração que para ocorrer uma mudança de postura é preciso tempo;

- A interação entre professor, alunos e objeto de conhecimento deve ser o centro da formação. Discutir os problemas e possibilidades de ensino e aprendizagem em contextos de sala de aula;
- A formação precisa estar centrada na escola;
- Levar em consideração que a “escola é o local onde se aprende a ser professor”. É no contexto escolar e na prática que a formação permanente se dá de modo mais efetivo, por meio de sucessos e fracassos compartilhados e refletidos coletivamente;
- A coordenação precisa assegurar que na organização de seu trabalho haja momentos de formação. Por isso, Placco defende a rotina como instrumento de planejamento, estabelecendo metas e objetivos de acordo com as necessidades definidas coletivamente: reuniões coletivas (estudo, troca de experiência, análise de atividades de sala de aula); observações e acompanhamentos individuais em sala de aula com parcerias e devolutivas; planejar os encontros de orientação com cada docente ou série/ciclos; momentos de autoformação.

1.5 O ensino da língua portuguesa de acordo com Geraldi e Freire

Há vasta literatura sobre o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental, porém escolho duas referências para este trabalho que julgo coerentes com meu referencial teórico e, principalmente, com uma concepção de educação humanizadora e dialógica. Para discorrer sobre o tema, trago as contribuições de Geraldi e, novamente, Paulo Freire, importantes educadores com perspectivas semelhantes em relação ao estudo da língua materna.

1.5.1 Geraldi e o ensino da língua

De acordo com Paula (2013), a obra *O texto na sala de aula* de Geraldi foi um marco no ensino da língua portuguesa no Brasil. Uma coletânea de artigos de renomados pesquisadores da área, publicada originalmente em 1984, num momento histórico marcado pela busca de democratização no país, pós-ditadura militar. Uma proposta crítica ao ensino da língua até então vigente, no qual o

foco era a utilização da gramática normativa da língua e não eram consideradas as diversas formas de linguagem de seus usuários pelo país.

O livro originou-se a partir de encontros com docentes em diversas cidades do estado do Paraná em projetos de formação de professores e trazia artigos já publicados em outras revistas de colegas de trabalho, que também discutiam o ensino da língua portuguesa. Esse livro era utilizado nas formações, porém antes de utilizá-lo, Geraldi fazia questões aos participantes sobre quais livros estavam lendo, de quais mais gostavam, quais estudos foram significativos no primeiro grau etc. Após essas indagações, discutiam sobre práticas de linguagem e refletiam sobre a própria prática. Em uma entrevista, Geraldi afirma que “a prática leva à pergunta: por que é que eu estou fazendo isso? Aí é que o professor vai incorporar a teoria como parte fundamental da elaboração de novas práticas” (PAULA, 2014, p. 143).

Após anos de trabalho voltado à formação docente em todo país, seu projeto foi integrado às diretrizes de muitos municípios e estados brasileiros. Além disso, Geraldi integrou uma comissão do Ministério da Educação e Cultura para a elaboração de diretrizes que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, em 1998.

Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as contribuições de Geraldi permanecem na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assume o ensino da língua em perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem: “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Da mesma forma, as práticas de linguagem em ambos os documentos são as mesmas:

os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 71)

Para Geraldi (2017, p. 179), o sujeito se constitui pela linguagem através de processos interacionais. Dessa forma, a linguagem precisa ser compreendida como interação no contexto escolar:

Ao aprender a língua aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, pois como vimos, é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica.

Buscando ser coerente com essa concepção, Geraldi propõe alternativas para o ensino da língua em que os sujeitos tenham papel ativo na produção da linguagem e não somente se apropriem do que já está pronto. Para isso, é fundamental a inserção das seguintes atividades linguísticas:

A. Produção de texto

O autor considera o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino da língua, já que o texto é visto como objeto de estudo. Para Geraldi (2017, p. 136), o sujeito não se constitui criando algo inédito, mas ao “comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente”.

De acordo com Geraldi (2017, p. 137), para a produção de um texto é preciso que:

- a. Se tenha o que dizer;
- b. Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c. O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- d. Se escolha as estratégias para realizar a escrita.

Geraldi (2011) discute que na escola muitas vezes as produções de texto não estão de acordo com uma concepção de linguagem como interação, pois o que o estudante escreve terá apenas o professor como leitor e, ainda assim, para lhe avaliar. É preciso romper com situações artificiais de produção de texto na escola, propondo destinos para esses textos que sejam significativos para os estudantes, por exemplo, expô-los em jornal mural ou reuni-los em um livro.

Se quisermos um ensino de conhecimentos e produção, como a produção de textos participaria na construção de tal ensino? [...] recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção de conhecimento. As contribuições do professor, tão contribuições quanto as dos alunos, serão, dependendo do tópico, maiores ou menores. (GERALDI, 2011, p. 160)

B. Leitura de textos

Na perspectiva da linguagem como interação, grande parte do trabalho com leitura é integrado à produção: um movimento que vem da produção para a leitura e desta retorna para a produção. Um movimento dialógico, em que cada leitura é um fio que ajuda a tecer os sentidos produzidos pelos textos. Nas palavras de Geraldi (2017, p. 166-167):

É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão.

Para auxiliar na produção dessa “cadeia de leituras”, Geraldi (2017) aponta que a escola precisa propor “atitudes produtivas na leitura”, ações que tragam o texto para a sala de aula. De acordo com o autor, não há intenção de estabelecer uma tipologia, mas trazer algumas possibilidades de leitura:

- a. Leitura-busca-de-informações: trata-se de buscar a resposta de uma pergunta em um texto, extrair uma informação, querer saber mais sobre, mesmo sem uso definido;
- b. Leitura-estudo-do-texto: não só buscar uma resposta específica a partir de uma questão, mas retirar do texto tudo que ele possa oferecer, escutá-lo. Aqui também é sobre querer saber mais no sentido de compreender melhor o mundo ou leitura do mundo.
- c. Leitura-pretexo: ir ao texto para usá-lo na produção de outros textos;

- d. Leitura-fruição: ler sem nenhuma intenção prévia, apenas para desfrutá-lo.

Para Geraldi (2011), a prática de leitura na escola envolve dois tipos de texto: os curtos (notícias, lendas, crônicas, contos etc.) que estão mais ligados à produção de textos; e às narrativas longas, como romances e novelas. Para este último, Geraldi sugere que seja dedicada uma aula semanal para essa atividade em sala de aula e que ela possa continuar em casa, se os alunos preferirem. Não é interessante que o professor solicite alguma atividade relacionada à leitura e apenas anote quais e quantos títulos os estudantes estão lendo.

C. Análise linguística

Os textos produzidos em sala de aula são a matéria-prima para as atividades de análise linguística. A partir das próprias produções, os estudantes poderão refletir sobre a linguagem. Não é simples correção gramatical, segundo Geraldi (2017, p. 217), “ela permite aos sujeitos retornar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que os outros usam”.

Durante os momentos de prática de análise linguística, além de questões gramaticais e ortográficas, é fundamental ampliar esse contexto com discussões acerca do texto: coerência e coesão, objetivos pretendidos, recursos expressivos (metáforas, discurso direto e indireto, paráfrase etc.), organização de informações, entre outros. Para Geraldi (2011), o objetivo central da análise linguística é a oportunidade do estudante revisar o próprio texto, analisá-lo para que consiga seus objetivos juntos aos leitores a que se destina.

Apesar de pensar em práticas para o ensino da língua na escola, Geraldi (2011, p. 99) não as compreende de forma isolada:

Qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação — e por isso uma concepção de ato político — e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão — no nosso caso, a linguagem — com as atividades desenvolvidas em sala de aula.

1.5.2 A linguagem em Freire

Para Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, a linguagem e a realidade possuem uma relação dinâmica e não há compreensão de texto sem o conhecimento de seu contexto, desde a alfabetização. A maioria das reflexões de Freire sobre a linguagem estão relacionadas às suas experiências com a educação de jovens e adultos, mas são pertinentes a qualquer modalidade educativa e nos auxilia na compreensão desse fenômeno como um ato político que desvela a realidade:

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (FREIRE, 1989, p. 19)

De acordo com Freire (2005), a linguagem é a base para uma comunicação efetiva, instrumento de aquisição da cultura historicamente construída, mas, para que haja entendimento, ela precisa ser baseada no contexto e nas vivências dos educandos. Desta forma, a busca pelo universo temático destes últimos é fundamental.

Freire (2021) discorre sobre seu início na educação como professor de língua portuguesa, época em que priorizava o ensino da gramática em suas aulas, dentro de uma ideologia tradicional que privilegiava uma única vertente da língua: a da classe dominante. Com o tempo, foi compreendendo o “lado político” da sala de aula e percebendo que aquele modo de ensinar não o aproximava dos alunos, e que era preciso ser criativo para estabelecer uma relação professor e aluno. Ao valorizar a linguagem dos operários, conseguiu estreitar laços. Contudo, Freire (2021, p. 126-127) destaca a importância do educador para problematizar a questão da linguagem com os educandos:

Vejam bem: apesar de ser bela, a forma como você fala também inclui a questão do poder. Por causa do problema político do poder, você precisa aprender a se apropriar da linguagem dominante, para que você possa sobreviver na luta para mudar a sociedade.

Os estudantes falavam sobre si e seus sentimentos e eram incentivados a escreverem pequenos textos, que eram lidos e utilizados como exemplos para

o estudo da gramática de forma crítica. Freire (2021, p. 52) lembrou: “Eu lhes ensinava gramática a partir do que escreviam, e não de um compêndio”.

Freire também discorre sobre como a leitura e a fruição estética também foram decisivos em sua transformação na juventude em relação ao ensino da língua no sentido da “educação criativa”:

Houve alguns autores muito bons que me salvaram. Salvei-me através da leitura desses autores, quando tinha vinte e poucos anos. José Lins do Rego e Graciliano Ramos são dois desses autores. Jorge Amado, Gilberto Freyre, o grande sociólogo e antropólogo, que escreve muito bem, foi outra influência importante para mim. Mas esses autores não estavam preocupados em seguir a gramática! O que procuravam em suas obras era um momento estético. Eu os li muito. E dessa forma eles também me recriaram, como jovem professor de gramática, devido à criatividade estética de sua linguagem. Eu me lembro hoje, sem dúvida, como mudei o ensino da sintaxe, quando tinha mais ou menos vinte anos. (FREIRE, 2021, p. 40)

A leitura, para além da alfabetização em si, é um processo muito presente nas obras de Freire (2021). Para ele, a “leitura séria” é rigorosa, crítica, uma espécie de pesquisa permanente e faz parte da sala de aula dialógica. Porém, para que o educando leia seriamente com autonomia, é fundamental que anteriormente participe de muitas leituras compartilhadas conduzidas pelo/a professor/a. O próprio Freire lia com seus estudantes para ensiná-los a ler:

Leio com eles, sem lhes dizer que os estou ensinando a ler, a saber o que significa ler criticamente, o que você exige de si mesmo para ler; que é impossível passar para a página seguinte sem entender o que está nesta página; que se você não entende alguma palavra tem de consultar um dicionário... (FREIRE, 2021, p. 146)

1.5.3 Freire, Geraldi e a relação com o conhecimento

Freire e Geraldi possuem uma visão muito similar no que se refere ao conhecimento. Ambos rejeitam a ideia de que os/as alunos/as simplesmente o recebam pronto, mas que o construam junto com o/a professor/a:

A aventura intelectual a que se convidam professores e alunos nada tem a ver com espontaneísmo. É possível planejar esta aventura, estabelecer objetivos bastante claros, mas fundamentalmente não é pela sistematização de conhecimento já produzido por outrem que se forma uma atitude de pesquisa. Mais facilmente esta sistematização produz sujeitos que repetem e não sujeitos que buscam construir seus próprios pensamentos. A busca do já produzido não faz sentido quando a reflexão que a sustenta é sonogada a quem aprende. Esta busca

deve ser resultado de perguntas e reflexões, e não de mero conhecimento do conhecido. (GERALDI, 2013, p. 220)

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se aprende com esta ou aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas às perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária a puro vaivém de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 2015a, p. 83)

Neste capítulo, procurei articular o diálogo no conjunto de autores buscando elucidar *a pesquisa, a reflexão crítica sobre a prática, o diálogo e a coerência* inerentes a um processo de formação de professores que considere esses elementos.

CAPÍTULO 2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo demonstra como foi a realização da investigação e dos registros em um processo de formação continuada na escola relacionado à disciplina língua portuguesa com professoras dos 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

Na primeira seção, discorro sobre a abordagem metodológica empreendida neste trabalho: a pesquisa-ação. Em seguida, apresento a escola onde a pesquisa foi desenvolvida e as professoras participantes. Na terceira seção, foi necessário evidenciar o contexto pandêmico no qual o trabalho colaborativo ocorreu. Na quarta e última seção, trago os instrumentos de análise utilizados e suas funções para esse estudo.

2.1 Abordagem metodológica

A pesquisa foi idealizada com o intuito de compreender as possibilidades de atuação da coordenação pedagógica na formação centrada na escola junto à equipe de professoras que lecionam para os anos iniciais do ensino fundamental na área de língua portuguesa. Parte-se do pressuposto que o trabalho coletivo e colaborativo é fator de impacto no desenvolvimento profissional docente e na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental.

A intenção é que meu próprio trabalho como coordenadora pedagógica possibilitasse o desenvolvimento dessa pesquisa: minha prática como objeto de estudo e reflexão a partir dos pressupostos teóricos que me deram suporte e meus instrumentos de acompanhamento que auxiliaram nas propostas de intervenção junto às professoras.

Como pesquisadora, acompanhei intencionalmente o processo de formação coletiva de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental na escola onde atuo como coordenadora pedagógica durante o período de um semestre envolvendo o trabalho com a língua portuguesa, além de propor parcerias de trabalho com algumas professoras na mesma disciplina. Os sujeitos envolvidos nesta investigação foram quatro pedagogas que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no 3º, 4º e 5º anos. Esses anos

escolares foram selecionados, pois o foco não era a alfabetização e, sim, o trabalho com algumas especificidades da disciplina em questão.

Para investigar e registrar o processo de formação permanente na escola, a abordagem metodológica utilizada para cumprir os objetivos propostos foi a qualitativa, mais especificamente a pesquisa-ação.

Para Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente como a principal fonte de dados descritivos para o pesquisador, que estará em contato direto com a situação investigada. A análise posterior de instrumentos como entrevistas, observações, fotografias etc., que envolvem todos os participantes do processo, traz contribuições importantes para a educação.

Também chamada de pesquisa participante ou participativa, a pesquisa-ação envolve os participantes do estudo em todas as etapas do processo: na definição do problema a ser pesquisado, na elaboração de instrumentos para análise posterior e na implementação de alguma ação que seja benéfica para o grupo. Para André (2005, p. 28), “a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo.”

É importante destacar que, considerando a metodologia adotada da pesquisa-ação para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, o envolvimento das participantes nas decisões das diferentes etapas é fundamental. Dessa forma, o processo de pesquisa-ação pressupõe o “estabelecimento de uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes e devem ser sistematicamente submetidas à observação, reflexão e mudança. Apoiar-se, em seus fundamentos, na teoria crítica” (ANDRÉ, 2005 p. 27).

A sequência metodológica para a pesquisa-ação pretendida foi dividida em três momentos centrais: investigação, tematização e programação-ação, conforme recomendam Fortunato e Shigunov Neto (2018). Cada uma dessas etapas ou fases foi subdividida em ações operacionais que visavam detalhar os passos a serem seguidos. Assim, a sequência metodológica partiu do momento investigativo com a elaboração de um referencial teórico que orientou a pesquisa; a delimitação de uma área estratégica, localização e unidade específica; aproximação e escolha dos sujeitos, vivência da realidade da unidade/instituição/espço educacional selecionado, uso dos registros e

contatos com os sujeitos. O momento de tematização consistiu na reflexão crítica sobre os fatos pesquisados e sua elaboração teórica. Esse passo requer *teorização* visando compreender o contexto social e institucional dos sujeitos, suas dinâmicas e possíveis caminhos de ação nesta realidade. A tematização pressupôs ainda identificar o tema gerador e aspectos relevantes na percepção do grupo que foram motivadores da elaboração coletiva e da ação. Essa tematização permitiu um programa pedagógico que conduziu à fase seguinte. No momento do programa-ação tivemos uma ação organizada, planejada, coordenada e programada com a participação dos sujeitos onde houve: realização de círculos de estudos para a problematização dos processos vivenciados; irradiação da ação educativa; difusão ou socialização a fim de orientar novas decisões; elaboração de um plano de ação com objetivos, atividades, recursos e responsáveis; e, finalmente, a execução e avaliação sistemática do plano de ação, possibilitando redirecionamentos. Os detalhamentos de cada etapa tiveram um desenho prévio no projeto de pesquisa, com objetivos das etapas, passos e instrumentos requeridos.

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa evidenciou o potencial formativo do trabalho colaborativo realizado e centrado na escola. Assim, os dados produzidos de fevereiro a junho de 2021, por meio da sistematização e controle dos seguintes instrumentos utilizados para a análise: a) entrevistas coletivas e individuais (roteirizadas e dialogadas) na perspectiva da entrevista de Szymanski (2018); b) dados com base nas gravações das aulas remotas e em atividades elaboradas para os alunos que foram postadas em um portal educacional; c) planejamento mensal das docentes; d) registros de reuniões semanais com o grupo de professoras participantes nos quais foi possível avaliar em processo o trabalho feito e o planejamento das próximas etapas; e) entrevista coletiva no final do processo, quando falamos sobre os desafios, impactos e também os avanços que as professoras conseguiram observar.

2.2 A escola e as professoras participantes

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida está localizada em um município que possui aproximadamente 50 mil habitantes e faz parte de uma rede particular de ensino composta por 145 escolas situadas em vários municípios do estado de São Paulo. Nesta unidade escolar, são atendidos 678

alunos e há 21 turmas em modalidades da Educação Básica: dez turmas de 1º ao 5º ano, oito de 6º ao 9º e três de Ensino Médio. Atualmente, são treze professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entre pedagogos e especialistas, e doze docentes trabalhando com as turmas das séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Nessa escola, a equipe gestora é formada por mim, coordenadora pedagógica, e pelo diretor escolar.

A rede de ensino à qual a escola pertence possui um referencial curricular próprio, reformulado em 2019, baseado nas novas diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Além desse documento, há livros, materiais didáticos e plataformas digitais que também compõem a estrutura didática de todas as unidades integrantes.

A formação permanente na escola é contemplada nos referenciais curriculares desta rede. De acordo com o documento, são previstas reuniões para a reflexão coletiva a partir da realidade escolar, sendo a coordenação pedagógica responsável pelo planejamento e condução desses momentos formativos. No Ensino Fundamental I, os encontros com a equipe docente ocorrem semanalmente, com duração de três horas/aula.

Apesar de não constar nos referenciais do sistema de ensino, há uma equipe técnica constituída por educadores de diversas áreas do conhecimento, localizada em uma cidade-sede. Estes são responsáveis pela elaboração de projetos institucionais, materiais pedagógicos e também pela organização da formação continuada de professores da rede, com temas comuns a todas as disciplinas, que são discutidos em reuniões pedagógicas e formações institucionais previstas no calendário escolar.

É importante ressaltar, que essa equipe também elabora a formação dos coordenadores pedagógicos através de uma pauta única, que é replicada para todos da rede. Há uma supervisão escolar delegada que realiza a mediação entre as escolas e a sede, e que também é responsável pela formação continuada dos coordenadores pedagógicos que atuam nesta rede de ensino.

Na maioria das unidades escolares da rede, inclusive onde a pesquisa foi realizada, as aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental ocorrem em tempo integral. A partir de 2019, a matriz curricular da modalidade foi alterada, com a inserção de disciplinas criadas pela rede de ensino, incluindo as que fazem parte da base comum, de acordo com os documentos oficiais governamentais. Além

dessa reestruturação, a forma de atuação de algumas pedagogas foi modificada, visto que atualmente temos oito professoras e dez turmas: quatro que atuam nos primeiros e segundos anos e que permaneceram com uma única turma, ao passo que as demais são responsáveis pelas disciplinas da base comum das seis turmas de terceiros e quintos anos. As professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental na instituição trabalham quarenta horas semanais.

Assim como as professoras, também trabalho em período integral como coordenadora pedagógica. Para a realização do mestrado e do desenvolvimento da pesquisa, solicitei minha participação ao diretor escolar, que prontamente me indicou caminhos institucionais para torná-lo possível, além de me emprestar livros e materiais, e ser um interlocutor em muitos momentos durante o processo.

Atuo como coordenadora pedagógica há cinco anos na escola onde a pesquisa foi realizada, mas anteriormente fui docente durante dez anos na mesma instituição. Das quatro professoras participantes, três foram parceiras da docência e apenas uma delas iniciou quando eu já estava na coordenação. Almeida (2015) discorre sobre a dimensão relacional no processo de formação docente: a importância de ouvir, de ter empatia, de se posicionar como pessoa, de cultivar a leveza em situações difíceis, planejar com e para o coletivo e compartilhar vivências. Temos uma relação interpessoal muito boa no ambiente escolar, permeada pelo diálogo, respeito, cordialidade e colaboração que foi construída nesse período de convivência. Para apresentá-las neste trabalho, solicitei que escolhessem um nome para si mesmas de uma heroína ou de uma personagem da ficção que admirassem, já que seus verdadeiros nomes não seriam divulgados, e também para homenageá-las de alguma forma pelo importante trabalho que realizam. Segue abaixo, o quadro com informações sobre as professoras participantes da pesquisa:

Quadro 1 – Informações sobre as professoras participantes da pesquisa

Nome da professora	Formação	Tempo de magistério	Tempo de contratação na	Anos escolares/ disciplinas que

			instituição	lecionam em 2021 ⁶
Diana	Graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia	21 anos	6 anos	3º A – LP/ MA/ CH 4º A – MA 5º A – CH/ CN
Informações complementares: A professora Diana atuou durante dois anos como professora na educação infantil, mas sua experiência docente se deu majoritariamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, no 1º e 2º anos em escolas públicas e privadas.				
Tempestade	Graduação em Pedagogia e pós-graduação: Educação Especial, Alfabetização e Letramento e Neuropsicopedagogia.	18 anos	8 anos	3º A – CN 4º A – LP/ CN/ CH 5º A – LP/ MA
Informações complementares: Além das séries iniciais do Ensino Fundamental, a professora Tempestade já atuou como auxiliar de sala na Educação Especial, Professora e Coordenadora de Educação Infantil (CEI) e como Professora Auxiliar Docente e Professora Orientadora da EJA em escolas públicas e privadas.				
Mulher Maravilha	Graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia	21 anos	15 anos	3º B – CN/ 4º B – MA/ CH 5º B – LP/ MA/ CH
Informações complementares: A professora Mulher Maravilha sempre atuou no Ensino Fundamental, principalmente do 3º ao 5º anos.				
Hermione	Graduação em Pedagogia e MBA em Gestão de Pessoas e Desenvolvimento do Capital Humano	5 anos	5 anos	3º B – LP/ MA/ CH 4º B – LP/ CN 5º B – CN
Informações complementares: A professora Hermione iniciou sua carreira docente na instituição atual. Anteriormente, trabalhou em empresas na área de Recursos Humanos.				

⁶ As aulas foram atribuídas de acordo com a carga horária das disciplinas e de modo que todas as professoras computassem 37 horas/aula. Coloquei as siglas das disciplinas de acordo com a organização da escola: LP-Língua Portuguesa, MA-Matemática, CN-Ciências da Natureza e CH-Ciências Humanas (História e Geografia).

2.3 A escola e a pandemia

Para Imbernón (2009a, 2009b), é importante apresentar o contexto organizacional onde a pesquisa é realizada para compreender as condições de trabalho dos profissionais que ali atuam. Da mesma forma, neste trabalho, é fundamental discorrer sobre a realidade concreta onde a pesquisa foi desenvolvida.

Freire (2015b) trabalhava com a pesquisa participante relacionada à educação de jovens e adultos, mas seu conceito de realidade concreta é abrangente e se estende às demais modalidades de ensino:

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (FREIRE, 2015b, p. 35)

Nesse sentido, é fundamental destacar que nossa realidade concreta desde março de 2020 até o presente momento⁷ é viver ou sobreviver durante a pandemia de Covid-19 que acometeu o mundo e que, além de instaurar um caos nos sistemas de saúde em todo o país e prejudicar todos os setores econômicos, impactou o trabalho educacional nas instituições de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Utilizei os verbos “viver” e “sobreviver” antes de citar palavras como “trabalhar” ou “pesquisar”, pois no contexto no qual esse trabalho foi realizado nossa principal preocupação era com a vida, sobreviver ao vírus que, até o momento, já matou mais de 565 mil pessoas em todo o país.

A pesquisa foi realizada entre os meses de fevereiro a junho de 2021. Iniciamos o ano letivo com a esperança que esse cenário caótico fosse melhorar, porém, as conseqüências da pandemia neste primeiro semestre foram piores do que no ano anterior. Nosso trabalho na escola continuou, apesar das

⁷ Dados de meados de agosto de 2021, do consórcio de veículos de imprensa calculado a partir de dados das secretarias estaduais de Saúde. Em 20 de março de 2022, próximo à finalização deste trabalho, o número de mortes por Covid-19 era de 657.157 desde o início da pandemia, segundo a mesma fonte.

adversidades impostas pela situação, porém julgo necessário descrevê-las para a melhor compreensão do contexto no qual a investigação ocorreu:

- *Todos os agentes escolares tiveram que lidar com o medo da contaminação nos períodos de aulas presenciais:* a escola esteve desde o começo organizada de acordo com os protocolos de segurança estabelecidos pelos órgãos governamentais, mas, além de não ser uma certeza que essas ações fossem evitar a contaminação, muitas vezes as crianças tinham dificuldade em cumprir algumas normas por não terem maturidade para compreender a gravidade da situação, já que atividades que sempre foram normais no cotidiano agora eram proibidas, como: levantar para ir à cadeira de um colega, compartilhar materiais etc.
- *Além do medo da contaminação, a realidade da doença e do luto:* muitos funcionários, professores e estudantes foram contaminados e precisaram se ausentar durante um período para se tratarem. Outros também tiveram que vivenciar o luto pela perda de familiares. Essa situação impactou grandemente a todos, muitas vezes, a sensação era de que a aprendizagem estava longe de ser prioridade na comunidade escolar.
- *Alterações constantes na organização escolar durante o semestre:* iniciamos as aulas do ano letivo apenas em formato remoto; na segunda quinzena de fevereiro, os estudantes retornaram presencialmente de forma escalonada; em março houve uma piora no número de infectados e mortos devido à pandemia, e tivemos que retornar com aulas on-line; devido a esse cenário, a instituição decidiu antecipar quinze dias de férias de todos os funcionários e alunos entre março e abril; na segunda quinzena de abril retornamos com as aulas apenas remotamente; no dia 17 de maio os alunos retornaram presencialmente à escola de forma escalonada: a cada semana, uma parte dos alunos frequentava a escola e a outra acompanhava em casa de modo on-line;
- *Conciliar o planejamento de aulas remotas com as atividades da plataforma de ensino:* como foi dito anteriormente, a matriz curricular do Ensino Fundamental I está organizada em período integral e, no horário escolar, as aulas das disciplinas da base comum e diversificada estão mescladas. Como não havia a possibilidade de organizar as aulas durante

todo o dia nesse contexto pandêmico, foi preciso revezar os períodos e os dias de aulas simultâneas, ou seja, a cada semana, os professores precisavam planejar de forma diferente: uma semana teriam mais encontros com as turmas e na outra, menos. Além das aulas, os professores precisavam planejar e postar semanalmente atividades em uma plataforma digital de ensino para que os estudantes realizassem em casa.

- *Administrar duas turmas simultaneamente*: cada turma possui 32 alunos, e neste contexto de pandemia alguns participavam de modo remoto através da plataforma Teams, enquanto outros estavam na escola. Toda a equipe docente demonstrou muita dificuldade em adaptar-se a essa situação.
- *Ausência de alunos*: apesar de constarem na organização da escola as interações remotas, a possibilidade de ir à escola em algumas semanas e a disponibilização de material didático em uma plataforma de ensino, muitos estudantes não participaram de nenhuma dessas ações. Apesar da atuação da gestão escolar junto às famílias para auxiliar os alunos a terem uma participação mais efetiva nas atividades escolares, não obtivemos sucesso em muitas situações. A instituição emprestou computadores, modems, prestou suporte técnico para o acesso e uso das ferramentas tecnológicas, conversou com pais e/ou responsáveis para tentar organizar um cronograma de estudos, entre outras ações, mas, mesmo assim, não foi suficiente para atender a demanda das famílias.
- *Falta de pré-requisitos de muitos familiares para manusear ferramentas tecnológicas*: identificamos durante esse período que muitas famílias possuem dificuldades em realizar ações ligadas à tecnologia, como: acessar plataformas utilizando usuário e senha, criar e salvar um documento (imagem, texto, áudio) e, em seguida, anexar para enviar às professoras, entre outros. Esse aspecto impactou o trabalho docente, principalmente para avaliar as aprendizagens dos estudantes.
- *Dificuldade na organização familiar*: muitos pais trabalham durante todo o dia e não conseguiram acompanhar os estudos de seus filhos, que, na faixa etária do Ensino Fundamental I, não possuem autonomia para organizar sua rotina escolar. Em muitos casos, esses alunos ficaram

sozinhos ou com seus avós, que muitas vezes moram na zona rural onde não há rede de internet e/ou não dominam o uso de tecnologia.

- *Lidar com a insatisfação de muitos pais:* é possível afirmar a partir dos atendimentos que realizei junto às famílias que, durante o ano letivo de 2020, a equipe escolar contou com maior colaboração dos responsáveis, além da compreensão referente à dificuldade do trabalho docente na pandemia e ao reconhecimento do empenho de toda a equipe escolar. Já em 2021 esse cenário mudou, e percebemos que diante de tantos problemas, principalmente financeiros, como o desemprego ou a redução salarial de muitos familiares, muitos conflitos começaram a surgir devido ao fato de a escola em questão ser privada.
- *Rotatividade dos alunos na escola:* devido a problemas financeiros, muitas famílias solicitaram transferência para instituições públicas. Em contrapartida, vários estudantes foram matriculados provenientes de outras escolas particulares com mensalidades superiores. Essa rotatividade de alunos foi um fator de preocupação para os professores, pois desconheciam totalmente os novos estudantes.
- *Adaptar todo o currículo para o ensino remoto:* nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é preciso recorrer à ludicidade, aos movimentos corporais, à utilização de materiais concretos, às rodas de conversa, às brincadeiras, jogos, atividades em duplas ou grupos e a outras estratégias para desenvolver habilidades e conteúdos com os alunos na faixa etária entre 6 a 10 anos. Neste período de pandemia, as possibilidades de trabalho docente ficaram restritas, e foi preciso que todo o coletivo se “reinventasse” pedagogicamente para tentar minimizar os impactos negativos na aprendizagem dos estudantes e em sua socialização. Uma das alternativas foi buscar conhecer e aprender a utilizar ferramentas tecnológicas que auxiliassem nesse contexto pandêmico a adaptação de estratégias que já conhecíamos e na criação de outras a partir desses recursos.
- *Articulação entre famílias, escola e professores:* Souza e Placco (2017) trazem em artigo a analogia entre o trabalho do coordenador pedagógico e o título da obra de Pirandello *Um, nenhum e cem mil*. Do mesmo modo que o protagonista da história, Vitangelo Moscarda, precisou fazer

escolhas, o coordenador também precisa fazê-las em muitas situações cotidianas, mas de forma consciente. Em alguns momentos, o coordenador é *um* profissional que conduz o coletivo de professores em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem a partir das necessidades da escola, mas que faz parte e identifica-se com eles. Às vezes, escolhe ser *nenhum* para que outro agente escolar seja protagonista, sem assumir o papel de alguém que “apaga incêndios”, atende imediatamente às demandas da direção e dos professores, e não imprime sua marca como formador na escola. E, por fim, de vez em quando é necessário ser *cem mil*, dar conta de tudo e de todos, não somente para obter o reconhecimento da comunidade escolar, mas também pelo compromisso de atender as demandas da escola, famílias e docentes. Cito essa metáfora elaborada por Souza e Placco (2017), pois, neste contexto pandêmico, em muitos momentos foi preciso saber ler a realidade concreta na qual estávamos inseridos, com seus elementos objetivos e subjetivos, para fazer escolhas, saber em qual momento era necessário ser um, nenhum ou cem mil. Na “normalidade” anterior à pandemia, isso já era uma realidade, mas, diante deste cenário totalmente atípico, essa articulação foi extremamente delicada.

Após apresentar a escola e as consequências do contexto pandêmico no processo de ensino e na aprendizagem, explico a seguir os instrumentos de análise utilizados para essa investigação.

2.4 Instrumentos para análise

A) Entrevistas

A entrevista reflexiva vem sendo utilizada em pesquisas qualitativas na área da Educação e caracteriza-se pelo fato de o pesquisador buscar uma compreensão de aspectos subjetivos relacionados às falas do entrevistado durante o encontro: seus sentimentos, opiniões, condutas etc. De acordo com Szymanski (2018, p. 11), o pesquisador busca a horizontalidade nas relações de poder para criar “uma situação de confiabilidade para que o entrevistador se

abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho.”.

Além de um clima de confiança, a entrevista reflexiva pode trazer significados inéditos para pesquisador e entrevistado

O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo.

Foi a na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca da horizontalidade. (SZYMANSKI, 2021, p. 13)

No final de 2020, foram realizadas entrevistas com as participantes da pesquisa: uma coletiva e uma individual com cada uma das professoras, utilizando um roteiro aberto para os dois momentos e procurando demonstrar meu entendimento das falas das entrevistadas durante os encontros, mas sem perder de vista o objetivo destes. Essas reuniões foram gravadas e transcritas para análise posterior.

Em novembro, agendamos uma entrevista coletiva que ocorreu de forma virtual através da plataforma Microsoft Teams. As professoras já sabiam que seriam colaboradoras do trabalho logo quando iniciei o mestrado e, desde o início, demonstraram satisfação em participar e disponibilidade em todo o processo. Neste dia, conversamos sobre os objetivos da pesquisa, expliquei como seria a participação das professoras – reuniões para discussão de ações, planejamento dos encontros e das atividades que serão elaboradas pelas professoras e realizadas pelos estudantes, registro escrito ou gravado dos encontros, reuniões de acompanhamento e avaliação de cada etapa do processo – e como estavam contribuindo para a produção de conhecimento acadêmico através das próprias práticas pedagógicas. Este último aspecto foi motivo de grande contentamento para todas as professoras participantes.

Nesse primeiro encontro coletivo, conversamos sobre o ensino da língua portuguesa em contexto presencial, mas também sobre a ansiedade para recuperar as defasagens de aprendizagem em 2021. As professoras trouxeram suas perspectivas em relação à atuação da coordenadora pedagógica, de cada

uma das docentes e do grupo de professores do EF I. Como todas possuem experiência no ensino da disciplina, solicitei que elencassem suas dificuldades e soluções em relação às práticas de linguagem: leitura, produção de texto, análise linguística, semiótica e oralidade.

No final da entrevista coletiva, entreguei quadros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contendo práticas de linguagem, objeto de conhecimento e habilidades do 3º ao 5º ano, e solicitei que realizassem uma análise com foco no ano escolar em que iriam atuar em 2021 e que destacassem quais eram suas potencialidades e dificuldades em relação ao ensino da língua portuguesa para discutirmos individualmente, considerando a experiência docente de cada uma.

Em outro momento, agendei um encontro com cada uma das professoras participantes para aprofundar alguns aspectos da pesquisa relacionados à contribuição do coordenador pedagógico no processo de formação continuada, em particular, no ensino da língua portuguesa. Nessa ocasião, o roteiro das entrevistas individuais trazia questões como:

- “Discorra sobre suas potencialidades e dificuldades no trabalho com a disciplina.”;
- “Você consegue planejar momentos de estudo autônomo e/ou reflexão individual sobre a prática, ou seja, além do momento coletivo semanal na escola?”;
- “Como é conciliar os saberes da turma, material didático e a relação de habilidades na elaboração no plano de trabalho mensal?”;
- “De acordo com seu acompanhamento no ensino não presencial, quais as principais dificuldades que possivelmente você encontrará no trabalho com a língua portuguesa no próximo ano letivo?”;
- “Como você vê o trabalho do coordenador pedagógico em relação a sua formação?”.

Segundo Szymanski (2021), é importante que o pesquisador conduza a entrevista reflexiva a partir de uma “questão desencadeadora”, que deve ser elaborada com base nos objetivos de sua pesquisa:

Com isso, já teremos um direcionamento das reflexões do entrevistado, ao qual será oferecido, inicialmente, um tempo para sua expressão livre a respeito do tema que se quer investigar. A questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido. (SZYMANSKI, 2021, p. 24)

Ao final do processo de pesquisa, realizei uma última entrevista coletiva para falar dos desafios, impactos e também dos avanços que as professoras conseguiram enxergar após o desenvolvimento do trabalho. Para induzi-las a terem uma fala narrativa, elaborei a seguinte questão desencadeadora: *Como o processo de formação coletiva no primeiro semestre auxiliou no ensino da língua portuguesa?* No decorrer do encontro, essa pergunta ressurgiu de diferentes maneiras quando era preciso retomar o foco na discussão.

Após as considerações das professoras, apresentei uma síntese do meu entendimento sobre a fala de cada uma delas, utilizando vocabulário muito semelhante ao utilizado pelas participantes, como sugere Szymanski (2021). Nesse momento, alguns esclarecimentos foram feitos. Além de garantir a fidedignidade das opiniões dos entrevistados e produzir conhecimento a partir dessa interação, essa devolutiva do entrevistador traz outras contribuições:

Novamente encontramos aqui um sentido de desenvolvimento de consciência nos procedimentos da entrevista reflexiva. Do ponto de vista da pesquisa, a tomada de conhecimento da elaboração feita pelo pesquisador, durante a devolução, constituiu-se para os participantes um estímulo para aprofundar a reflexão sobre o tema e, conseqüentemente, enriquecer seus dados. (SZYMANSKI, 2021, p. 46)

B) Gravações das aulas remotas e atividades elaboradas para os alunos disponibilizadas em um portal educacional

Semanalmente, as professoras postavam atividades em uma plataforma virtual como: videoaulas, *podcasts*, jogos interativos, arquivos em pdf, vídeos e outras atividades para estudo autônomo dos alunos em casa. Além dessas tarefas, havia as aulas simultâneas ou somente remotas, que sempre eram gravadas e que ocorriam de acordo com um cronograma enviado às famílias. A análise semanal deste material foi importante para avaliar coletivamente as possibilidades de trabalho remoto com a língua portuguesa: as escolhas curriculares, como a seleção de conteúdos e habilidades prioritários para uma determinada faixa etária e ano escolar; as adaptações na utilização do material

didático; estabelecer formas de comunicação efetiva com estudantes e famílias; ponderar sobre formas de avaliar a aprendizagem da turma e redirecionar a prática, entre outros.

C) Planejamento mensal das docentes:

Mensalmente, as professoras postam os planos de trabalho por disciplina no diário de classe eletrônico. Apesar de ser um documento flexível, em especial durante a pandemia, também foi um instrumento de análise, pois nele constam os conteúdos, habilidades e competências de acordo com a rede de ensino, as unidades do livro didático, os objetivos e ações para atingi-los (atividades, estratégias, recursos didáticos etc.) e os instrumentos de avaliação com seus respectivos critérios.

D) Registros de reuniões semanais com o grupo de professoras participantes

Os Círculos de Cultura que ocorriam no Movimento de Cultura Popular de Paulo Freire serviram de inspiração para este trabalho, que procurou proporcionar reflexão e transformação da práxis educativa por meio do diálogo. Nossos encontros tinham esse propósito, apesar de serem virtuais devido à pandemia e ocorriam semanalmente de acordo com a disponibilidade das quatro professoras.

Nesses momentos, era possível definir com as professoras as situações problemáticas relacionadas ao ensino da língua portuguesa, avaliar em processo o trabalho feito e planejar as próximas etapas. A partir dessas reuniões, encaminhávamos a sequência metodológica difundida por Fortunato e Shigunov Neto (2018) no trabalho com a pesquisa-ação: investigação, tematização, programação-ação. Além dos instrumentos de análise deste trabalho, utilizamos os registros, percepções e compartilhamento de experiências das professoras na elaboração deste trabalho colaborativo.

Além dos aspectos pedagógicos, essas reuniões também nos fortaleceram enquanto grupo. Em uma circunstância tão discrepante, esses momentos foram de extrema importância para resgatar nossa humanidade e não perder de vista nosso propósito como educadoras.

A seguir, apresento as análises desenvolvidas a partir das seguintes dimensões que foram destacadas no contexto de investigação:

- a. *As pedagogas e o trabalho com a língua portuguesa;*
- b. *A formação docente centrada na escola;*
- c. *O papel da coordenação pedagógica em processos formativos docentes.*

CAPÍTULO 3. ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO

Neste capítulo, apresento as análises desenvolvidas a partir das seguintes dimensões que foram destacadas no contexto da pesquisa: *as pedagogas e o trabalho com a língua portuguesa; a formação docente centrada na escola; e o papel da coordenação pedagógica em processos formativos docentes*. Todas as etapas da pesquisa-ação, como a investigação, a tematização e a programação-ação, serão evidenciados no decorrer das análises de cada uma dessas dimensões, pois compreendo que estão relacionadas.

No momento de transcrever excertos das entrevistas realizadas, utilizei algumas marcações para auxiliar na compreensão do leitor: reticências para indicar pausas; colchetes para indicar edições na fala da entrevistada; e parênteses para descrever ou explicar algum aspecto evidente no encontro.

3.1 As pedagogas e o trabalho com a língua portuguesa

Nesta primeira dimensão, irei evidenciar as dificuldades e as potencialidades das pedagogas no ensino da língua portuguesa. O presente trabalho não teve como foco investigar as adversidades no trabalho com a disciplina nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apesar de passar por elas, mas evidenciar a importância da coordenação pedagógica diante das necessidades formativas da equipe docente e a potência do trabalho colaborativo.

As entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2020 tinham como principal objetivo realizar uma investigação inicial para definir com as professoras participantes quais eram as situações problemáticas no trabalho com a língua portuguesa, qual seria o tema gerador para a nossa pesquisa formativa e discutir sobre nossas condições de trabalho, principalmente no que diz respeito à reflexão sobre a prática docente. Nessa etapa do trabalho, acreditávamos que iniciariamos o ano seguinte com uma melhora gradativa em relação à pandemia e que retornaríamos com as aulas presenciais em breve. Naquele momento, a maior preocupação das professoras era com o trabalho que

precisaríamos realizar para tentar sanar as defasagens na aprendizagem dos estudantes. Diante deste contexto de ansiedade do grupo, foi preciso iniciar com a discussão sobre as perspectivas em relação ao ensino da língua portuguesa em 2021.

A minha grande inquietação, né, deste ano, e que eu quero realmente estudar um pouco mais para o ano que vem é a produção textual, que eu acho que assim, se tornou meu calcanhar de Aquiles... Então, eu não consigo fazer também nem a verificação da norma culta da língua porque a criança vai digitar, então se ela não souber, se ela não dominar a tecnologia, ela vai digitar sem acento ou sem espaço e aí eu não tenho condições de fazer essa verificação. Eu também dependo que a criança desenvolva esse domínio, né, tecnológico, que também está inerente ao meu processo, eu não consigo fazer com que isso aconteça na casa delas e eu preciso desenvolver estratégias, de como eu vou trabalhar essa produção textual... eu preciso para o ano que vem realmente, agora nesse período, pensar em estratégias para trabalhar produção de texto. Então o que me preocupa, sem dúvida nenhuma, é essa produção, como é que eu vou trabalhar ela em 2021. (Hermione)

A minha preocupação é a mesma, assim, exatamente tudo isso que a (Hermione) falou Grazi, porque eu sinto que é um pedaço do meu trabalho que eu não consigo fazer, eu não consigo desenvolver e também não consigo pensar em outras estratégias, né, além dessas que a gente já usa, né, que é tirar uma foto, enviar um arquivo digital, coisa assim. Desse aspecto, mas ainda assim, eu não sinto que é um trabalho eficaz, eu não sinto que é uma produção verdadeira por vários aspectos, né. Por conta dessa questão, ele vai digitar, mas ele não domina totalmente, sei lá, mexendo no Word, né, uma formatação e tirar uma foto também ficou uma coisa complicada de avaliar, né, de analisar. Eu me preocupo muito com essa questão, na verdade foi minha preocupação desde sempre no ensino remoto e continua sendo, principalmente para o ano que vem. (Tempestade)

Eu também... eu penso... pensando assim nas várias frentes, né, da Língua Portuguesa, eu acredito que esse realmente é um nó [...] realmente a produção escrita é complicado porque bate bem na tecnologia, né. E aí eles precisam de muita ajuda, eu acho muito complicado, eu tenho procurado, eu tenho pedido para eles... precisam fazer primeiro no caderno depois digitar, né. Então assim... esse, o digital, usar a tecnologia, ele sempre foi importante, mas não era esse objetivo, né, do trabalho com a língua, então isso ficou, é um entrave, né, agora [...] a gente precisa melhorar esse ponto não sei bem como... minhas perspectivas, primeiro, é que aumente a participação efetiva da turma para que a gente possa fazer um bom diagnóstico, fazer um levantar, né, ver quais são os problemas e pensar em agrupamentos e estratégias, mas são essas as minhas perspectivas. (Diana)

A partir dos excertos da entrevista coletiva com as professoras, foi possível observar que, devido ao ensino remoto e à dificuldade dos alunos com o uso da tecnologia, o trabalho com a produção textual foi motivo de grande angústia para as professoras. Apesar de compreenderem que o contexto

realmente não foi favorável para desenvolver essa prática de linguagem, uma certa culpa permeia a fala das entrevistadas, com expressões do tipo “eu não consigo”, ou quando trazem para si a responsabilidade do ensino de ferramentas tecnológicas e a elaboração de estratégias para sanar essas dificuldades. É possível perceber que há um sentimento de impotência e ansiedade diante desse cenário pandêmico que afastou muitos estudantes do ambiente escolar virtual por diversos motivos e que, inevitavelmente, traz consigo a desigualdade de acesso à aprendizagem. Por isso, assim que o retorno ao ensino presencial ocorresse, havia a certeza que o trabalho junto às turmas seria árduo.

É importante retomar que trabalho com esse grupo de professoras há cinco anos, ou seja, meu acompanhamento como coordenadora pedagógica não se iniciou com esta pesquisa, pois já temos um percurso de trabalho coletivo. Dentro deste contexto, a produção textual foi o foco em alguns momentos em nossas formações, e um dos aspectos importantes do trabalho com essa prática de linguagem é que os textos dos estudantes são elementos fundamentais para planejar ações que os auxiliem a desenvolver essa habilidade. Constatei que não ter esses produtos discentes em mãos devido à pandemia foi motivo de muita instabilidade e desconforto para as professoras.

Na mesma entrevista, solicitei que elencassem as práticas de linguagem por ordem de dificuldade, ou seja, quais aspectos no ensino da língua portuguesa consideravam mais complexo nesse trabalho, independentemente da pandemia. Antes de responder, todas destacaram que isso depende do diagnóstico pedagógico de cada turma, e após refletirem por alguns minutos, as respostas foram as seguintes:

Hermione: oralidade, produção textual, análise linguística e leitura.

Tempestade: produção textual, análise linguística, oralidade e leitura.

Diana : produção textual, análise linguística, oralidade e leitura.

Na primeira entrevista coletiva, a professora Mulher Maravilha não participou, mas quando conversamos individualmente ela destacou a produção textual como sendo uma grande dificuldade em seu trabalho com a disciplina língua portuguesa:

Ai nossa... eu acredito que a minha grande dificuldade seja da maioria dos professores, que seria a produção de texto. As crianças, elas chegam para a gente até sabendo escrever, mas escrever, fazer uma reescrita... Então, eles pegam lá uma história que eles já conhecem, eles reescrevem a história do jeito deles, tanto é que eles falam “é para

escrever o que a gente entendeu da história o que a gente lembra da história?". (Mulher Maravilha)

Durante as entrevistas individuais, as professoras reafirmaram a dificuldade com o trabalho relacionado à produção textual em sala de aula, mesmo nos momentos de ensino presencial. Outra questão recorrente na fala das professoras é a complexidade em analisar a língua a partir das produções dos estudantes e junto com eles:

[...] Outra fragilidade é ortografia né, que assim, como eu não tenho esse conhecimento específico eu tenho que estudar muito para entender, para poder transmitir de uma forma mais didática possível. (Hermione)

[...] A parte de morfologia... eu nunca sei até que ponto devo ir no terceiro ano... então essa parte de verbos, substantivos, adjetivos... o documento traz acentuação... então, eu acho que nesse sentido preciso estudar um pouco mais, é uma dificuldade minha, então, sabe? Até que ponto tem que ser a gente, sabe? Tem que partir do texto, né? Então... assim, como fazer isso? (Diana)

[...] A questão da revisão também é né (anteriormente falava da sua dificuldade com a produção de texto) dessa análise do texto. Eu acho assim, um pouco complicado [...] de uns anos para cá né, com as suas formações, né, você ajudando ali, eu consegui assim perder um pouco daquela neura do texto perfeito né, de exigir da criança o texto perfeito, então focar mais em determinadas... determinadas partes, determinadas coisas do texto né, da análise da língua, mas também é uma fragilidade na verdade é uma coisa assim que é complicada de tá sendo feita é análise do texto, né, esse texto como um todo [...] aspectos da ortografia, pontuação assim acaba sendo fácil da gente pegar um texto e olhar, né, mas as outras coisas, as outras questões que envolvem um texto, né, uma coerência, uma coesão, né, sobre o gênero, tudo isso é muito mais complicado. (Tempestade)

Nós temos alguns gêneros mais difíceis já no início do livro, porque eu posso falar pelo livro de quinto ano, tem contos literários, né, que é um gênero muito difícil para eles. (Mulher Maravilha)

De acordo com Geraldí (2011), a análise linguística só é significativa para os estudantes se esse estudo auxiliar na melhoria de seus textos. Analisando os trechos selecionados das entrevistas relacionados a essa prática de linguagem, é possível verificar que as professoras já possuem esse entendimento, assim como compreendem que não há como trabalhar com todos os problemas referentes ao uso língua de uma só vez com as turmas em sala de aula. É evidente que há um conhecimento teórico, o qual foi posto em prática, mas que precisa de momentos de reflexão coletiva, pois alguns conhecimentos

específicos referentes ao uso da linguagem padrão geram insegurança nas professoras durante o processo de ensino.

Essa questão ficou mais premente quando solicitei a análise de quadros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contendo as práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades de cada ano escolar. Esse documento normativo traz termos e expressões específicos da área, algo que não é familiar às pedagogas ou contemplado em suas formações iniciais.

Ela (BNCC) é extremamente técnico... aí aparece, né, por exemplo: polissemia, morfologia, morfossintaxe, né... são termos extremamente técnicos, que a gente nem perpassa na faculdade de Pedagogia, por exemplo. Então não acho que nesse momento muito provavelmente precisa muito do seu apoio, né. (Hermione)

Desde quando a gente começou a trabalhar com as habilidades, né, do Saresp, eu com a (Mulher Maravilha) né, nos quintos anos, a gente ia sempre pedir socorro para você né, que a gente falava: tá, tem que trabalhar essa habilidade, mas o que essa habilidade quer, né? Porque são termos muito complexos né, que é igual a (Hermione) falou, a gente nunca né, aprendeu na faculdade [...] muitas vezes é trabalhado aquela determinada habilidade, mas os termos... é um pouquinho complexo. Eu tenho um pouco de dificuldade por conta dos termos. (Tempestade)

Eu acho que vai melhorando com o tempo né, assim... De tanto estudar o material e perguntando, a gente vai se habituando com ele, mas não é uma leitura fácil para qualquer pedagogo [...] Eu por exemplo, quando saí da alfabetização e fui para o terceiro ano, tive bastante dificuldade, né. Então aprendi muito com vocês na DPC (Discussão Pedagógica Coletiva), nos estudos [...] E são muitas né, são muitas coisas... são muitas e o perigo da gente se perder é facinho, né, porque precisa ter um olhar bem direcionado... eu acho um documento bem difícil... (Diana)

A partir das falas das professoras, é possível inferir que esse documento não vai ao encontro de suas necessidades formativas, ou melhor, não auxilia a direcionar a prática docente com autonomia. Pelo contrário, intensifica as dúvidas e receios dessas profissionais em relação ao ensino da língua portuguesa diante das muitas especificidades da área. Outra questão que gera preocupação no grupo é a quantidade de “coisas” (conteúdos, competências e habilidades) a serem trabalhadas com a disciplina em cada ano escolar, conhecimentos que não dominam e que estão associados às avaliações externas. É real o sentimento de insegurança já que, em algum momento, terão que “prestar contas” à instituição a partir dos resultados das turmas nas quais lecionam.

Além das dificuldades com o ensino da língua, também solicitei às professoras que elencassem suas potencialidades, porém, durante a entrevista

coletiva, elas foram muito discretas em descrevê-las. Retomei essa questão nos encontros individuais e mesmo assim foram sucintas, diferentemente do momento que tinham que falar sobre as dificuldades. A professora Tempestade, por exemplo, não elencou nenhuma de suas qualidades:

A minha grande potencialidade é trabalhar essa construção do gênero. Eu acho que isso é uma coisa que eu tenho facilidade, né, a função social, organizar a estrutura, as características... (Hermione)

Eu coloquei da parte da leitura, daquela parte do desenvolvimento do comportamento leitor, então, das estratégias de leitura, essa parte toda, essa função do gênero né, da função social, das características de cada gênero. Eu acho que essas seriam as minhas potencialidades. (Diana)

Eu acredito assim, no meu trabalho, eu não trabalhava alguns anos atrás os gêneros textuais. Depois das nossas formações e trabalhando alguns anos com quarto e quinto ano, eu consigo observar as características de cada gênero e eu consigo cobrar mais, eu consigo ensinar melhor e já sei o que cobrar da criança na produção de gêneros [...] acho que uma potencialidade para mim é o trabalho com os gêneros. (Mulher Maravilha)

Embora conheça a prática das professoras participantes em situações presenciais de anos anteriores, irei discorrer sobre as potencialidades e dificuldades do grupo a partir da verificação de dados levantados durante o período estabelecido no cronograma desta pesquisa (1º semestre/2021), ou seja, no decorrer do ensino remoto, a partir das práticas de linguagem contidas no trabalho com a língua portuguesa.

Observando as gravações das aulas e as atividades postadas na plataforma educacional, foi possível observar um grande empenho das professoras em garantir um trabalho efetivo com as práticas de linguagem, apesar das limitações impostas pelo contexto pandêmico. No período remoto, as tarefas propostas pelas professoras foram significativas em relação à leitura:

- Com a intenção de aprender algo (leitura realizada pela professora com suporte do texto escrito para o acompanhamento das crianças, ouvir a leitura de alguns estudantes por dia, arquivos em PDF com textos e questões abertas para responderem no caderno, utilização de *quiz* ou brincadeira interativa nas aulas on-line após a leitura de um livro infantil, utilização de formulários virtuais com textos e questões de múltipla escolha);

- Ou como fruição (disponibilização de arquivos em PDF com livros de diversos gêneros e revistas na íntegra, vídeos e *podcasts* de contação de história elaborados pelas próprias professoras, fóruns para compartilhar impressões sobre uma leitura etc.).

Já o trabalho com a análise linguística precisou sofrer modificações por conta da ausência das produções textuais dos estudantes. As professoras se basearam na própria experiência docente para desenvolver atividades a partir das dificuldades normalmente demonstradas pelas turmas em um ano escolar. Por exemplo, no terceiro ano: segmentação e aglutinação de palavras, letra cursiva, pontuação utilizada em diálogos nos textos narrativos, regularidades ortográficas etc. Para a realização desse trabalho, foi possível observar:

- As professoras criavam textos próximos à escrita comumente utilizada pelas crianças para problematização de uma dificuldade e/ou aspecto do uso da língua;
- Utilização de ferramentas tecnológicas como Power Point e Whiteboard e seus recursos visuais disponíveis para auxiliar nas aulas on-line, como circular, grifar, uso de animações, caixas de texto, cores, imagens etc.;
- Uso de jogos interativos para trabalhar ortografia;
- Disponibilização de videoaulas gravadas, mapa mentais e formulários virtuais sobre algum tema relacionado à língua.

O trabalho com a oralidade é desafiador mesmo em situações presenciais com turmas das séries iniciais por se tratar de crianças que ainda estão desenvolvendo a habilidade de respeitar turnos de fala em situações de interação. No ensino remoto, propor ações voltadas a essa prática de linguagem foi complicado, já que o ambiente virtual era novo para todos. Além disso, os estudantes nessa faixa etária estão em processo de aprendizagem para expressar e produzir textos orais com coerência e de forma contextualizada. Apesar das circunstâncias, algumas atividades voltadas à oralidade também foram realizadas no período remoto:

- Construção de combinados para uso da plataforma Teams, onde ocorriam as aulas on-line: manter os microfones desligados, clicar na “mãozinha” e aguardar a vez de falar;

- Combinar com antecedência com a turma quais seriam as crianças que realizariam leituras, que explicariam algo, entre outras tarefas, após trabalho com roteiros escritos para facilitar a organização de ideias;
- Solicitar a gravação de vídeos ou *podcasts* para a socialização de algum conhecimento ou opinião.

Analisando alguns registros relacionados à prática docente, pude constatar a fragilidade apontada pelo próprio grupo: do início do ano letivo até o final da primeira quinzena de abril, nenhuma professora havia trabalhado com suas turmas a produção de texto. Como apontado no Capítulo II, uma grande dificuldade no período de ensino remoto, foi transpor todo o currículo para esse contexto utilizando ferramentas tecnológicas. O trabalho com a produção textual que já era um tema que demandava formações coletivas foi protelado nesse momento por conta da extrema dificuldade das professoras.

Ainda na etapa de investigação da pesquisa-ação, definimos coletivamente qual seria o tema gerador de estudo a partir das necessidades do grupo de professoras: o trabalho com a produção textual. A cada encontro, seja coletivo ou individual, era mais evidente que esse seria nosso foco nesta pesquisa.

Além das dificuldades e potencialidades apontadas pelo grupo de professoras em relação às práticas de linguagem, especialmente com a produção textual, é preciso contextualizar o trabalho delas com o ensino da língua portuguesa na escola onde atuam, a partir de documentos e materiais de uso obrigatório que as norteiam: o referencial curricular da rede de ensino, reformulado em 2020 após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017; a utilização do livro didático com a última edição realizada pré-BNCC, ou seja, elaborado a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997; uso de um material complementar contendo adequações para o livro didático relacionado aos objetivos de aprendizagem, habilidades e competências de acordo com a BNCC.

Quando perguntei ao grupo quais eras as expectativas em relação à minha atuação como coordenadora no próximo ano letivo, as professoras Tempestade e Diana responderam rapidamente:

Ai, que você continue ajudando muito, pelo amor de Deus! (risos de todas do grupo). (Tempestade)

Nossa, como é bom quando você vem, sabe, e sempre vem, né [...] a gente reflete, a gente melhora e você aí... você faz isso de uma maneira tão ética, sabe? Tão delicado sabe? [...] Eu sempre quis ter uma coordenadora que falasse onde a gente tá errando, sem nos ofender, sem nos deixar com medo, né... sem... sabe... sem desanimar [...] Então... eu acho que o seu trabalho é muito essa parceria... eu acho que você tá de parabéns... a minha perspectiva... que você continue porque você ajuda muito, muito mesmo [...] Eu acho que a educação se faz assim é... porque só o professor é muita coisa, e muitas vezes a gente não enxerga, né. Às vezes, a gente tá tão preocupado em fazer um bom trabalho e às vezes a gente não consegue buscar outro caminho sozinho e vem alguém né, dá um toquinho e ajuda muito, nossa muito mesmo... (Diana)

Depois de um breve momento de descontração do grupo iniciado por Tempestade, a professora Diana trouxe um discurso repleto de elogios e agradecimentos que foi prontamente apoiado pelas demais. Como explicitarei anteriormente, temos um vínculo já estabelecido, algo que posso afirmar, embora esteja ciente das relações de poder existentes na escola. Apesar da satisfação em ouvir tais palavras, elas não são o mais importante para essa análise. Algo que me chamou a atenção foi o “pedido de ajuda” das professoras, algumas relembrou situações problemáticas da sala de aula em que eu “ajudei” na resolução. Retomar as transcrições deste trecho foi um exercício de análise de minha prática: estou ajudando e/ou auxiliando ou coordenando momentos coletivos para a reflexão da prática? Já iniciei um processo de autoavaliação em relação à minha atuação junto à equipe e percebo que há aspectos que precisam ser revistos, como trazer subsídios e fomentar ações para sermos um grupo de professoras-pesquisadoras, que iniciam investigando seus próprios estudantes para animá-los a estudarem juntos, tanto os objetos de conhecimento, como a própria linguagem e realidade (FREIRE, 2021).

Além do pedido de auxílio das professoras, reflito sobre a fala de Diana sobre o sentimento de medo que a acometeu em grande parte de sua trajetória profissional e que agora está melhor. De acordo com Freire (2021, p. 96), o medo é algo concreto e presente na prática docente, como o medo de perder o emprego, por exemplo. Em uma escola particular, é preciso levar em consideração essa questão e trazê-la para a reflexão do grupo.

[...] Quando pensamos no medo, nessas situações, somos levados a refletir sobre a necessidade que temos de ser muito claros a respeito de nossas opções, o que, por sua vez, exige certos tipos de

procedimentos e práticas concretas, que, por sua vez, são as próprias experiências que provocam o medo.

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substancialmente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, porque começo a antever as consequências desse tipo de ensino. (FREIRE, 2021, p. 96)

Como coordenadora pedagógica, preciso ser a responsável por fomentar essa discussão na escola para construir um ambiente pedagógico onde todos tenham voz. Porém, para que isso ocorra, as professoras precisam ter a certeza que existe uma verdadeira gestão democrática.⁸

3.2 A formação docente centrada na escola

Neste eixo de análise, avaliarei como foi o processo no contexto do nosso trabalho. Além das dificuldades com o ensino da língua portuguesa e, em especial, com a produção textual em sala de aula, o contexto pandêmico nos colocou em uma situação problemática na qual somente o trabalho colaborativo poderia nos auxiliar, pois nenhuma teoria educacional contemplaria as necessidades formativas em nossa realidade concreta. Foi preciso competência coletiva para sair da inércia à qual estávamos submetidas devido às adversidades impostas pela pandemia. Aqui também irá se revelar outro aspecto da pesquisa-ação: o momento de tematizar, refletir coletiva e criticamente sobre o tema gerador da produção textual: o que temos, o que podemos fazer juntas?

No final de 2020, durante as entrevistas coletiva e individual, iniciamos um movimento de análise sobre as condições de trabalho das professoras e sobre como isso repercute na prática docente. Iniciei as discussões perguntando ao grupo se consegue planejar momentos de estudo autônomo e de reflexão sobre a prática que não sejam em momentos de Discussão Pedagógica Coletiva (DPC):

Eu consigo ter uma base da minha prática por exemplo quando você me dá um feedback [...] o envolvimento da sala... se eu levei uma atividade e a turma não se sentiu motivada, aquilo lá enalacrrou, não

⁸ De acordo com a LDB 9.394/1996, “Art. 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. A gestão democrática não é prevista por lei no ensino privado, mas é um posicionamento da equipe gestora” (BRASIL, 1996).

consegui desenvolver legal, é porque não foi bacana, né. Acho que assim... os alunos eles dão também esse feedback imediato. Então essa questão do estudo é uma coisa que é prazerosa, não consigo casar sempre, né, com o horário do trabalho, então eu faço fora, mas como é prazeroso para mim, tá tudo bem, né, mas não considero trabalho. (Hermione)

São momentos diferentes... em relação ao estudo pessoal, eu sempre faço isso, uma horinha à noite, não todo dia, às vezes eu não consigo, mas eu sempre procuro fazer isso à noite... rever os textos, alguma coisa assim. Agora em relação às aulas das crianças, eu tenho um dia na semana que é só para isso, para eu ver como é que tá, como é que foi, que eu vou fazer... eu faço semanalmente todo dia no meu caso que é na segunda-feira [...] E além disso né, às quartas-feiras como a gente estuda à tarde, sempre à noite eu reflito, pego também de novo os cadernos, os meus materiais. Então geralmente eu tenho aí de segunda e quarta-feira eu já deixo separado esses dois dias na semana para isso assim, para fazer esse balancete para ver se tá tudo dando certo. E o professor trabalha final de semana, né? (risos). (Diana)

Na verdade em casa, né. Eu não consigo fazer isso durante, dentro da sala de aula, é assim totalmente impossível e agora justamente, né, tendo várias turmas, sai de uma entra em outra é praticamente impossível fazer isso, né, mas eu, eu tento conciliar alguns momentos em casa... todos os dias chegar em casa e pelo menos uma hora, uma hora e meia ali, né, à noite, pegar para fazer essas revisões, essas análises. (Tempestade)

O nosso momento de DPC ele é muito importante para minha formação, né. Semanalmente a gente se encontra... Eu lembro que nós fizemos muitos estudos sobre gêneros, nós tivemos estudo sobre refacção textual, né, nós tivemos assim análise de produção de texto, nós estudamos muito, mas esse momento é muito importante porque é onde eu vou pegar as ideias, refletir e vou então eu vou, eu vou ver aonde eu estou errando e eu vou ver o que eu posso melhorar em sala de aula, no dia a dia [...].

(A professora explica como analisa as produções textuais dos alunos em sala de aula) Nós trabalhávamos em grupos, né. O grupo ficava lá produzindo texto ou fazendo um esqueleto do texto, outra turma eu conseguia sentar com aqueles que tinham mais dificuldade... eu conseguia passar as coordenadas lendo com eles, sei lá, autocorreção, usando agrupamento [...] sempre vai ter aquele grupo que é mínima as correções, as intervenções são mínimas, né. E sempre tem aquele grupo que você muitas vezes tem que sentar e produzir com eles, parágrafo por parágrafo, reler com eles neste momento em sala de aula mesmo. (Mulher Maravilha)

Em seguida, questionei como era elaborar um plano de trabalho mensal que articulasse os saberes dos estudantes e as orientações e materiais didáticos definidos pela rede de ensino:

Como a jornada é muito grande é numa dificuldade muito enorme... é importante... eu não consigo parar... são momentos em casa... preciso de silêncio para pensar porque senão não consigo trabalhar, é muito difícil, mas eu gosto de sentar na mesa da cozinha porque eu tenho

espaço para poder colocar tudo, no livro aberto, as coisas abertas... (Hermione)

Olha, fácil não é, então... sentimento é sempre difícil, planejamento é muito difícil, a gente tem data, a gente tem prazo... então eu procuro fazer, como eu tenho aprendido muito com a nossa prática, né, sempre partir do diagnóstico da turma e não tem como também não partir do material didático, porque é o que a rede pede o também. Eu procuro fazer um planejamento anual primeiro, né, o macro que a gente fala, e depois mês a mês [...] Aí eu tento olhar para o diagnóstico da sala, unidade do material e daí eu vou partindo de acordo com que a sala tá precisando naquele momento [...] É assim sempre muito difícil, sempre parece que falta dia letivo. (Diana)

Primeiro né, é um bom diagnóstico. Eu tenho que saber o que eles sabem né, eu preciso ter a noção da onde eu devo partir, senão não adianta eu colocar lá no PTD (Plano de Trabalho Docente) um monte de expectativa e eu tenho que aprofundar muitas vezes as primordiais [...] um mês antes né, de eu fazer o PTD, eu tenho que ir fazendo essas anotações e fazendo essa análise eu já começo a me preocupar bastante, bastante mesmo, porque a gente sabe que o material do quinto ano é muito, muito, muito puxado [...] Eles não conseguem da maneira esperada, da maneira adequada... Eu acho assim Grazi, eu tento né... a gente tem que usar... eu tento conciliar assim, de maneira que dê para fazer, de maneira satisfatória, porque nem sempre eles vão conseguir fazer de maneira autônoma como tá sendo pedido, né... muitas vezes, né. (Tempestade)

Primeiro uma avaliação diagnóstica, né, não tem como. O que é que a turma sabe e o que a turma precisa aprender, né... a nossa tomada de decisão, aí a gente parte para o plano mensal. Nós temos um livro das expectativas, habilidade... nós podemos ir e voltar no material, utilizar a expectativa mais adequada [...] inclusive nós temos um plano para os alunos com dificuldade de aprendizagem. (Mulher Maravilha)

Como informado no capítulo anterior, as professoras trabalham em período integral, e a instituição prevê uma tarde semanal para momentos de estudo coletivo. Pela fala das professoras, o estudo autônomo, quando ocorre, é a partir de referências que trago como coordenadora pedagógica em nossos encontros. Essa questão remete à minha grande responsabilidade como formadora, já que o que proponho irá reverberar de algum modo em toda a escola. É preciso estudar seriamente.

Outro aspecto muito evidente é a extensa jornada de trabalho das professoras. Não há como pensar em um projeto formativo na escola, sem levar isso em consideração. Desta forma, é preciso que as reflexões sobre a prática também sejam momentos coletivos, que as situações problemáticas elencadas pelas professoras estejam articuladas com os estudos teóricos. De acordo com Freire (1985, p. 7), “temos que pensar a prática para, teoricamente, poder

melhorar a prática. Fazer isto, demanda uma enorme seriedade, uma grande rigorosidade”.

As muitas horas de exercício docente junto às crianças e a obrigatoriedade em utilizar o livro didático da rede de ensino acarretam a diminuição do trabalho de autoria das professoras e da possibilidade de exercitarem mais a criatividade. Essa questão é apontada pelas professoras:

Eu adoro criar, né, eu gosto muito! Só que às vezes eu acho que eu acabou limitando, né, porque assim, são muitas coisas para dar conta, principalmente do livro, né, Então, por mais que o livro seja um apoio, a gente tem aquela questão, assim ai... se eu não terminar a unidade, vou ser questionada, não por vocês (equipe gestora), mas as próprias famílias, elas querem o preenchimento do livro, às vezes não precisa daquilo, mas enfim né... [...] Toda semana eu bolo alguma coisa nova, mas nem sempre consigo colocar em prática como eu gostaria... eu coloco, mas não tanto quanto eu gostaria. (Hermione)

As crianças gostam né... as atividades de autoria tem um... não sei se é porque a gente também gosta, mas sempre é bem mais significativo para as crianças né, é outra aula, né. Eu acho que é um charme a mais, né, e as crianças aprendem melhor, sem dúvida. (Diana)

Eu gosto muito de criatividade, criar avaliações... assim sabe, gosto de toda essa questão de planejamento, assim, e de criação, faço questão. Muitas vezes, sou muito chata nisso, mas não tem como não fazer isso, não tem como você pegar suas coisas prontas [...] Seria ótimo, né, se a gente tivesse mais tempo, né Grazi, porque às vezes, né, conversando, né, nossa, sai muitas ideias... Eu com a (Mulher Maravilha), quando a gente sentava junto para ir elaborando, criando atividade, ali era muito mais fácil porque às vezes, o que uma pensou a outra traduzia ali né [...] é muito mais fácil né, mas aí esbarra na questão de sistema, né... (Tempestade)

Para Freire (2021), é preciso acreditar na capacidade criativa dos docentes e estudantes. Somente através dessa liberdade para pensar e criar é que há rigor na educação, diferentemente da rigidez de se transmitir um conhecimento frio e acabado.

Essa dimensão de análise está interligada com a terceira, que irá discorrer sobre meu papel como coordenadora pedagógica em processos formativos. Foi preciso um momento prévio em relação à ação organizada dos círculos de estudos que ocorreram em grupo. Nos meses de fevereiro, março e abril tivemos momentos de discussão por conta das dificuldades das professoras, analisamos o contexto de trabalho em que estávamos inseridas e compartilhamos práticas e ferramentas tecnológicas para auxiliar o ensino remoto. Essas reuniões trouxeram subsídios para eu pesquisasse um referencial teórico coerente com

as necessidades do grupo e planejasse os momentos dos círculos de estudos, sobre os quais irei discorrer a seguir.

3.3 O papel da coordenação pedagógica em processos formativos docentes

Nesta última dimensão, analiso meu papel como coordenadora pedagógica no processo formativo, que é sempre permeado pelo diálogo e pela escuta ativa. Irei discorrer sobre as diferentes funções do cargo neste contexto: a de articulador, de observador crítico, de ser flexível, de estar atento às emoções do grupo e de pesquisar referências teóricas para minha própria formação antes de atuar como formadora. Além disso, buscar sentido no contexto de trabalho, lembrando que nosso propósito maior como educadoras não é dar conta de dezenas de habilidades e competências, mas contribuir na formação de um sujeito capaz de “ser mais”.

Também nesse eixo, apresento o processo da programação-ação da pesquisa participante, que planeja as ações a partir das reflexões coletivas, a definição dos objetivos, os recursos, a elaboração de atividades para as turmas e, principalmente, os círculos de estudo semanal, com base em uma perspectiva de linguagem entendida como forma de interação e de seleção de textos teóricos, já que o saber docente não se constitui apenas da prática:

Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2015, p. 28)

Uma parte significativa desta pesquisa ocorreu dentro de seu cronograma. Porém, os círculos de estudos só se iniciaram em abril, devido a todo o contexto pandêmico, que trouxe demandas urgentes para a equipe escolar, mas que também trouxe situações formativas que exigiram o diálogo e a reflexão coletiva para que todos os envolvidos conseguissem desenvolver seu trabalho. Segue abaixo o quadro que mostra a organização mensal dos encontros formativos com as professoras participantes, as ações para o desenvolvimento da pesquisa e os temas dos círculos de estudos:

Quadro 2 – Organização mensal da pesquisa formativa – fevereiro a junho/2021

Fev.	<i>Adaptação da equipe escolar para o ensino remoto</i> - Exploração de ferramentas tecnológicas e plataforma de ensino à distância para transposição do currículo
Mar.	<i>Adaptação da equipe escolar para o ensino remoto</i> - Reuniões semanais para discussão coletiva sobre as dificuldades nesse contexto e formas de superá-las; - Análise coletiva do contexto de trabalho, - Organização e definição de um referencial para os círculos de estudo
24/03 a 09/04	<i>Férias escolares</i> - Organização e definição de um referencial para os círculos de estudo
Abr.	<i>Círculos de estudo</i> Temas: Um fazer agora na escola que temos; Para que as crianças aprendem o que aprendem; Linguagem é interação; A linguagem e a criança: o que é significativo para elas agora; Reflexão sobre o estudo do gênero textual e o material didático no contexto remoto
Mai.	<i>Círculos de estudo</i> Temas: Escrever para me aproximar do outro; Análise de uma sequência didática para o trabalho com produção textual; Reflexão coletiva: o que as crianças gostariam de escrever, para que, para quê, como, onde; Adaptações de propostas de produção textual para o contexto remoto.
Jun.	<i>Círculos de estudo</i> Temas: Socialização de propostas de produção para o ensino remoto; Reflexão coletiva sobre a pesquisa formativa: dificuldades e avanços.

Após o momento de investigação inicial e os momentos de tematização junto às professoras, defini qual seria o referencial teórico que subsidiaria essa

pesquisa participante. A escolha desse referencial foi definida pela coerência com nosso fazer pedagógico, articulando esse estudo à prática junto aos estudantes e tendo como a principal intenção construir novos sentidos à prática docente nesse contexto pandêmico, no que se refere ao trabalho com a produção de texto, aspecto primordial que precisava ser resgatado pelo grupo.

Os textos selecionados para os círculos de estudos semanais foram:

- “Não existe escrita sem reescrita”: Entrevista com Sírio Possenti (Letra A. *O Jornal do Alfabetizador* – Universidade Federal de Minas Gerais);
- “Escrever para se aproximar do outro”: Reportagem da sessão “Em Destaque” (Letra A. *O Jornal do Alfabetizador* – Universidade Federal de Minas Gerais);
- *Sobre o ensino de português na escola*: Sírio Possenti (O texto na sala de aula);
- *Concepções de linguagem e ensino de português*: João Vanderley Geraldi (O texto na sala de aula);
- *Unidades básicas do ensino de português*: João Vanderley Geraldi (O texto na sala de aula);
- *Escrita, uso da escrita e avaliação*: João Vanderley Geraldi (O texto na sala de aula).

Os círculos de estudo ocorreram de modo virtual, foram agendados previamente e organizados da seguinte forma:

- Exposição dos objetivos do encontro e retomada da reunião anterior;
- Leitura compartilhada de excertos do referencial selecionado;
- Discussão coletiva a partir de problematizações elaboradas com o intuito de estimular essas reflexões;
- Sistematização de cada professora: brevemente, o que ficou de essencial para você neste encontro?
- Retomada dos objetivos iniciais, de contribuições das professoras e combinados para o próximo encontro (leitura prévia, exposição de alguma prática etc.).

Como exposto anteriormente, até abril, as professoras não haviam proposto nenhuma produção de texto para suas turmas, devido à complexidade em trabalhar com essa prática de linguagem no ensino remoto. Sendo assim, era preciso falar sobre essa questão, deixar as professoras à vontade para expor suas dificuldades e, coletivamente, pensar em possibilidades de superação.

Um excerto de Geraldi (2011, p. 34) foi muito importante para iniciar nossas reflexões, pois trazia elementos da realidade que estávamos vivenciando: “buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola”.

Nos círculos de estudos do mês de abril, foi fundamental reconhecer, a partir de exemplos observados na plataforma digital e nas aulas on-line, o empenho das professoras para ensinar. Identificar todo esse esforço durante os encontros foi uma maneira de tranquilizar e mobilizar o grupo para resgatar nossas reflexões coletivas sobre a prática que estava ausente em virtude da pandemia e de seus desdobramentos para a educação.

Nessas primeiras reuniões virtuais, o material de estudo suscitou discussões importantes que iniciaram um movimento de deslocamento do grupo em relação à estagnação em trabalhar com a produção textual junto aos estudantes. Além dos textos teóricos, algumas problematizações auxiliaram nesse processo:

- *Para que ensinamos o que ensinamos às crianças?*
- *Qual a nossa concepção de criança? Estamos levando isso em consideração no ensino remoto?*
- *Os gêneros textuais que trabalhamos com as crianças são delimitados pelo material didático. Esses gêneros fazem sentido para nossos estudantes nesse momento?*

Todas as professoras afirmaram que o foco da prática muitas vezes está em o que, como e quando ensinar. O “para que” muitas vezes não é levado em conta devido à extensa lista de conteúdos, habilidades e competências a serem cumpridos.

Alguns momentos a gente vai tão no automático que a gente não se faz essa pergunta... (Tempestade)

Após longas discussões, percebemos que refletir sobre o “para que” ensinar algo às crianças nos auxiliaria a fazer escolhas mais significativas no ensino remoto, uma circunstância difícil para todos, em especial, para elas. Foi preciso retomar coletivamente: O que é ser criança? Como aprendem? Quais são seus interesses? Foram tão diversas e rápidas as mudanças na educação que esquecemos desses aspectos, e foi difícil para todas nós essa constatação:

Estou me sentindo culpada... às vezes a gente até esquece que eles são crianças... a gente precisa pensar em tudo e ainda pensar que elas são crianças... e a gente esquece, com certeza... (Mulher Maravilha)

Nesse sentido, foi necessário buscar pelo essencial no ensino da Língua Portuguesa, relembrar que linguagem é interação.

Hoje eu me permiti rir com as crianças. (Diana)

Após o primeiro encontro, já estavam mais tranquilas em propor situações de escrita, utilizando as plataformas educacionais e os recursos tecnológicos que tinham à disposição, independentemente das unidades do material didático. Em suma, os encontros de abril tiveram como objetivos: voltar à essência, isto é, interrogar para que ensinamos as crianças, propor produções textuais, não limitar o trabalho ao gênero textual e/ou material didático e não fazer comparações com o ensino presencial.

Em maio, continuamos com nossos estudos, e desta vez os objetivos principais eram refletir sobre o planejamento de propostas de produção de texto, levando em consideração o interesse das crianças e as adaptações necessárias para o ensino remoto. Para isso, algumas problematizações foram importantes:

- *Estamos pensando em atividades que motivem as crianças a escrever?*
- *Quem irá ler os textos das crianças? Onde eles estarão disponíveis para a leitura?*
- *A quantidade de produções textuais garante a qualidade delas?*
- *Como adaptar uma sequência didática voltada para a produção textual no ensino remoto?*

Nesses encontros, foi importante retomar um dos principais objetivos do ensino da língua nas séries iniciais: o desenvolvimento da competência discursiva, ou seja, produzir adequadamente textos orais e escritos em uma situação comunicativa. Para isso, as crianças precisam ter o que dizer, ter

motivos para dizê-lo e saber para quem o farão. Com o auxílio do material de estudo, refletimos sobre alguns elementos para desenvolver esse trabalho: como motivar os estudantes para escrever textos, onde eles irão circular, quem será o destinatário, o suporte textual será de que tipo, qual a finalidade e, por fim, o planejamento dessa escrita.

Mais uma vez, a determinação institucional de trabalhar o material didático com gêneros textuais pré-definidos impactou a prática docente. Apesar de ser um suporte pedagógico significativo, os livros da disciplina de língua portuguesa não atendem plenamente as necessidades das turmas em suas aprendizagens e, durante o ensino remoto, esse aspecto ficou mais evidente.

As professoras afirmaram que, muitas vezes, os materiais não levam em consideração como motivar os estudantes nas produções textuais, mesmo no ensino presencial. Porém, após nossas discussões sobre a importância de flexibilizar o currículo, percebemos que essa questão pode ser revista coletivamente:

Olha Grazi, normalmente, como a gente sempre trabalhou pelos gêneros, geralmente não é motivante para a criança, porque ela vai trabalhar o gênero que eu estou trabalhando. E o que eu percebo é que a cada ano, eles vão perdendo mais a vontade de escrever [...] De verdade, eu não levava em conta a motivação na hora de escrever. (Mulher Maravilha)

Aí também entra, né Grá, a questão de flexibilizar o currículo... nem sempre o material possibilita essa flexibilização. (Hermione)

É o que a Mulher Maravilha disse nem sempre a gente consegue né nem sempre isso é flexibilizado né como a Hermione comentou, mas e depois da nossa última conversa assim, né, com esse trabalho que você tá mostrando para gente e sinto mais segura, bem mais... assim, aberta a isso. (Tempestade)

Quando falamos sobre a circulação dos textos produzidos pelas crianças, as professoras recordaram de momentos nos quais os estudantes se sentiram muito motivados, pois eles sabiam que teriam leitores, como no ano em que os quartos e quintos anos produziram um jornal para todos do Ensino Fundamental I ou quando os terceiros anos elaboraram um mural com as biografias de funcionários da escola.

A circulação tem muito a ver com essa motivação, né, porque se o texto dela não circula, não é divulgado, se for só para escrever para professora corrigir as questões ortográficas ou qualquer outra questão, por que que eu vou escrever? Todos os dias a mesma finalidade, escrever para professora? Meu texto não tem função nenhuma é só

para colocar na gaveta? Então essa circulação é que faz com que a criança tenha motivação de escrever, está relacionada. (Mulher Maravilha)

Depois de conversarmos sobre alguns elementos importantes para o desenvolvimento do trabalho com a produção textual em sala de aula, analisamos um quadro com uma proposta de sequência didática elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). A intenção era identificar coletivamente aproximações e distanciamentos entre o trabalho que é realizado pelas professoras e o quadro abaixo:

Quadro 3 – Sequência didática para o trabalho com a produção textual (Cenpec)

- Apresentar a proposta;
- Avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero;
- Apresentar o gênero escolhido, fazendo circular alguns de seus exemplares pela sala;
- Propor que os alunos escrevam um texto inicial do gênero, mesmo que imperfeito, para saber que aspectos desse gênero o professor precisa trabalhar mais;
- Ampliar o repertório do aluno, trazendo mais textos do gênero para a sala;
- Organizar e sistematizar o conhecimento sobre o gênero, com estudo detalhado de seus elementos, de sua situação de produção e da forma como esse gênero circula (num jornal ou num livro, por exemplo);
- Fazer uma produção escrita coletiva com a classe, tendo o professor como escriba, para que todos troquem conhecimentos e passem a dominar melhor o gênero estudado;
- Fazer uma produção escrita individual;
- Fazer a revisão e a reescrita da produção individual, melhorando-a.

As professoras demonstraram familiaridade com essa proposta, mas afirmaram que precisam refletir mais sobre alguns aspectos, principalmente em como planejar aulas de modo que os estudantes revisem os próprios textos.

Esse assunto certamente fará parte de nosso projeto formativo e será contemplado em outros momentos, pois nosso foco agora será como trabalhar alguns elementos da sequência didática apresentada de forma remota.

Combinamos que o mês de junho seria um período de encontros para o compartilhamento de propostas de produção de texto, levando em consideração o interesse das crianças, nossa realidade concreta e os aspectos estudados anteriormente nos círculos de estudo. Elaboramos coletivamente um quadro com três momentos de reflexão para auxiliar no planejamento do trabalho:

Quadro 4 – Reflexões para o trabalho com a produção textual no ensino remoto

<p><u>1ª Reflexão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que as crianças gostariam de escrever? - Para quem? - Para que? - Como? (Gênero) - Onde será publicado? (Circulação) <p><u>2ª Reflexão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como poderia ser uma adaptação da sequência didática apresentada para o contexto remoto? <p><u>3ª Reflexão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a adaptação da sequência, quais momentos seriam mais difíceis de serem desenvolvidos? - Que ações me auxiliariam a superar essas dificuldades? (Trabalho coletivo? Parceria com outros professores? Parceria com as estagiárias? Ferramenta tecnológica?)

As professoras trouxeram propostas criativas e possíveis de serem realizadas, levando em conta nossas reflexões anteriores. Cada ação compartilhada gerou discussões no grupo referente aos aspectos do trabalho com a produção de texto. Alguns exemplos elucidam essa afirmação:

Professora Diana – Os estudantes do terceiro ano estavam animados com o estudo de poesias. Baseado no texto “Dicionário diferente” de José Paulo Paes, foi solicitado que selecionassem uma palavra e criassem um verbete com um significado engraçado para ela. Em outro momento, os estudantes foram organizados em grupo e criaram outros verbetes que

foram apresentados para as turmas nas aulas on-line. A professora organizou um livro com as produções ilustradas e disponibilizou na plataforma digital para todos.

Professora Hermione – A turma deste 3º ano demonstrou entusiasmo em recordar os contos de fada, em especial, a história “Os três porquinhos”, mas também queriam discutir sobre como se prevenir em relação ao coronavírus. A partir da articulação dos dois temas, foram propostas diversas produções textuais, individuais e coletivas, utilizando diversos gêneros, como legendas, anúncios e bilhetes. As produções foram compartilhadas durante as aulas on-line e através de um link do Padlet⁹ disponível na plataforma educacional.

Professora Tempestade – Os alunos de um 4º ano produziram coletivamente uma carta para um colega da turma que há meses não estava participando dos encontros on-line.

Professoras Tempestade e Mulher Maravilha – As professoras disponibilizaram algumas revistas com textos de divulgação científica na plataforma educacional para a leitura autônoma dos estudantes dos quintos anos. Foi solicitado que escolhessem um tema de interesse e produzissem um texto com curiosidades (Você sabia?) que seria compartilhado pelo Padlet, o link estaria disponível na plataforma educacional.

Após os meses de pesquisa formativa, houve um deslocamento significativo das professoras em relação ao trabalho com a produção textual em suas turmas. A partir das observações das aulas on-line, da plataforma educacional e nos círculos de estudo do mês de junho, foi possível perceber vários aspectos presentes no trabalho com a produção textual: escrita de textos individuais e coletivos, ampliação de repertório, função e circulação desses textos. Por outro lado, propor às crianças a revisão e reescrita dos próprios textos não foi contemplado neste período.

É importante salientar que não tivemos como mensurar se os estudantes melhoraram em suas produções escritas, até porque não tínhamos atividades iniciais para a comparação. Contudo, observamos que estavam mais dispostos

⁹ O Padlet é um mural virtual interativo. Através dessa ferramenta on-line, é possível compartilhar textos, imagens, vídeos e outros conteúdos, além de postar comentários, *emojis* etc.

a participar e a “soltar a mão” para escrever, já que as propostas foram mais significativas para eles.

A avaliação de todas as participantes desta pesquisa é que, apesar do curto período e das dificuldades enfrentadas, conseguimos nos fortalecer ainda mais como grupo através do diálogo. Os encontros nos trouxeram, primeiramente, a estabilidade emocional que precisávamos, para depois estabelecermos o foco de estudos em uma prática de linguagem que é uma necessidade formativa, mas que no contexto pandêmico estava complicada: a produção textual. Porém, refletindo coletivamente com base em referências teóricas, conseguimos transpor algumas barreiras e prosseguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, foi possível refletir sobre a importância da coordenação pedagógica nos processos formativos da escola, em especial, no Ensino Fundamental I. Nesta função, é preciso estudar com rigor, bem como observar as pessoas e os contextos do trabalho docente para compor um corpo docente que atue de forma colaborativa. Porém, quando refletimos a respeito de nossa realidade concreta, é preciso considerar que há aspectos culturais, econômicos e políticos que repercutem em nosso fazer. Portanto, nossa análise para a organização de um projeto formativo na escola é local, mas também global.

Infelizmente, a coordenação pedagógica ainda não tem essa análise e o estudo rigoroso como focos principais de sua atuação. Outras atribuições referentes ao cargo, em especial aquelas ligadas a tarefas administrativas e à organização do cotidiano escolar, acabam por reduzir essas ações que são fundamentais para a reflexão coletiva, a transformação do exercício docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim como eu, outras pessoas que ocupam esta função não possuem todas as respostas às necessidades formativas do professorado, muitas vezes provenientes de uma formação inadequada. No entanto, precisamos nos reconhecer como seres inacabados e ter humildade pedagógica para organizar a formação na escola e, a partir dela, a nossa própria formação, considerando as lacunas oriundas de uma graduação muitas vezes ineficiente tanto da equipe docente quanto nossa.

Neste trabalho, que teve o intuito de analisar um processo formativo com as professoras das séries iniciais no ensino da língua portuguesa, foi possível acompanhar o deslocamento do grupo com o trabalho voltado para a produção de texto: saíram da estagnação causada pelo contexto pandêmico para o compartilhamento e as análises coletivas de propostas, utilizando um referencial teórico como suporte. Obviamente, as dificuldades em relação a essa prática de linguagem não foram totalmente sanadas, pelo contrário, este trabalho nos auxiliou a levantar outras situações problemáticas relacionadas ao ensino da

língua que serão trabalhadas posteriormente, como a análise linguística, por exemplo.

Destaco a pesquisa-ação empreendida neste trabalho. Foi possível vivenciar a potência desta metodologia, apesar do breve período disponível para a elaboração desta dissertação de mestrado, e como ela pode fortalecer a formação permanente que ocorre na escola a partir de sua realidade concreta, com o apoio da universidade. Em todas as etapas do processo, as participantes da pesquisa participaram efetivamente com as discussões, trazendo inquietações, reflexões e sugestões que enriqueceram os momentos de troca e que possibilitaram que tomássemos decisões mais assertivas em relação ao trabalho junto aos estudantes. Além da participação das professoras, a análise de diversos instrumentos utilizados nesta pesquisa foi outro aspecto que corroborou a compreensão da necessidade de formação permanente na escola: os registros, principalmente dos encontros com a equipe docente, precisam fazer parte do cotidiano da coordenação pedagógica, já que elucidam as necessidades formativas do grupo e auxiliam na organização de um projeto formativo.

Após a conclusão deste trabalho, pude reafirmar a potência do trabalho colaborativo na escola. Muitas vezes, devido à massificação do nosso trabalho, à falta de informação e à ausência de reflexão coletiva, somos levadas a pensar que as soluções para os problemas da escola virão de “fora para dentro”, ou seja, que através de técnicas, cursos e materiais preestabelecidos por instituições financiadoras da formação docente no país a educação irá melhorar. Porém, a mudança que almejo se constrói no caminho inverso, através do diálogo e em um ambiente democrático.

Como coordenadora pedagógica, continuarei com a busca pela coerência em meu trabalho como educadora, além do comprometimento com uma formação que humaniza, integra e articula educação e sociedade, em prol da autonomia das pessoas e com elas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. Formação centrada na escola: das intenções às ações. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 9-24.
- ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In*: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G; CHRISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 78-88.
- ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.
- BERAZA, M. A. Z. Novos desafios na formação de professores. *In*: IMBERNON, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 6-24.
- BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC: SEF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP nº 14/2020, Portaria nº 882. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 57, 26 out. 2020.
- BRUNO, E. B. G. O CP e a coerência como dimensão formativa: contribuições de Paulo Freire. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 103-120.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998a.
- CANÁRIO, R. **Gestão da escola**: como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998b.
- CEALE. FAE, UFMG. **Ceale**, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, [s. l.], n. 24, p. 249-305, 1999.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Investigação como postura: encaminhamentos. *In*: COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inquiry as stance**:

practitioner research for the next generation. New York: Teachers College Press, 2009. p. 118-165.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013.

CUNHA, R. C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas**: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas. 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 101-111, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção e modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-38.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

FREIRE, P. **Virtudes do educador**. Brasília, DF: Centro de Estudos em Educação Vereda, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 2015a.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2015b. p. 35-41.

FREIRE, P. **Medo e ousadia**. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 69-80.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009a.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2009b.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PAULA, L. F. **O ensino de língua portuguesa no Brasil, segundo João Wanderley Geraldi**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 20-62.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 25-36.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 9-20.

PRADO, G. V. T.; PROENÇA, H. H. D. M. Práticas de formação profissional na escola: desafios na atuação da coordenação pedagógica em parceria com os professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 175-184, 2018.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 25-44.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 11-28.

SZYMANSKI, H. **Entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

ZUIN, P. B.; REYES, C. R. **O ensino da língua materna**: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.