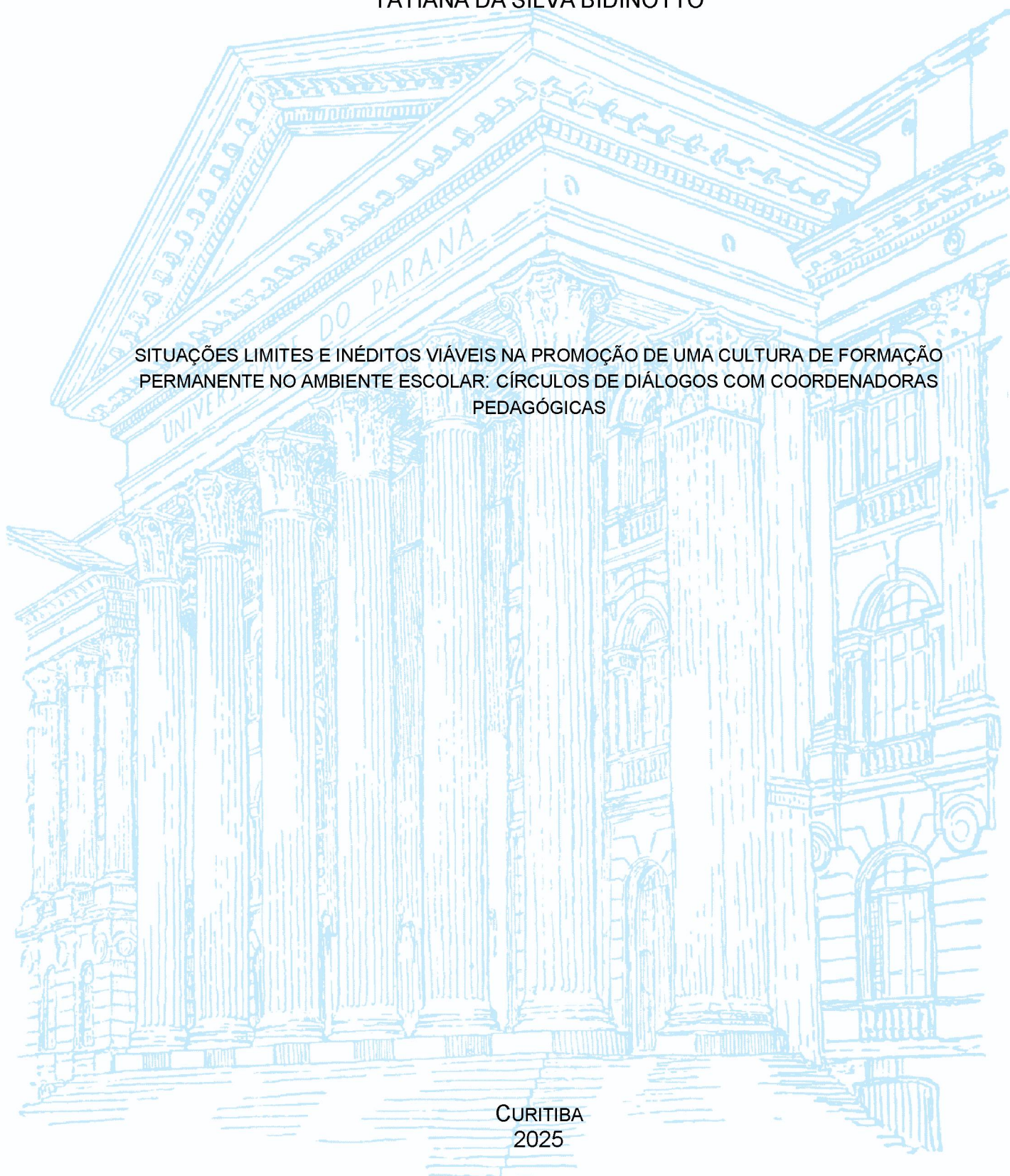


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TATIANA DA SILVA BIDINOTTO

SITUAÇÕES LIMITES E INÉDITOS VIÁVEIS NA PROMOÇÃO DE UMA CULTURA DE FORMAÇÃO
PERMANENTE NO AMBIENTE ESCOLAR: CÍRCULOS DE DIÁLOGOS COM COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS

CURITIBA
2025



TATIANA DA SILVA BIDINOTTO

SITUAÇÕES LIMITES E INÉDITOS VIÁVEIS NA PROMOÇÃO DE UMA CULTURA DE FORMAÇÃO
PERMANENTE NO AMBIENTE ESCOLAR: CÍRCULOS DE DIÁLOGOS COM COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Educação, Setor de Educação, da Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Educação

Orientador: Prof. Dr. Maurício César Vitória
Fagundes

CURITIBA
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Bidinotto, Tatiana da Silva.

Situações limites e inéditos viáveis na promoção de uma cultura de formação permanente no ambiente escolar : círculos de diálogos com coordenadora pedagógicas / Tatiana da Silva Bidinotto – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maurício César Vitória Fagundes

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. 4. Práticas pedagógicas. 5. Pedagogia – Formação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **TATIANA DA SILVA BIDINOTTO**, intitulada: **Situações limites e inéditos-viáveis na promoção de uma cultura de formação permanente no ambiente escolar: círculos de diálogos com coordenadoras pedagógicas**, sob orientação do Prof. Dr. MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica
25/04/2025 17:16:35.0
MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
04/05/2025 09:54:35.0
MARY SYLVIA MIGUEL FALCÃO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/05/2025 13:13:37.0
DANIELLE MARAFON
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
25/04/2025 16:01:13.0
ADRIANE KNOBLAUCH
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
07/05/2025 14:02:05.0
GISELLE MOURA SCHNORR
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ -)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida. Aos meus Orixás pela força e coragem.

Agradeço às professoras **Adriane Knoublauch, Giselle Moura Schonorr, Danielle Marafon, Ivanilda Higa e Mary Sylvia Miguel Falcão** que compuseram a banca e contribuíram para esse trabalho.

Ao meu orientador, Professor **Maurício Cesar Vitória Fagundes**, uma enorme gratidão pela partilha de saberes e de mostrar como ser um professor genuinamente freireano.

A minha mãe, **Maria Jandira Moreno**, mulher forte, que me incentiva a continuar acreditando em meus sonhos.

Ao meu irmão, **Carlos da Silva Moreno**, por todo carinho.

As minhas cunhadas **Bianca de Carvalho Moreno e Marivane Bidinoto de Oliveira**, irmãs que a vida me deu.

Especialmente aos meus sobrinhos e sobrinhas, a eles deposito toda a esperança de um futuro melhor.

Aos meus tios, tias, primos e primas.

Um agradecimento especial ao meu marido, **Marcelo Balestrin Bidinotto**, que acompanha minha jornada desde o magistério, me incentiva, apoia e acredita em mim.

As colegas coordenadoras pedagógicas que contribuíram efetivamente para a realização desta pesquisa, gratidão.

O percurso até a concretização desta pesquisa foi fortalecido por diversas pessoas, que caminharam junto comigo, incentivando, colaborando, ouvindo e contribuindo. A todas elas, obrigada.

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade.

Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os desafios das coordenadoras pedagógicas na promoção de uma cultura de formação permanente no ambiente escolar. Foi realizada por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo participante, na qual participaram coordenadoras pedagógicas de uma rede de ensino da região metropolitana de Curitiba-PR. As participantes foram convidadas a contribuir com suas reflexões em círculos de diálogo. O principal aporte teórico utilizado foram as obras de Paulo Freire (1967, 1981, 1983, 1985, 1987, 1992, 1996, 1997a, 1997b, 2000). A metodologia participante oportunizou reflexões coletivas sobre as problemáticas cotidianas, assim como a descoberta de possíveis inéditos viáveis. A análise dialética revelou tensões e potencialidades das experiências das coordenadoras pedagógicas, reafirmando o diálogo crítico como ferramenta para a emancipação e a transformação da prática educativa. Como desdobramento, foram percebidas situações-limite relacionadas à formação inicial e continuada das professoras; os obstáculos enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas ao implementar práticas formativas e suas percepções sobre sua atuação profissional em um contexto permeado por conflitos identitários. Além do diálogo, a escuta atenta demonstrou um papel central na busca coletiva por soluções. A pedagogia crítica emancipatória pretende a construção de uma escola na qual se valoriza a cultura das pessoas que ocupam aquele espaço singular. Essa proposta apresenta um caminho formativo que supera a lógica neoliberal que visa a homogeneização de práticas e tem como prioridade a formação continuada com foco no treinamento técnico. Enquanto a formação permanente tem como prioridade consolidar e valorizar os saberes das pessoas, partindo de situações reais e concretas que permeiam a escola. As quais consideram o intercruzamento das culturas daquele espaço. Como resultado da pesquisa foi possível perceber que as participantes passaram a compreender o seu papel como formadoras e responsáveis pela formação continuada de suas equipes de docentes, auxiliando na consolidação de reflexões críticas e provocadoras de diálogos que têm como foco a construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: formação permanente, cultura escolar, emancipação docente.

ABSTRACT

This research aims to analyze the challenges faced by pedagogical coordinators in promoting a culture of ongoing training in the school environment. It was carried out by means of qualitative participant research, in which pedagogical coordinators from a school network in the metropolitan region of Curitiba-PR took part. The participants were invited to contribute their reflections in dialog circles. The main theoretical framework used was the work of Paulo Freire (1967, 1981, 1983, 1985, 1987, 1992, 1996, 1997a, 1997b, 2000). The participant methodology enabled collective reflections on everyday problems, as well as the discovery of possible viable innovations. Dialectical analysis revealed the tensions and potential of the pedagogical coordinators' experiences, reaffirming critical dialog as a tool for emancipation and the transformation of educational practice. As a result, limit situations were perceived in relation to teachers' initial and continuing training; the obstacles faced by pedagogical coordinators when implementing training practices and their perceptions of their professional performance in a context permeated by identity conflicts. In addition to dialog, listening has been shown to play a central role in the collective search for solutions. Emancipatory critical pedagogy aims to build a school in which the culture of the people who occupy that unique space is valued. This proposal presents a training path that overcomes the neoliberal logic that aims to homogenize practices and prioritizes continuing education with a focus on technical training. Permanent training, on the other hand, has the priority of consolidating and valuing people's knowledge, based on real and concrete situations that permeate the school. These take into account the intersection of cultures in that space. As a result of the research, it was possible to see that the participants came to understand their role as trainers and those responsible for the ongoing training of their teaching teams, helping to consolidate critical reflections and provoking dialogues focused on building a fairer society.

Keywords: ongoing training, school culture, teacher emancipation.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar los desafíos enfrentados por los coordinadores pedagógicos en la promoción de una cultura de formación continua en el ambiente escolar. Se realizó mediante investigación cualitativa participante, en la que participaron coordinadores pedagógicos de una red de escuelas de la región metropolitana de Curitiba-PR. Los participantes fueron invitados a contribuir con sus reflexiones en círculos de diálogo. El principal marco teórico utilizado fue la obra de Paulo Freire (1967, 1981, 1983, 1985, 1987, 1992, 1996, 1997a, 1997b, 2000). La metodología participante permitió reflexiones colectivas sobre problemas cotidianos, así como el descubrimiento de posibles innovaciones viables. El análisis dialéctico reveló las tensiones y potencialidades de las experiencias de los coordinadores pedagógicos, reafirmando el diálogo crítico como herramienta de emancipación y transformación de la práctica educativa. Como resultado, se percibieron situaciones límite en relación con la formación inicial y continua de los profesores; los obstáculos enfrentados por los coordinadores pedagógicos al implementar prácticas de formación y sus percepciones sobre su desempeño profesional en un contexto permeado por conflictos de identidad. Además del diálogo, se ha demostrado que la escucha desempeña un papel central en la búsqueda colectiva de soluciones. La pedagogía crítica emancipadora pretende construir una escuela en la que se valore la cultura de las personas que ocupan ese espacio único. Esta propuesta presenta un itinerario formativo que supera la lógica neoliberal que pretende homogeneizar las prácticas y prioriza la formación continua con un enfoque en la capacitación técnica. La formación permanente, en cambio, prioriza la consolidación y valorización de los saberes de las personas, a partir de situaciones reales y concretas que atraviesan la escuela. Estas tienen en cuenta la intersección de culturas en ese espacio. Como resultado de la investigación, se pudo observar que los participantes llegaron a comprender su papel como formadores y responsables de la formación permanente de sus equipos docentes, ayudando a consolidar reflexiones críticas y provocando diálogos centrados en la construcción de una sociedad más justa.

Palabras clave: aprendizaje permanente, cultura escolar, emancipación del profesorado.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação	79
Gráfico 2 – Tempo de rede.....	79

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Primeiro grupo de descritores – BDTD.....	25
Tabela 2 – Primeiro grupo de descritores – CAPES.....	26
Tabela 3 – Primeiro grupo de descritores – SCIELO.....	31
Tabela 4 – Segundo grupo de descritores – CAPES.....	34
Tabela 5 – Segundo grupo de descritores – BDTD.....	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização do curso de extensão.....	81
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Região Metropolitana Curitiba PR.....	76
Figura 2 – Categorias.....	93

LISTA DE ABREVIações

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPF	Cadastro de pessoa física
EJA	Educação de jovens e adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
REPAR	Refinaria Presidente Getúlio Vargas
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. MINHA TRAJETÓRIA E A ESCOLHA DA TEMÁTICA DE PESQUISA	19
2 O QUE REVELAM AS PESQUISAS JÁ PUBLICADAS	23
2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE PERMANENTE E A EDUCAÇÃO POPULAR	24
2.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA OU PEDAGOGO ESCOLAR E A FORMAÇÃO PERMANENTE..	32
3 A DEFESA DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA LIBERTADORA	39
3.1 PEDAGOGIA OU PEDAGOGIAS?.....	40
3.2 PEDAGOGIA HUMANIZANTE.....	48
3.3 DIALOGICIDADE.....	53
3.4 EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO.....	56
3.5 CONSCIENTIZAÇÃO	64
3.6 CICLO GNOSIOLÓGICO	68
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	70
4.1 O LÔCUS - O CAMINHO E AS CAMINHANTES.....	74
4.2 OS CÍRCULOS DE DIÁLOGO: ENCONTROS, REFLEXÕES E APRENDIZAGENS	80
4.2.1 <i>O diário de bordo</i>	86
5 O DIÁLOGO ENTRE AS REFLEXÕES DAS CAMINHANTES E A PEDAGOGIA CRÍTICA LIBERTADORA.....	92
5.1 SITUAÇÕES-LIMITE RELACIONADAS À FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DAS PROFESSORAS	95
5.1.1 <i>O movimento entre a reflexão crítica e a descoberta de inéditos-viáveis</i>	105
5.2 OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PELAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS AO IMPLEMENTAR PRÁTICAS FORMATIVAS.....	110
5.2.1 <i>A formação permanente como proposta de mudança da cultura formativa docente.</i>	119
5.3 PERCEPÇÃO DAS PARTICIPANTES SOBRE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM UM CONTEXTO PERMEADO POR CONFLITOS IDENTITÁRIOS	126
5.3.1 <i>A coordenadora pedagógica como formadora no contexto escolar</i>	131
6. SOB O PRETEXTO DE CONCLUSÃO, ALGUMAS SÍNTESES PROVISÓRIAS PARA CONTINUAR REFLETINDO	137
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155
APÊNDICE 2 – INSCRIÇÕES FORMULÁRIO GOOGLE	158
APÊNDICE 3 - INSTRUMENTO DIÁRIO DE BORDO	161

APÊNDICE 4 – ROTEIRO TEXTO FINAL	162
ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DE COPARTICIPAÇÃO EM PROTOCOLO DE PESQUISA.....	163
ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	164

INTRODUÇÃO

Os desafios educacionais têm sido constantemente colocados em foco, seja pelas políticas públicas, pela mídia, pelos organismos sociais organizados ou pelos organismos internacionais. Os debates frequentemente giram em torno da tão almejada boa qualidade da educação, com o objetivo de atender, na maioria, aos indicadores nacionais e internacionais que avaliam o aprendizado dos estudantes.

No entanto, um dos desdobramentos dessas discussões recai sobre a formação dos professores, com ênfase especial na formação continuada. É importante destacar que, quando organizada sob uma lógica liberal, essa formação tende a priorizar o treinamento técnico dos profissionais, muitas vezes desconsiderando os saberes e as experiências das pessoas envolvidas nesse processo.

Nesta tese, defende-se haver outra forma de promover e organizar a formação docente no ambiente escolar — uma abordagem que tem em vista estabelecer uma cultura formativa permanente. No entanto, construir ou transformar uma cultura não é uma tarefa individual, mas um empreendimento coletivo, no qual as pessoas se reúnem para problematizar seu cotidiano de maneira colaborativa.

Este estudo tem por objetivo analisar os desafios das coordenadoras pedagógicas na promoção de uma cultura de formação permanente no ambiente escolar. A partir desse objetivo, busca-se compreender as possibilidades da formação continuada, ao fundamentar-se nos princípios da formação permanente, ir construindo uma cultura escolar emancipatória de formação docente. A pesquisa destacou reflexões críticas das participantes sobre questões centrais, entre os quais: identificaram-se situações-limite¹ relacionadas à formação inicial e continuada das professoras; os obstáculos enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas ao implementar práticas formativas e a percepção das participantes sobre sua atuação profissional em um contexto permeado por conflitos identitários.

¹ Situações-limite são condições ou circunstâncias que apresentam desafios extremos ou barreiras significativas, muitas vezes percebidas como intransponíveis, que exigem uma reflexão profunda e ações transformadoras para serem enfrentadas. O conceito foi amplamente discutido por Paulo Freire (1987), que o utilizou para descrever momentos em que indivíduos ou grupos se deparam com limitações impostas por condições sociais, culturais ou históricas, as quais podem gerar sentimentos de opressão ou impotência. Este conceito será adensado no capítulo 3 desta tese.

Esta tese foi desenvolvida por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo participante. A coleta de dados foi realizada de forma participativa, por meio da constituição de círculos de diálogo composto por 9 (nove) coordenadoras pedagógicas vinculadas a uma rede de ensino localizada na região metropolitana de Curitiba – PR. Esse grupo foi estruturado com o objetivo de promover reflexões críticas sobre problemáticas cotidianas percebidas pelas coordenadoras pedagógicas, tendo em vista a superação destas, ao se estabelecer uma prática de formação permanente.

Os círculos de diálogo como metodologia tiveram o intuito de aproximar as profissionais que ocupam esse lugar de articuladoras e provocadoras de reflexões críticas. No entanto, as coordenadoras pedagógicas, sinalizaram que esta busca é um desafio constante no seu cotidiano.

Os instrumentos utilizados foram: observação participante, registros em diário de bordo e produção de materiais pelas participantes. Eles permitiram captar tanto as percepções individuais quanto as construções coletivas das participantes dos círculos de diálogo, enriquecendo a análise e ampliando a compreensão dos desafios e potencialidades relacionados à formação permanente no contexto escolar.

A metodologia participante provoca um movimento de construção coletiva de conhecimento, e, assume um papel pedagógico em uma pesquisa. Tanto a pesquisadora, assim como as coordenadoras pedagógicas passam por um movimento de autotransformação durante a realização dos círculos de diálogo.

Dessa forma, por meio das discussões coletivas realizadas entre as participantes da pesquisa, foram identificados inéditos viáveis², evidenciados na percepção crítica das participantes. A formação permanente é concebida como um processo de construção coletiva de soluções possíveis e viáveis para determinada situação concreta.

O texto está organizado em 6 capítulos, sendo que o primeiro é dedicado à apresentação de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, pois assim como destaca Paulo Freire (1987), não há como separar vida pessoal da profissional. Ao

² O conceito de "inéditos viáveis" é uma contribuição importante de Paulo Freire (1987), esse termo se refere às possibilidades de transformação que surgem da superação das situações-limite. Despertados por intermédio da consciência crítica. Estes conceitos serão adensados no capítulo 3 desta tese.

mesmo tempo, em que sou mulher, trabalhadora, educadora e pesquisadora, sou humana, ocupo um espaço social e compartilho de minhas experiências de vida com as pessoas com as quais convivo.

Esse primeiro capítulo tem como destaque também a apresentação do porquê da escolha da temática da pesquisa. A educação perpassa e atravessa diversas fases de minha vida. Desde a escolha pelo magistério, até a concretização de um sonho — cursar uma universidade pública. A motivação pela busca constante de formação decorre da compreensão dessa incompletude humana, que nos move a conhecer mais. E, desta forma, nos humanizar.

No segundo capítulo, trago as produções escritas anteriormente sobre a temática e selecionadas para compor a fundamentação teórica desta tese. Os textos acadêmicos indicam a importância da coordenadora pedagógica no cotidiano escolar, sobretudo na sua mediação nos momentos de formação continuada das professoras. Assim como, o quão conflituoso se apresenta as proposições sobre a formação docente. Muitas delas pretendem a formação técnica, ignorando tanto as coordenadoras pedagógicas, como as professoras, como produtores de saberes.

Essas publicações revelam alguns dos desafios sobre a profissão coordenação pedagógica. Sendo um deles os conflitos identitários demonstrado pelas participantes dos círculos de diálogo.

No terceiro capítulo, justifico a escolha da Pedagogia Crítica Libertadora, ancorada nas obras de Paulo Freire (1967, 1981, 1983, 1985, 1987, 1992, 1996, 1997a, 1997b, 2000). A construção de uma pedagogia requer das pessoas a leitura crítica do mundo, desta forma, para o autor, esse processo se concretizou passando por diversas *pedagogias* —da denúncia, da indignação, do oprimido, da autonomia, da libertação, etc. Obras que embora tenham sido escritas em tempos históricos e contextos diversos, dialogam perfeitamente com a atualidade. Na verdade, tanto a leitura inicial como a releitura de suas obras sempre nos trazem descobertas sobre como fazer a reflexão para a construção de uma educação mais humana.

O quarto capítulo descreve o procedimento metodológico, baseado em uma pesquisa qualitativa do tipo participante, conduzida por meio de círculos de diálogo. Esses círculos são inspirados nos círculos de cultura de Gramsci (2004) e Freire (1967). O capítulo também detalha a organização da pesquisa e o processo de coleta

de dados, que foi realizada por meio de uma observação participante dos círculos de diálogo formado por professoras pedagogas da educação básica, convidados a refletir sobre suas práticas formativas em colaboração com sua equipe docente. Os instrumentos para registro e análise dos dados incluíram diário de bordo, materiais produzidos pelas participantes, questionário de inscrição e textos reflexivos.

Essa metodologia tem como principais autores: Brandão (1981, 1999, 2003), Brandão e Streck (2006), Fals Borda (1981), Freire (1981), Triviños (1987). Seguindo a opção teórico filosófica, os dados serão analisados ancoradas na dialética, considerando as categorias totalidade e contradição.

O quinto capítulo traz uma análise aprofundada das reflexões das participantes, elaboradas a partir de suas práticas cotidianas, descritas durante a realização dos círculos de diálogo, suas respostas no formulário de inscrição e sobre a sua produção escrita no texto final. Analisados dialeticamente, tais produções dialogam entre si, apontando possíveis caminhos para responder aos objetivos deste estudo.

Esse capítulo, anuncia as situações-limite³ descobertas pelas participantes, e, desta forma, as possibilidades de superá-las. O diálogo entre as participantes e os textos selecionados antes e durante a realização dos círculos, provocou um movimento de repensar sobre, e, desta forma, de construir coletivamente possíveis inéditos viáveis.

O cotidiano da coordenação pedagógica foi amplamente discutido criticamente, revelando que ele é composto por inúmeras atribuições que por vezes acabam sobrecarregando estas profissionais. Muitas delas denunciam a necessidade de rever e distribuir algumas tarefas, ou, pensar sobre o que realmente seria de fato o papel de uma coordenação pedagógica dentro de um espaço escolar. Como consenso, apontou-se a formação continuada dos professores, o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, o atendimento às famílias. Porém, outras tarefas

³ O Prof. Álvaro Vieira Pinto analisa, com bastante lucidez, o problema das “situações-limites”, cujo conceito aproveita, esvaziando-o, porém, da dimensão pessimista que se encontra originariamente em Jaspers. Para Vieira Pinto, as “situações-limites” não são “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (mais ser). Álvaro Vieira Pinto, *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro, ISEB, 1960, vol. II, p. 284 (FREIRE, 1987, p.51).

burocráticas foram descritas como aquelas que acabam tomando quase que o tempo todo destas profissionais, que buscam delimitar seu espaço de trabalho.

O sexto capítulo apresenta a análise da pesquisadora sobre os achados da pesquisa, ou seja, reflexões pessoais que consideram a escolha teórica sobre a temática produzida. Com a finalidade de responder à questão inicial desta tese.

Este exercício de reflexão crítica permeou toda a constituição deste texto, desde a escolha do autor que fundamenta a base das discussões teóricas, que foi Paulo Freire, até a forma de organização dos círculos de diálogo, provocando uma busca de produção coletiva e permanente.

1. MINHA TRAJETÓRIA E A ESCOLHA DA TEMÁTICA DE PESQUISA

Como passo inicial, escolho apresentar a visão de mundo que me constitui até aqui como mulher, professora, pedagoga e pesquisadora. Assumo que toda ela foi permeada de escolhas, encontros e desencontros, trilhados com muito esforço, aprendizado e parcerias profissionais e pessoais.

As escolhas que fazemos muitas vezes revelam caminhos inesperados, que acontecem intencionalmente ou não, planejados ou não. Alguns requerem renúncias, outros trazem novas passagens, pois qualquer percurso é, em si, uma aposta, embora fruto de uma decisão, sempre trará algo novo. Neste caso, o *novo* revelou-se em um processo de constituição pessoal e profissional. Não há como separar a pessoa da pedagoga e, agora, da pesquisadora. Por este motivo, a escolha é iniciar o texto, trazendo um pouco da minha trajetória de vida, para então apresentar a minha temática de pesquisa.

Começo pelo momento atual, no qual me encontro pesquisando sobre professoras pedagogas⁴, ocasião que me faz olhar e refletir para além dos seus, fazeres e saberes acadêmicos, mas sobre a própria constituição destas profissionais enquanto pessoas que, por algum motivo, escolheram estar neste espaço tão vivo — a escola⁵. Aproveito para contar sobre a minha escolha — ser pedagoga — estar na coordenação pedagógica, sendo responsável pelo acompanhamento das profissionais da unidade escolar na qual atuo, pelas crianças — seu desenvolvimento e suas aprendizagens, pelas famílias — acompanhando e orientando sempre que necessitam de auxílio. Para além destes afazeres profissionais, que para mim são os principais, existem tantos outros, alguns específicos da minha função, outros nem tanto, mas que, por algum momento, constituem e tecem uma trama de significados na cultura escolar.

O momento atual requer de nós — coordenadoras pedagógicas — uma ampliação de olhar para a totalidade que compõe a sociedade, especialmente para os impactos gerados nas famílias das quais somos responsáveis. O que me faz refletir

⁴ A rede na qual a pesquisa foi realizada utiliza este termo para as profissionais que ocupam o cargo/função de coordenadoras pedagógicas.

⁵ Ao me referir à escola, incluo todos os ambientes educativos: Centros Municipais de Educação Infantil, Centros de atendimento especializados, Escolas de Ensino Fundamental.

sobre a minha escolha profissional, embora já a tenha relatado em outro texto⁶, retomo aqui o motivo que me move, sendo a paixão pelo aprender, pela busca constante de soluções para as problemáticas cotidianas.

Ao escolher o curso de Pedagogia, tinha como objetivo inicial ser professora de crianças do Ensino Fundamental. A coordenação pedagógica foi outra opção, assumindo inicialmente o cargo de professora coordenadora da escola em que atuava, e, posteriormente, realizando um concurso público específico para a função, tendo completado 11 (onze) anos de trabalho.

O percurso da minha constituição profissional inclui a curiosidade que me cerca. Desde criança, posso dizer que sou uma pesquisadora das coisas. Logicamente, recebi da família estímulos e oportunidades suficientes para alimentar o repertório sobre o mundo. Não por viagens físicas, mas por meio da leitura e conversa sobre ele — *mundo*. Tal fato, despertou em mim o desejo de ser professora desde pequena, aos seis anos, iniciando com brincadeiras de estar no mundo mágico do aprender — brincando *de escolinha*. Desta forma, já na adolescência, escolhi o curso do magistério. E, posteriormente, o curso de Pedagogia.

Estar na coordenação pedagógica, motivou, ou, reacendeu um antigo desejo que era fazer o curso de mestrado, no qual ingressei em 2017 e conclui em 2019. Anterior a ele, preciso destacar a importância do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico oferecido pela UFPR, que terminei em 2008. Posso afirmar, que foi nele que o interesse em pesquisar o trabalho docente nasceu em mim, na ocasião do curso de especialização, a minha inquietação era justamente o que diferenciava um professor que realmente utilizava seus saberes teóricos na sua prática pedagógica daqueles que, simplesmente reproduziam ações sem a reflexão.

Ressalto que olhar para a prática pedagógica de professores e perceber as situações-limite que a cercam não foi e não é, tarefa fácil. Há inúmeros fatores a serem considerados, entre os quais: a história de vida das profissionais, as condições sociais e materiais de sua formação profissional, a história de vida dos discentes, as condições sociais das famílias, as possibilidades de formação continuada dos

⁶ Trago a minha trajetória de vida e a escolha pelo curso do magistério como princípio de uma formação docente, assim como a escolha pela pedagogia em minha dissertação de mestrado.

profissionais, a proposta pedagógica da unidade, etc. Entendo que, aos que pretendem compreender a cultura escolar, precisam aprender a *olhar, escutar, e, dialogar*.

O curso do Doutorado em Educação surgiu como desejo de ampliar a pesquisa sobre a formação de professoras nos seus espaços de trabalho — na escola. Novamente, por ser coordenadora pedagógica, e ter experimentado a coordenação de equipe de departamento da Educação Infantil no Município no qual atuo profissionalmente, a inquietação voltou-se para a minha prática, ou para os desafios nela percebidos. Dentro das nossas atribuições, está a de promover formações em serviço durante o período que as professoras estão em hora-atividade⁷. No entanto, mesmo defendendo esse papel da pedagoga, existem inúmeras situações-limite que ocorrem nas instituições que podem interferir na promoção de uma formação permanente dos profissionais.

Exercer a pedagogia é, para mim, essa busca constante e coletiva de soluções para o cotidiano, permeado por inúmeras problemáticas. Dessa forma, a pesquisa sobre a atuação das coordenadoras pedagógicas em seus espaços escolares, orientada por uma metodologia dialógica e reflexiva, que traz para as discussões os conhecimentos dos profissionais, pode contribuir para a criação de uma cultura formativa emancipatória, uma vez que esses profissionais nem sempre são ouvidos na elaboração dos planos formativos e nem nas políticas públicas.

Habitualmente, os cursos de formação continuada, pretendem a transmissão de conteúdo ou técnicas que precisariam ser transpostas para a prática docente. Desta forma, os cursos que deveriam alicerçar a prática, são, na grande maioria, pensados fora dela, e, principalmente, sem a reflexão crítica tão necessária como subsídio de superação dos problemas diagnosticados pelos docentes.

Este diálogo entre os pares normalmente ocorre na escola, porém, dado a dinâmica cotidiana, ocorrem sem o necessário aprofundamento teórico. Neste contexto, defendemos o papel do coordenador pedagógico como aquele que pode provocar e organizar reflexões sobre problemáticas cotidianas para a busca coletiva de caminhos formativos para a superação destas.

⁷ Momento utilizado para a elaboração de materiais, planejamento e estudo dos profissionais.

Azanha (1991) ressalta “que a formação do professor e seu aperfeiçoamento é, na sua estrutura básica, processo de transmissão de teorias pedagógicas ou de disciplinas afins” (1991, p. 68). Neste sentido, a transcrição das teorias pedagógicas é repassada para os docentes, e estes criam estratégias para a transposição didática. Para Azanha (1991), quando as reformas educacionais são realizadas, em sua maioria, são pensadas sem considerar os diferentes arranjos que constituem a cultura escolar. Estes recortes teóricos que acontecem, tanto na formulação de teorias pedagógicas, como na forma como estas são disponibilizadas aos docentes, causam um esvaziamento teórico.

Para Freire (1987, p. 105), “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. E, seguindo a teoria freireana, é preciso problematizar, discutir, rediscutir, redescobrir a prática do exercício docente, consolidada pelo saber teórico. Seria, então, uma retomada da epistemologia no seu sentido ontológico, considerando o estudo do conhecimento e suas possibilidades.

A formação que se faz a partir da reflexão é uma educação problematizadora, conforme afirma Freire (1987), para tanto, ela necessita ser contextualizada, pois, segundo o autor “o mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (Freire, 1987, p. 134). Importa considerar que o diálogo não é apenas o encontro entre os sujeitos, como Freire (1987) descreve, não é o encontro do “*eu-tu*”, mas a mediação entre as pessoas e o mundo.

Portanto, tal investigação procura, não somente atingir os objetivos propostos, mas, sobretudo, contribuir para que as pessoas envolvidas (pesquisadora/participantes/docentes/estudantes) criem estratégias de superação da realidade posta. Especialmente as coordenadoras pedagógicas, que, por meio das reflexões estabelecidas ao longo dos encontros, inspiram-se na metodologia dos círculos de diálogo em seu ambiente escolar, almejando a constituição de uma formação permanente docente com vistas à emancipação.

2 O QUE REVELAM AS PESQUISAS JÁ PUBLICADAS

O levantamento das publicações científicas que contribuíram com este estudo contou com uma busca nos sites CAPES e BDTD para Teses e Dissertações e no site da SCIELO para artigos científicos.

Foram utilizados dois conjuntos de descritores, tendo como objetivo evidenciar pesquisas que contemplassem os conceitos de formação permanente e educação popular⁸ e a função do coordenador pedagógico enquanto agente formador.

Tendo em vista que esse estudo assume a teoria crítica e libertadora de Paulo Freire (1921 – 1997), o termo Educação Popular fez parte do grupo dos descritores para filtrar as pesquisas que dialogassem com a opção teórica contida neste estudo. Destaca-se que a Educação Popular valoriza os conhecimentos das pessoas e promove a construção de conhecimentos vinculados ao contexto real por meio de interações não hierarquizadas entre professores e estudantes durante os processos de aprendizagem.

O primeiro conjunto de descritores utilizado foi: FORMAÇÃO PERMANENTE AND FORMAÇÃO DOCENTE AND EDUCAÇÃO POPULAR, para a busca de dissertações e teses, e: A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, para a busca de artigos. As pesquisas selecionadas e a análise dos dados constam no subitem 2.1.

O segundo conjunto de descritores foi: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA OR PEDAGOGO ESCOLAR AND FORMAÇÃO PERMANENTE, sendo a busca por dissertações e teses, apresentado no subitem 2.2.

Este desmembramento dos descritores revelou uma base teórica significativa para esta tese. Ainda que os textos sejam escritos separadamente, eles interagem e

⁸ Faz-se necessário situar histórica e politicamente o sentido do termo educação popular, que, conforme Brandão (2006, p. 46), “Uma primeira experiência de educação com as classes populares a que se deu sucessivamente o nome de educação de base (no MEB, por exemplo), de educação libertadora, ou mais tarde de educação popular surge no Brasil no começo da década de 60. Surge no interior de grupos e movimentos a sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais, ou da federação. Surge como um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou cultura popular, e se considerou como uma base simbólico ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes”.

são importantes para dar uma melhor compreensão do assunto da pesquisa. A inclusão das pesquisas foi realizada após a seleção prévia dos textos, através da leitura do resumo, identificando as bases teóricas utilizadas pelos autores. Da mesma forma, após a leitura dos resumos, a exclusão de algumas produções foi realizada por não conter pesquisas realizadas na Educação Básica ou por serem realizadas fora do contexto escolar — em ONG, Setores da Saúde, Formação Inicial de Professores, entre outros.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE PERMANENTE E A EDUCAÇÃO POPULAR

A primeira busca na Base Digital de Teses e Dissertações — BDTD, considerou os descritores para teses e dissertações foram: FORMAÇÃO PERMANENTE AND FORMAÇÃO DOCENTE AND EDUCAÇÃO POPULAR. Como recorte temporal, foram selecionadas as pesquisas publicadas nos anos: 2017 a 2023. Foram incluídas teses e dissertações realizadas contemplando a formação continuada docente com a perspectiva de formação permanente na educação básica. Foram excluídas pesquisas realizadas fora da educação básica. Para os artigos científicos no site da SCIELO foram utilizados os descritores A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, uma vez que os descritores utilizados para as teses e dissertações não apresentaram resultados nesta plataforma. Os artigos foram filtrados pelos anos de publicação: 2017 a 2023. Os critérios de inclusão e exclusão dos artigos seguiram a mesma regra das teses e dissertações.

No site da BDTD foram encontradas onze (11) pesquisas, destas, foram incluídas cinco (5) pesquisas, sendo duas (2) teses e três (3) dissertações, esta busca está organizada na tabela 1. No site da CAPES, além do recorte temporal das publicações de 2017 a 2023 e dos descritores de busca, aplicaram-se os filtros: Grande Área Conhecimento — CIÊNCIAS HUMANAS, Área Conhecimento: EDUCAÇÃO. Foram localizadas 21 pesquisas, e selecionadas quatro (4) dissertações, descritas na tabela 2.

TABELA 1 PRIMEIRO GRUPO DE DESCRITORES

BDTD					
AUTOR	ANO	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRAS CHAVES	LINK PARA ACESSO
CRISTIAN RAFAEL SILVA SOUZA	2019	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ANANINDEUA/PA: CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS NOS CAMINHOS PARA EMANCIPAÇÃO	DISSERTAÇÃO	Formação de professores; Emancipação; Educação; Educação Física.	http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11893/1/DissertacaoFormacaoContinuadaprofessores.pdf
CRISTIANE G. NORONHA DUTTEL	2021	AUTO(TRANS)FORMAÇÃO COM PROFESSORAS E PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: O PAPEL DA ESCOLA E DA GESTÃO E OS DESAFIOS DO SISTEMA EDUCACIONAL	DISSERTAÇÃO	Formação Permanente. Educação Popular. Círculos Dialógicos Investigativo Auto(trans)formativos. Auto(trans)formação.	https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23335/DIS_PPGPPGE_2021DUTTEL_CRISTIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
LORMINA BARRETO NETA	2022	UMA PRÁXIS DOCENTE HUMANIZADORA, COM CRIANÇAS, EM UM BAIRRO EDUCADOR DA CIDADE DE SÃO PAULO	TESE	Quefazer docente Infâncias Formação permanente	https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/24263
PATRÍCIA SIGNOR	2021	AUTO (TRANS) FORMAÇÃO COM PROFESSORAS E (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS DA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA	TESE	Auto(trans) formação Permanente. Pedagogia de Educação Popular. Escola Pública. Currículo. Círculos Dialógicos Investigativo-auto (trans)formativos.	https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23010/TES_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O2021SIGNORPATRICIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

VIVIANE AUGUSTA RAMOS DIAS PASCOAL	2017	QUALIDADE DO ENSINO POR MEIO DA CONVERGÊNCIA ENTRE O APRENDIZADO SIGNIFICATIVO E A DIALOGICIDADE FREIRIANA: ESTUDO DE CASO PROJETO GRANJINHAS ESCOLARES DA FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF, NO MUNICÍPIO DE IBIRITÉ- MG	DISSERTAÇÃO	Qualidade do Ensino; Aprendizado Significativo; Dialogicidade; Convergências entre aprendizado significativo e dialogicidade; Fundação Helena Antipoff.:	http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMatPascoalIARD1.pdf
--	------	---	-------------	--	---

ELABORADA PELA AUTORA

TABELA 2 – PRIMEIRO GRUPO DE DESCRITORES

CAPES					
AUTOR	ANO	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRAS CHAVES	LINK PARA ACESSO
GRAZIELLA CAMACHO MAZZUCATT O VALERIO	2022	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO PERMANENTE COM DOCENTES EM UMA ESCOLA PRIVADA A PARTIR DO TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA	DISSERTAÇÃO	Coordenação pedagógica; formação permanente; formação centrada na escola; ensino da língua portuguesa; ensino fundamental	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11631992
MARIA DA CONCEICAO ARAUJO NOGUEIRA	2022	SABERES DE PROFESSORAS NO COTIDIANO: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS DE MEDIAÇÃO EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MOSSORÓ RIO GRANDE DO NORTE	DISSERTAÇÃO	Formação permanente; Saberes; Diálogo; Mediação; Reflexão coletiva	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10738698
ROSEMEIRE GOMES DOS SANTOS JANGROSSI	2020	FORMAÇÃO PERMANENTE: A PROFISSIONALIDADE E DOCENTE, UM PERCURSO FORMATIVO	DISSERTAÇÃO	Formação de professores; Formação permanente; Profissionalidade docente	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10393025

MARIA ANDREZA DO NASCIMENTO	2021	ASPECTOS DO PROTAGONISMO E DA AUTONOMIA DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE	DISSERTAÇÃO	Formação permanente docente; Autonomia e protagonismo docente; Formação de professores	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11225693
-----------------------------	------	---	-------------	--	---

ELABORADA PELA AUTORA

As teses e dissertações revelaram que a formação permanente, estabelecida de forma dialógica, apontam para uma possibilidade real de superação das formações em serviço, ou continuada, estabelecidas unilateralmente, tem como premissa o treinamento. Os autores Souza, C. (2019), Duttel (2021), Signor (2021), Pascoal (2017) e Nascimento (2021) discorrem sobre a centralidade do diálogo como ferramenta para uma formação consolidada na prática educativa real e possibilita a superação de diversos problemas cotidianos.

Duttel (2021), além de sinalizar o diálogo como potencializador formativo, ressalta que ele, estabelecido por meio dos círculos de diálogo, metodologia que planeja utilizar os mecanismos dos círculos de cultura freireanos, provoca, para além da simples anunciação de situações cotidianas, a problematização sobre os contextos sociais e educacionais. Concordando com a autora, a ação-reflexão-ação problematizada por temáticas geradoras extraídas dos círculos de diálogo, estabelecem uma prática formativa consciente e permanente, pois, a busca pela superação de tais problemáticas revela-se em um exercício diário e constante.

Segundo Souza, C. (2019), a formação permanente contrapõe-se às propostas de formação docente que se baseiam em competências individuais, um modelo fortemente incentivado nas escolas brasileiras a partir da década de 1970. Essas propostas, influenciadas pela lógica industrial, buscavam tornar a escola tão eficiente quanto as fábricas. Para a autora, esse modelo foi ainda mais reforçado pelo capital neoliberal, que reduziu os investimentos materiais e humanos, levando ao sucateamento da educação pública. Como consequência, de acordo com Souza, ocorre o agravamento das desigualdades sociais. A formação permanente, por outro lado, é vista por Pascoal (2017) como uma prática libertadora, capaz de transformar realidades concretas.

Pascoal (2017) critica os modelos de formação inicial e continuada que fragmentam o conhecimento, fortalecendo a ideia de que processos industriais podem ser usados como ferramentas de treinamento nas escolas. Esse pensamento vai contra a ideia da escola ser um espaço dialógico, onde tanto os conteúdos quanto os conhecimentos não podem ser tratados de maneira fragmentada, mas sim em sua totalidade.

Complementarmente, a tese de Signor (2021) reforça que as pesquisas de cunho social se tornam transformadoras quando realizadas em colaboração com as participantes, que, ao assumirem o papel de coautores do processo, contribuem para a reconstrução de conceitos. Esse processo de coautoria, baseado na ação-reflexão-ação, habilita os envolvidos a modificar determinadas realidades, potencializando o impacto dessas pesquisas.

As autoras destacam que os modelos de formação continuada realizados fragmentadamente e em momentos pontuais pouco ou nada contribuem para consolidar mudanças nas práticas docentes. Elas ressaltam que, nesse tipo de formação, os professores não têm o direito de escolha, o que os torna receptores passivos de um processo organizado por agentes externos à sua realidade.

Esse modelo, centrado na simples instrumentalização, priva o docente da capacidade de ser o autor de seu próprio processo formativo. Em contrapartida, uma proposta de formação permanente — organizada na escola, por aqueles que vivenciam suas problemáticas diárias, e apoiada pelas redes de ensino — poderia, de fato, criar uma cultura formativa. Além disso, podemos sugerir que reconectar o professor à construção do saber, especialmente o saber relacionado à sua própria formação, contribuiria para a constituição de um profissional “orgânico”, conforme defendido por Gramsci (2004).

Dessa maneira, as formações docentes que se estabelecem a partir do diálogo são vistas como uma oportunidade de repensar a escola a partir de dentro, sem, no entanto, desconsiderar a realidade social ao seu redor. Em vez de criar barreiras entre a escola e a comunidade, seria uma oportunidade para uma reflexão crítica sobre essa realidade, permitindo a construção de um currículo escolar baseado nos saberes populares, reconectados aos saberes canônicos. Isso levaria à criação de uma escola

popular e emancipatória, onde os diferentes conhecimentos dialogam entre si, em vez de se sobreporem mutuamente.

A pesquisa de Nascimento (2021) evidencia o protagonismo e a autonomia docente, anunciados ou revelados, nas proposições de formação permanente e emancipatória. Na qual os docentes conseguem pensar em sua realidade de forma crítica, buscando alternativas para mudança.

Acerca da relação teoria e prática, a pesquisa de Jangrossi (2020) defende que a formação permanente realizada no ambiente escolar é eficaz, provocando uma melhoria, como descreve a autora, no processo de ensino e de aprendizagem. A relação entre essas categorias é essencial para a práxis educativa torna efetivamente emancipatória, pois, ela assume um caráter de (auto) formação, ou de transformação dos professores, uma vez que estes assumem a pesquisa do seu cotidiano como aquela capaz de revelar o que de fato precisa ser aprofundado teórica e metodologicamente. O cotidiano docente foi investigado por Nogueira (2020), que também destaca o diálogo como ferramenta formativa, apontando este como essencial para a consolidação de uma formação problematizadora.

A tese de Barreto Neta (2021) aponta as possibilidades e os limites de uma práxis educativa humanizadora. Utilizando-se das categorias freireanas, anunciará que o fazer docente, enquanto prática dialógica, é essencial para a humanização dos sujeitos. A autora destaca a busca constante pela formação permanente dos docentes, atentando-se para o conceito “que fazer” como problematizador da prática docente alicerçada pela teoria.

Conforme a autora descreve, a categoria “quefazer”, que deu origem ao livro *Que Fazer — teoria e prática em educação popular* de Paulo Freire, que traz uma importante constatação sobre o inacabamento humano, portanto, a necessidade constante de formação.

A dissertação de Valério (2022) demonstra a importância das coordenadoras pedagógicas como articuladores da formação permanente no espaço escolar. Visou compreender de que forma o coletivo de professores, ao buscar aprofundamento sobre uma temática, estabelece um processo de formação permanente. Compreende os professores como pesquisadores de suas realidades. Observa que as formações centradas na escola e as discussões coletivas de problemáticas a partir da prática

conseguem superar a dicotomia entre o “aprender” e o “fazer”. Superar tais conceitos revela-se em um importante passo para a emancipação.

Os autores acima descrevem a utilização dos círculos de diálogo como metodologia de investigação, utilizando a problematização da realidade para provocar a busca coletiva para a melhoria do trabalho docente. Para além de um método, tal prática instaura-se na escola como uma forma democrática e não vertical para a discussão de determinada realidade, sempre com vistas à superação de problemas e à emancipação dos sujeitos.

Desta forma, os círculos de diálogo, e sua constituição didática e epistemológica, representam uma quebra de modelos formativos, ao provocar e possibilita que todas as pessoas envolvidas *manifestem* seus saberes, suas inquietações, e, busquem, em conjunto a possibilidade de superação das problemáticas anunciadas.

Superar o que já está posto, enquanto cultura, não é uma ação que possa ser realizada sem que o coletivo esteja ciente de seu papel formador, mesmo que o coordenador pedagógico assuma a responsabilidade de provocar discussões, os demais profissionais e a comunidade escolar precisam fazer parte deste movimento.

Contudo, compreender a formação continuada, como um processo permanente, implica uma mudança cultural, mexe com aquilo que já está posto e, desta forma, pode parecer um processo lento e demorado. No entanto, tais movimentos de se pensar a própria formação dos professores de forma não hegemônica, mas compartilhada, requer uma mudança de paradigma dos envolvidos, sobretudo do coordenador pedagógico. Na proposição da formação permanente, a construção e a reflexão das problemáticas do cotidiano constituem um movimento circular de pensamentos e novos saberes.

O artigo a seguir demonstra a importância de os professores conhecerem a realidade social dos estudantes. Foi selecionado no site da SIELO, no qual foram encontrados 18 (dezoito) artigos. Após a leitura dos resumos, 1 (um) foi selecionado para a leitura na íntegra.

TABELA 3 PRIMEIRO GRUPO DE DESCRITORES

SCIELO					
AUTORES	ANO	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRAS CHAVES	LINK PARA ACESSO
MARCELO LAMBACH / CARLOS ALBERTO MARQUES / ANTONIO FERNANDO GOUVÊA DA SILVA	2018	AVALIAÇÃO DE PROCESSOS PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE FUNDAMENTADOS NA PERSPECTIVA DIALÓGICO-PROBLEMATIZADORA: CATEGORIAS DE ANÁLISE	ARTIGO	Formação Permanente de Professores; Avaliação de Processos na Formação Docente; Paulo Freire; Ensino de Ciências	https://www.scielo.br/i/ensaio/a/GDs8cFZcXKySySWijw6fnSj/?lang=pt

ELABORADA PELA AUTORA

O artigo dos autores Lambach, Marques, Silva (2018) apresenta os encaminhamentos metodológicos que a proposta freireana de formação permanente necessita seguir, sendo eles: “Levantamento Preliminar”, “Análise das Situações Significativas e Escolhas das Codificações”, “Diálogos Descodificadores” e a “Redução Temática”, sendo que desta última surgem os “Temas Geradores”. A pesquisa foi realizada com docentes que atendem estudantes da EJA, e demonstra a importância de pesquisas realizadas por professores na realidade concreta.

Embora o diálogo tenha sido apontado como essencial para a superação de uma educação hegemônica, ele, por si só, não consegue modificar a prática docente. Para os autores, é importante que os professores, ao analisarem as situações significativas, considerem a situação social na qual tal problemática se insere. Desta forma, uma prática dialógica, na perspectiva freireana só conseguirá ser transformadora se for considerada numa determinada realidade social, cultural e econômica.

A revisão de literatura demonstra que a formação dos professores tem sido, ao mesmo tempo, foco de investimentos — públicos e privados — e, permeada pela falta deles em relação à percepção da realidade concreta na qual estes docentes estão inseridos. Costuma-se relegar a segundo, terceiro, ou até o esquecimento, as problemáticas materializadas nos espaços escolares. As pessoas nela inseridas são,

na maioria das vezes, invisibilizadas por propostas pensadas fora da escola, unilateralmente, que pretendem a homogeneização.

O artigo selecionado demonstra a possibilidade de superar a fragmentação entre a teoria e a prática, por meio de uma formação centrada nos saberes das pessoas que constituem os espaços escolares.

2.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA OU PEDAGOGO ESCOLAR E A FORMAÇÃO PERMANENTE

O levantamento das pesquisas sobre o papel que o coordenador pedagógico assume enquanto formador contou com uma busca nos sites CAPES e BDTD para Teses e Dissertações. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa: compreender as possibilidades da formação permanente como pressuposto para a construção de uma cultura escolar emancipatória de formação docente, foram utilizados como descritores para o filtro de teses e dissertações foram: *COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA OR PEDAGOGO ESCOLAR AND FORMAÇÃO PERMANENTE*. Como recorte temporal, selecionamos as pesquisas publicadas nos anos: 2017 a 2023, disponíveis nas plataformas de busca, com acesso ao público.

Como critério de inclusão, foram selecionados os textos que contemplaram a pesquisa com as coordenadoras pedagógicas e sua atuação enquanto formador nos espaços escolares da Educação Básica. Não foram incluídos textos que não consideraram o coordenador pedagógico como agente ativo do processo de formação, embora estes textos que demonstraram no lócus de sua pesquisa a formação continuada, ou formação permanente. Assim como, não foram inclusas pesquisas não realizadas na Educação Básica.

No site da CAPES foram encontradas 33 publicações, considerando a Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Área do Conhecimento: Educação; Área de Avaliação: Educação. Foram selecionadas para a leitura 1 (uma) tese e 3 (três) dissertações, conforme quadro abaixo:

TABELA 4 SEGUNDO GRUPO DE DESCRITORES

CAPES					
AUTOR	ANO	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRAS CHAVES	LINK PARA ACESSO
DENISE SILVA DE SOUZA	2018	FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO COLETIVO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DE SALVADOR: TENSÕES, DESAFIOS E POTENCIAIS	TESE	Coordenadores Educacionais; Formação Permanente; Professores Formação; Cotidiano Escolar	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6320711
PRISCILA CONCEICAO GAMBALE VIEIRA MATOS	2020	COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS NECESSIDADES FORMATIVAS NA ESCOLA: ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADES	DISSERTAÇÃO	Coordenadores educacionais; Educação permanente; Professores de educação infantil.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&idtrabalho=10164812
LEILA FERNANDA MENDES EVERTON REGO	2021	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ASSESSORAMENTO EM FORMAÇÃO PERMANENTE NA ESCOLA: TECENDO PROPOSIÇÕES	DISSERTAÇÃO	Coordenação Pedagógica; Identidade Profissional; Assessor de Formação; Formação Continuada	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&idtrabalho=11477751
LUZ HELI MARIA DE PAIVA OLIVEIRA	2020	UM ESTUDO DO SIGNIFICADO E SENTIDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O PROFESSOR COORDENADOR	DISSERTAÇÃO	Formação de professores; Professor coordenador; Formação continuada; Sentido e significado	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col/eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&idtrabalho=10252639

ELABORADA PELA AUTORA

A tese de Souza, D., (2018) teve como objetivo compreender as tensões, os desafios e os potenciais da formação continuada na perspectiva das Coordenadoras pedagógicas de Salvador. A autora traz como categoria de análise o cotidiano e tem como intenção revelar quais são os impactos deste na ação profissional dos Coordenadoras pedagógicas. Outro destaque importante nesta pesquisa é a relação

das disputas e contradições, que habitam o cotidiano das participantes.

Essa análise demonstra que as disputas de poder, de espaço, de ideologias impactam efetivamente na ação dos profissionais de uma escola. Desta forma, as pesquisas que pretendem revelar tais contradições não podem considerar somente as percepções das participantes de uma pesquisa, mas ser analisadas em sua totalidade, em diálogo crítico com as políticas públicas que impactam a escola.

Souza, D. (2018), evidencia que as formações em serviço se centraram na instrumentalização técnica, sem ter relação direta com as reais necessidades cotidianas. Sinalizando um confronto entre “o discurso oficial, o repertório do educador (trajetória de formação inicial e experiência de vida) e as demandas do dia a dia” (Souza, D., 2018, p. 42). Concordando com a autora, ao centrar a formação continuada na competência técnica, simplifica-se o conhecimento, ou, ainda, poderíamos dizer que não existe de fato uma formação, mas uma instrução. Tais políticas, quando visam atender às demandas do mercado ou, quando gestadas fora das unidades escolares, pouco contribuem para a superação dos problemas cotidianos. Como resultado da pesquisa, Souza, D., (2018) aponta que os profissionais sentem a necessidade de formação continuada, porém, apontam que tais formações necessitariam ser pensadas na prática profissional.

Matos (2020) aponta as necessidades formativas das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, especificamente aquelas voltadas para atender à demanda formativa dos docentes. A autora centrou a sua pesquisa no papel que o coordenador pedagógico ocupa enquanto formador, portanto, na falta de uma formação específica para poderem qualificar esse papel. Aponta também que, uma das inquietações das participantes é relativa às atribuições das coordenadoras pedagógicas, sobre o excesso da demanda administrativa que estes assumem. A autora ressalta a importância destes profissionais para a promoção e manutenção de práticas formativas nas escolas. Concordando com Matos (2020), “quando o coordenador se dispõe ao planejamento participativo operacionalizando os trabalhos de forma que o coletivo se manifeste, suas chances formativas de atender às demandas dos professores são maiores” (Matos, 2020, p. 69). Percebemos que as participantes da pesquisa estão cientes de seu papel enquanto formadores, mas que eles gostariam de subsídios formativos que aliassem a teoria e a prática.

A pesquisa da autora Rego (2021) aponta que as coordenadoras pedagógicas enfrentam diversas problemáticas durante o cotidiano escolar, para poderem oportunizar formações colaborativas. Sua contribuição com a rede na qual realizou o estudo foi a elaboração de um material que pudesse ser utilizado em outros momentos pelos profissionais em momentos formativos. Novamente, o destaque para o papel de agente formativo deste profissional. Assim como, observa-se nas falas das participantes que estes sentem que o *cotidiano* acaba subjugando seus afazeres enquanto formadores.

Rego (2021), utiliza do conceito freireano para descrever a formação como processo permanente e, de Antônio Nóvoa, sobre a identidade profissional do coordenador pedagógico. Sua pesquisa demonstra que os profissionais participantes estão em constante “apropriação identitária”, sendo esta vislumbrada subjetivamente. E que a identidade profissional pode ser fortemente influenciada pelo espaço social no qual se insere. Fato reforçado na pesquisa de Oliveira, L., (2020), que indica a preocupação das participantes com relação às formações serem realizadas considerando as suas realidades. A autora sinaliza que as coordenadoras pedagógicas sentem necessidade de aproximação entre realidade e teoria, e que as formações oferecidas de maneira homogênea pouco contribuem para a sua prática. Conforme destaca Oliveira, L. (2020, p. 131), ao trazer a realidade para dentro da sala de aula, não significa o mesmo que ficar à mercê dos acontecimentos do cotidiano, mas sim manter o foco no estabelecimento de um plano formativo que esteja alinhado à proposta pedagógica da escola.

Ainda segundo a autora, a elaboração de um plano de formação para a equipe docente, elaborado pelas coordenadoras pedagógicas, requer que estes tenham subsídios e repertório. Desta forma, estes profissionais necessitam também de uma formação permanente. Importa destacar que eles representam uma parcela minoritária nas escolas, uma vez que, na maioria das vezes, não têm colegas para trocar. Um dado importante destacado nas pesquisas é a função formativa do coordenador pedagógico, porém, as redes não oportunizam momentos dialógicos entre esses profissionais. As formações ofertadas centram-se na transmissão de conteúdo.

Observamos que, sem uma intenção formativa organizada cooperativamente,

as tensões existentes nas instituições escolares ocupam grande parte da rotina dos coordenadores, que, em muitos locais, não têm seu papel profissional delimitado. O que implica em um acúmulo de funções e afazeres que poderiam ser realizados ou divididos com outros profissionais.

Sendo assim, as pesquisas a seguir demonstram quais estratégias as coordenadoras pedagógicas podem utilizar para provocar movimentos formativos de forma dialógica na escola, que intentam romper com a prática transmissiva.

Na plataforma da BDTD, foram encontradas 38 publicações. Após a leitura dos resumos, foram selecionadas 2 (duas) dissertações para a leitura na íntegra.

TABELA 5 - SEGUNDO GRUPO DE DESCRITORES

BDTD					
AUTOR	ANO	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRAS CHAVES	LINK PARA ACESSO
WAYNE TEIXEIRA GONÇALVES	2021	A FORMAÇÃO COLABORATIVA NO TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUPERVISÃO ESCOLAR: REFERENCIAIS FREIREANOS	DISSERTAÇÃO	Paulo Freire, Formação, Colaboração	https://repositorio.pucsp.br/sui/handle/handle/23868
ELISANGELA CARMO DE OLIVEIRA	2017	O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO AGENTE DE MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE	DISSERTAÇÃO	Coordenadores educacionais, Educação permanente, Prática de ensino.	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20469

ELABORADA PELA AUTORA

No que tange aos saberes necessários para os coordenadores provocarem formações significativas na escola, Gonçalves (2021) investiga que o desenvolvimento destes se dá permeado por uma formação dialógica. Ancora a sua fundamentação teórica em Paulo Freire, utilizando como método investigativo e formativo os círculos de diálogo. A ação dialógica corresponde a uma formação permeada pelo respeito

aos saberes de todas as participantes do processo e da valorização dos saberes produzidos coletivamente. Gonçalves (2021), afirma que, de acordo com Paulo Freire (1987), o diálogo é um elemento importante para que se efetive a formação colaborativa, no entanto, esse necessariamente contém a problematização da realidade para ser uma formação permanentemente crítica.

As publicações anteriores reforçam o papel do coordenador pedagógico enquanto agente formador nos espaços educativos, sendo que, os profissionais que participaram das pesquisas reconhecem essa atribuição, e, buscam repertório para proporcionar momentos de reflexão sobre a prática. Porém, Oliveira, E., (2017), ressalta que somente o entusiasmo e boa vontade do coordenador pedagógico em provocar momentos formativos, não são suficientes para a mudança das práticas, mas, necessita de “[...] estudos, diálogos, discussões coletivas, conscientização, sensibilização e legislação” (Oliveira, E., 2017, p. 14). A autora destaca que, não basta estar na lei propostas de metodológicas, elas precisam ser internalizadas pelos docentes, e, para isso, eles precisam ter condições de ler, estudar e refletir sobre as propostas. Ampliando a proposição de Oliveira, E., (2017), a reflexão a partir da prática, considerando a realidade concreta, possibilita a formação da consciência crítica dos profissionais, capaz de avaliar as proposições enviadas e pensadas verticalmente. Conforme a autora, “mudar uma prática ou uma maneira de agir não depende apenas do indivíduo [...]” (Oliveira, E., 2017, p. 27), mas de um coletivo de pessoas, incentivados e motivados pelo coordenador pedagógico.

As publicações descritas acima apontam a importância do coordenador pedagógico enquanto formador, revelando que este profissional se identifica como um provocador da formação continuada dos docentes. No entanto, elas também demonstram os desafios relacionados à elaboração e à manutenção de planos formativos, bem como à garantia de uma continuidade efetiva dessas formações na escola.

Um dos principais desafios destacados nas dissertações e na tese é que muitas participantes relatam que as questões cotidianas interferem na consolidação de uma cultura formativa. Acontecimentos imprevistos ou alheios ao planejamento acabam absorvendo grande parte do tempo e esforço do coordenador pedagógico, que, ao mesmo tempo, enfrenta o desafio de construir sua identidade profissional, delimitando

claramente suas funções no ambiente escolar. Essa situação dificulta o avanço contínuo das ações formativas, comprometendo o papel essencial que o coordenador tem na promoção de uma formação continuada eficaz para os docentes.

Uma problemática significativa refere-se aos interesses formativos, isto é, à maneira como as formações continuadas são planejadas pelas redes de ensino. Observa-se que os interesses, macro, muitas vezes, prevalecem sobre os interesses, micro, quando, em uma lógica dialética, o ideal seria o inverso: partir das demandas locais para, então, influenciar o nível mais amplo. Porém, o que se percebe é que os interesses de quem está fora da escola acabam se sobrepondo às necessidades daqueles que enfrentam as problemáticas cotidianas diretamente.

3 A DEFESA DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA LIBERTADORA

A fundamentação teórica desse estudo foi da Pedagogia Crítica Libertadora, ancorada nas obras de Paulo Freire (1987), especialmente pela sua publicação mais reconhecida, *Pedagogia do Oprimido*. Surge como opção de reforçar a defesa que Paulo Freire (1987) realizou sobre a importância de que o processo de ensino e aprendizagem seja centrado nos saberes das pessoas. Sobretudo na problematização de sua realidade e na busca permanente pela compreensão dos mecanismos que oprimem as pessoas.

A Pedagogia Crítica Libertadora intenta a construção de uma sociedade mais humana, que parte das problematizações da realidade concreta. Paulo Freire (1987) defende que a escola careceria servir como instrumento de emancipação, ideal que contrapõe o modelo neoliberal de sociedade. A este último, a ideia da escola é de que sirva aos interesses do mercado, atuando na formação do capital humano.

Sendo assim, a educação não é neutra, mas, conforme Paulo Freire (1987), ela é um ato político, pois entende que todas as pessoas que fazem parte deste processo são produtores de cultura, portanto, capazes de modificar uma dada realidade. Para tanto, é preciso que tenham desenvolvido a sua criticidade.

O despertar da consciência crítica depende da relação estabelecida entre educador — educando — conhecimento. Tal processo, segundo Paulo Freire (1987), não pode ser linear, mas circular, na perspectiva de uma espiral que cada volta amplia a capacidade de leitura de mundo. Necessitará ocorrer de forma dialógica entre docentes e estudantes. O *conteúdo* é permeado pelos saberes das pessoas, e o docente tem como propósito a mediação, a problematização e sobretudo o compromisso com a formação humana.

Para tanto, há que se problematizar o exercício docente, ou o que fazer enquanto educador (a) crítico (a). Vale lembrar que ensinar exige compromisso ético e político. Envolve educadores (as) e educandos (as) em um ciclo de autorreflexão permanente, no qual se busca sempre um modo melhor de *ser* e *estar* no mundo. Ou, como disse Paulo Freire (1996, p. 14), “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o

mundo [...]”. Paulo Freire (1996) denominou de ciclo gnosiológico este movimento — de ensinar e aprender o que se sabe, bem como, trabalhar sobre a produção do conhecimento novo. E, justamente nesta construção do novo, do ser, é que se sustenta a utopia de uma Pedagogia Crítica Libertadora.

3.1 PEDAGOGIA OU PEDAGOGIAS?

A Pedagogia é a ciência que estuda a educação como campo epistemológico. Franco (2008) a descreve como ciência complexa, e, que não cabe nos modelos positivistas. Conforme a autora, as teorias e conhecimentos educacionais não refletem a complexidade desta instituição. A escola tem uma cultura própria. Ainda segundo Franco (2008) algumas teorias falham em captar o real significado das práticas cotidianas desta instituição.

O *quefazer* docente engloba mais do que as técnicas, métodos, currículo e recursos disponíveis, ele é, conforme Paulo Freire (1987), uma ação humana, e, portanto, dialógica. Essa concepção não isenta a organização do sistema de ensino, tão pouco a seriedade com a qual ele precisa ser planejado. Ao contrário, por ser uma organização com vistas a humanização, a escola tem que ser séria, ética e socialmente responsável.

Há que compreender que este espaço é constituído por pessoas e que cada uma delas carrega sua própria cultura, seus saberes, experiências de vida e visões de mundo. Deste modo, não pode ser constituído somente de saberes técnicos e teóricos, mas sim de práxis. Esse talvez, seja um dos grandes desafios para os docentes aliar a prática com a teoria. Ou ainda, compreender que essa prática corresponde a um conjunto de ações metodológicas, mas que, não excluem a prática social, ou seja, a ação humana.

Paulo Freire (1987) defendia um modelo de educação colaborativo, conectado com experiências reais e com a responsabilidade de desenvolver uma sociedade mais equitativa. A valorização dos saberes populares reforça a certeza de que *ninguém sabe mais, e ninguém sabe menos*, mas são saberes diferentes. A educação só tem sentido se estiver conectada com a realidade na qual está inserida, ou seja, ela tem que ter como base as experiências de vida das pessoas. As problemáticas da

realidade local carecem ser problematizadas, mas não somente para desvendá-las, a busca sempre será pela superação.

Paulo Freire (1987) utilizou o termo “pedagogia” em diversas de suas obras, sempre em diálogo com os contextos históricos que vivenciou. Para ele, não havia uma única Pedagogia, mas várias, que percorriam os caminhos “[...] da esperança, do conflito, da revolução, do diálogo” (Streck, 2008, p. 374), assim como da indignação, do exílio, da consciência, etc. Todas elas, com o propósito de auxiliar as pessoas a verem o mundo com olhos críticos e com vistas a emancipação.

Indubitavelmente, seu objetivo era o de reafirmar o papel da educação enquanto ferramenta de libertação. Suas contribuições para os estudos pedagógicos não ficaram no passado, ou, na teoria puramente, ao contrário, representam uma séria reflexão da escola concreta, bem como dos impactos que uma educação bancária produz nas pessoas.

De acordo com Streck (2008), Freire afirmava que suas obras não eram meras repetições, mas extensões da *Pedagogia do Oprimido*. Nesse livro, Paulo Freire (1987) questiona de forma crítica a organização e perpetuação histórica da educação, destacando o modelo em que o educando é tratado como um simples receptor de conhecimentos já estabelecidos — o que ele chamou de educação bancária. Para Freire (1987), a educação precisa ser entendida como uma construção humana, mediada pelo diálogo entre os saberes das pessoas e sua relação com o mundo.

Conforme Paulo Freire (1987) e Franco (2008), a Pedagogia, enquanto ciência e concepção epistemológica, não pode ser dissociada da prática nem vazia de sua base teórica. Mas sim, compreendida no contexto da práxis.

No livro *Professora Sim, Tia não — cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 1997a) o papel docente destaca-se pelo compromisso ético e político que este profissional deve ter com a sua própria formação, assim como pela clara certeza de que a educação não é ingênua nem neutra. De acordo com Paulo Freire (1997a), uma educação que finge ignorar as injustiças ou que as reforça é antiética e desumanizadora. Ele destaca que as professoras devem manter um diálogo constante com a prática e a teoria do ensino, vendo-se como profissionais pesquisadoras comprometidas socialmente com seus estudantes.

Para Paulo Freire (1997a), a pedagogia constitui-se em um ato de amor e, justamente por ser amorosa, precisa ser séria e comprometida com os oprimidos. Essa mudança de postura do docente em relação ao processo de ensinar e aprender reflete sua consciência de que a construção do conhecimento é um ato coletivo.

Compreender que a pedagogia vai além da simples transmissão de conteúdos significa considerar os saberes dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Nesse contexto, o professor assume um papel fundamental na mediação entre as pessoas e o conhecimento.

Ao destacar o caráter profissional do educador, Paulo Freire (1997a) não elimina a sua humanidade. Ao contrário, ele reforça que a educação precisa ser afetiva, amorosa e, ao mesmo tempo, rigorosa. No entanto, esse rigor não é positivista, mas sim fundamentado no saber docente, no domínio dos métodos, na busca constante pela formação e na capacidade de ler o mundo e compreender suas mudanças contínuas. Assim, a escola não pode permanecer estática, tampouco o *quefazer* docente.

É evidente que a prática docente é constituída por técnicas específicas, reunindo um conjunto de ações, estratégias e reflexões que os professores utilizam no processo de ensino-aprendizagem. Porém, ela vai além da simples transmissão de conhecimento, envolvendo um papel ativo na formação integral das pessoas, na mediação entre o saber e o contexto socioeducativo, e na promoção do desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Para Paulo Freire (1987), o exercício docente exige que o profissional tenha consciência de que é mais do que um especialista. Para além do domínio de técnicas e saberes científicos, a prática docente requer um compromisso social, que também inclui o compromisso com a própria formação. Em outras palavras, requer a clareza de que não se sabe tudo, ou ainda, que não é o único que sabe.

Segundo o autor, a prática docente envolve, de forma implícita, a pedagogia da pesquisa constante, movida pela curiosidade epistemológica. Isso pressupõe um professor conectado com o mundo e com os contextos locais e globais. Como mencionado anteriormente, a consciência do seu lugar — como alguém que forma e se forma no processo — não apenas para constatar a realidade, mas sim para promover a emancipação.

Além disto, a prática docente envolve uma relação de confiança e respeito mútuo com os educandos. A criação de um ambiente inclusivo e acolhedor é essencial para que estes se sintam seguros para participar e aprender com o outro. Portanto, uma pedagogia da ética.

O professor tem como compromisso estar continuamente em processo de autoavaliação e reflexão crítica sobre a sua prática, questionando a si, o que pode ser aprimorado e assumindo a sua natureza inacabada, assim como a da própria educação. Além disso, a prática docente exige constante atualização e inovação pedagógica, para o educador acompanhar as mudanças tecnológicas e sociais.

Para Freire (1997a, p. 7) o analfabetismo impõe uma das maiores violências às pessoas, inibindo que estas expressem plenamente sua consciência e voz popular, ao impedir-lhes o acesso à leitura e à escrita. Com isso, limita-se sua capacidade de interpretar o mundo ao seu redor, de refletir sobre essa interpretação e de reformular suas próprias percepções a partir dessa reflexão.

É evidente que, em todas as suas obras, Paulo Freire defende uma leitura crítica do mundo e da realidade concreta, ao mesmo tempo que convoca os docentes a assumirem o seu compromisso como formadores críticos. Ao se posicionarem como críticos da realidade em que estão inseridos, a principal tarefa dos professores é também se considerarem como aprendizes. Nesse contexto, a pedagogia proposta por Freire (1997a) é fundamentada em um diálogo constante entre aprendiz, docente e mundo, um processo que não ocorre linearmente, mas circular, com o objetivo de revelar, problematizar e propor soluções viáveis.

Pauly (2008) enfatiza que a obra freireana *Pedagogia da Autonomia* (1996), foi primordial no que se refere ao trabalho docente, mais precisamente “[...] na arte de ensinar [...]” (Pauly, 2008, p. 376). No último capítulo, dedicado à ética educacional, Paulo Freire (1996) destaca o compromisso dos educadores com os educandos, sobretudo no que diz respeito à garantia da dignidade humana. Essa dignidade é alcançada por meio da reflexão crítica sobre a realidade, da seriedade no processo educativo e da consolidação do conhecimento — o qual é acumulado, refletido e construído coletivamente.

É importante lembrar que, para Paulo Freire (1981), dignidade e cidadania significam a apropriação da realidade para além do que é visível, possibilitando que

todos compreendam as entrelinhas e, assim, possam atuar na criação de mecanismos de mudança, promovendo sua própria emancipação.

A compreensão da educação enquanto processo de construção de uma pedagogia da autonomia docente e discente, implica em reconhecer o quão difícil é esse processo. A pedagogia da autonomia a qual Paulo Freire (1981) se referiu engloba tanto a dinâmica na sala de aula, relação professor — estudante — conhecimento, quanto as relações que a circulam. No entanto, se considerarmos que a autonomia se refere ao conceito de ter independência e liberdade de agir por conta própria ou sem o controle de outros, poderíamos afirmar que não há como a escola ser autônoma, pois, ela faz parte de um sistema maior, que rege o seu *quefazer*. Porém, no contexto da educação, a autonomia tem uma importância especial e contemplando diversas dimensões.

A autonomia do estudante compreende o desenvolvimento da capacidade crítica, levando-o a perceber as situações concretas para que ele possa tomar decisões em prol da melhoria de sua vida, e da comunidade na qual está inserido. Assim como, na busca pelo conhecimento, ou, na autonomia de manter-se aprendendo, aprender para além do ensinado. Em relação à autonomia docente, há que se considerar a liberdade de cátedra, que condiz com a sua liberdade de exercer a sua docência sem interferências ou imposições que o limitem. A autonomia didática envolve a capacidade do professor de escolher métodos, estratégias e materiais didáticos que considere mais adequados para o contexto de seus estudantes, em vez de seguir rigidamente prescrições externas.

Importa considerar a autonomia de gestão da escola, ou, gestão democrática, que inclui toda comunidade escolar na tomada de decisões pertinentes ao uso de recursos e de investimentos, na construção do Projeto Político Pedagógico. Uma instância de extrema importância para garantir a concretude do desenvolvimento dos estudantes considerando a cultura local.

No entanto, cada uma destas dimensões requer compreender a autonomia como valor ético, onde se reconhece e se respeita a capacidade dos indivíduos de serem responsáveis por suas próprias ações e escolhas, tanto na vida pessoal quanto profissional. Para o desenvolvimento desta autonomia, é preciso que as pessoas tenham garantido o direito de tomar decisões. Isto inclui a capacidade de compreender

as informações relevantes, avaliar as opções disponíveis e prever as consequências das suas escolhas.

Neste contexto, o desenvolvimento de uma pedagogia da autonomia, conforme Paulo Freire (1981), para uma educação libertadora, prioriza-se o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, por meio da problematização da realidade. Movimento que requer tornar-se consciente de si e de seu lugar no mundo, sobretudo do seu compromisso com a sua classe e da busca constante de superação da opressão. Sendo assim, uma “Pedagogia da Autonomia” requer exercício permanente de autorreflexão docente, sobre a sua prática, para manterem a postura ética, transformadora e crítica.

A liberdade a qual Paulo Freire (1985) se refere não tem sentido sem a ética e com o compromisso profundo com as classes trabalhadoras. Liberdade docente não significa fazer *qualquer coisa*. Ao contrário, para ele, a liberdade diz respeito ao exercício de pensar livre dos modos hegemônicos e autoritários, tendo vista o desenvolvimento do senso democrático nos estudantes. Logo, a liberdade com autonomia difere-se da licenciosidade, e a diferença está na responsabilidade e no respeito que a primeira requer.

Uma pedagogia democrática e libertadora não nega a rigorosidade científica. Pelo contrário, exige um exercício permanente de formação, de repensar sua didática, reafirmar a concepção de sociedade e de pessoas. Para Paulo Freire (1985) a licenciosidade é uma distorção do conceito de liberdade, que se refere a garantia do direito de o educando ser construtor de seu processo de aprender, de manifestar suas percepções sobre o mundo e seus fenômenos, de, mediados pela interação – pessoa/mundo – consolidar o processo de aprender, reconstruir sua realidade, com vistas a emancipação. Da mesma forma, do compromisso ético de o educador ter domínio técnico e científico de seu ofício.

No livro *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), Paulo Freire e Faundez discutem profundamente a relevância de uma educação que estimule perguntas e incentive a busca pelo conhecimento. Caso contrário, a educação se torna autoritária. Como aponta Paulo Freire (1985, p. 25), “[...] creio, por outro lado, que a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior – a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo [...]”. Reprimir corpos,

vozes e expressões culturais é contrário à pedagogia defendida por ele; no entanto, essas práticas ainda são evidentes em muitos espaços escolares, perpetuando uma pedagogia bancária, antirreflexiva e antidemocrática.

A curiosidade ocupa um lugar central na pedagogia freiriana, mas não se trata de uma curiosidade ingênua, que se satisfaça com respostas superficiais. O que Paulo Freire (1985) defende é desenvolver uma curiosidade epistemológica, caracterizada pelo desejo de compreender profundamente o mundo.

Paulo Freire e Faundez (1985) concordam que a curiosidade é a essência do ato educativo, pois “[...] saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade [...]” (Freire, Faundez, 1985, p.25), deveriam ser a mola propulsora do ato educativo, considerando que Faundez (1985) afirma que a origem do conhecimento está na pergunta, ou, na liberdade de perguntar. Porém, é preciso observar que Paulo Freire (1985) alerta que não é *perguntar por perguntar*, mas desenvolver a capacidade de pensar sobre os fenômenos do mundo. Para além disto, é essencial a reflexão sobre a pergunta, e, ao pensar sobre ela, de que forma poderia propor uma solução viável, mesmo que pareça, naquele instante, utópica.

É fundamental que a/o educanda/o perceba a conexão dinâmica e viva entre palavra, ação e reflexão. Conforme Paulo Freire (1985, p. 26) para isso, pode-se utilizar exemplos concretos, baseados na experiência dos próprios estudantes ao longo de uma manhã na escola. No caso de crianças, por exemplo, é importante incentivá-las a fazer perguntas sobre suas próprias atividades, sendo que as respostas necessitam estar relacionadas com a ação que originou essas questões. Assim, agir, falar e aprender se tornariam processos interligados e contínuos.

A mediação entre o saber dos educandos sobre o mundo, sua forma de ler e interpretar a realidade com base nos seus conhecimentos culturais, juntamente com o apoio dos saberes científicos, constitui-se em um exercício diário e constante de reflexão. Compreender o mundo só é possível a partir da reflexão crítica sobre ele e seus fenômenos. Embora o direito de sonhar seja fortemente defendido nas pedagogias de Paulo Freire, esse sonho não é ingênuo; ele está repleto de esperança e envolve a liberdade de imaginar um futuro mais humano e justo.

Para Paulo Freire (2000), o sonho representa uma forma de resistência diante das opressões e injustiças sociais. Ele considerava que a capacidade de sonhar era

essencial para o ser humano, pois possibilitava imaginar um futuro diferente, onde as desigualdades fossem superadas. Nesse sentido, sonhar não é um ato de passividade, mas sim um estímulo para a ação transformadora, que visa criar uma realidade mais justa e igualitária.

No entanto, assumir essas pedagogias — da esperança, da liberdade, da autonomia — requer do educador uma ousadia em lançar-se ao risco de fazer outra prática ou ainda, comprometer-se com uma práxis provocativa, que ouse fazer diferente do que está preestabelecido, da rotina, sempre executada da mesma maneira, verticalmente. Significa dizer que, para essas pedagogias, os educadores necessariamente precisam pensar certo, e, conforme Paulo Freire (2000), implica garantir que os educandos aprendam os conteúdos, conseguindo analisá-los criticamente, e, para além disto, usem esse saber construído coletivamente para propor soluções viáveis aos problemas revelados em sua ação-reflexão-ação.

É evidente que tanto mulheres quanto homens conseguem transformar o mundo para torná-lo mais justo. No entanto, essa mudança necessita ocorrer com base na realidade concreta em que vivem e não em fantasias ou sonhos ilusórios, sem fundamentos sólidos (Freire, 2000, p. 26).

Seguramente, nesta concepção, não há dicotomia entre ser humano — mundo, entre palavra — ação, entre escola — realidade, entre ensinar — aprender. Mas, um exercício sério e comprometido com a construção de uma sociedade igualitária, liberta e crítica, capaz de lidar com os conflitos de forma dialógica. Embora pareça óbvio, este exercício de pensar certo, e de proporcionar mecanismos capazes de fazer com o outro pense certo, requer ousadia docente, mas também, compromisso ético. Uma busca constante por saber mais, e, sobretudo, a consciência de que somos seres inconclusos.

A pedagogia para Paulo Freire (1987) é um conceito central e revolucionário que desafia as práticas educativas das pedagogias tradicionais, promovendo uma educação libertadora e emancipatória. Via uma pedagogia não apenas como um método de ensino, mas como um ato político, cultural e social que consegue transformar a realidade.

Desta forma, as Pedagogias defendidas por ele, englobam processos dialógicos e críticos capazes de extrair da realidade concreta os conteúdos

programáticos. Concebe o professor como um profissional que tem a mediação entre pessoa — mundo ato principal, pois não há sentido no ensino se este for balizado por conteúdos que não sejam mediados pelo contexto social. Exigem do profissional docente um constante repensar sobre a sua prática, que pretende ser recheada de mundo.

3.2 PEDAGOGIA HUMANIZANTE

Então, assim como Paulo Freire (1987), acredito em uma pedagogia humanizante e humanizadora, constituída historicamente e cujo princípio é problematizar a organização social e, decorrente dela, como ocorre a distribuição dos bens materiais e culturais. Nas palavras de Nita Freire (1992, p. 52), uma Pedagogia “[...] crítica, ética, política, libertadora [...]”. Além disso, importa destacar que o “Pensar Crítico” requer do educador que se assume crítico, um exercício permanente de não aceitação da realidade posta, considerando que o autor combatia veementemente a acomodação e o conformismo social.

O objetivo principal de sua luta pela reforma da escola foi romper com o sistema opressor que excluía pessoas dos bens culturais e materiais. Assim, a educação passa a ser um processo de redescoberta constante que integra o conhecimento popular e o conhecimento científico.

Uma educação emancipatória, segundo Paulo Freire (1987), jamais deixará de ser utópica. Considerando a sua defesa de que a educação pode sempre ser algo mais, dada a sua natureza humana e histórica, portanto inacabada. De fato, não podemos viver sem questionar o futuro, refletindo sobre o que está por vir, em favor de quem ou do que, contra o que ou contra quem. Também precisamos nos perguntar como tornar o “inédito-viável” uma realidade concreta, o que exige de nós uma luta constante para alcançá-lo (Nita Freire, 1992, p. 51).

O “inédito-viável”, categoria freireana se refere aos sonhos possíveis de acontecer, considerando que uma coisa ou evento inédito é algo “novo” ou ainda não conhecido por aquelas pessoas. O estudo da realidade torna uma coisa ou ação que antes parecia impossível possível. Assim, a luta daquelas pessoas torna-se a concretude desta ação. Neste sentido, o papel dos educadores é despertar a

capacidade crítica, a fim de que estas consigam perceber as “situações-limite” contidas nas relações sociais.

A consciência crítica ajuda as pessoas a enfrentarem "situações-limite" ao oferecer mecanismos cognitivos para refletir sobre elas e superar seus desafios. Esse exercício permanente de reflexão sobre a realidade concreta e os elementos que a constituem revela-se em um dos grandes desafios dos educadores, que estão inseridos em um sistema excludente, opressor e autoritário.

Para Paulo Freire (1992), o professor(a) progressista tem como tarefa, para além da análise crítica e séria, revelar possibilidades, não se importando com os obstáculos. Pois, acima deles, há a esperança da mudança, considerando que a luta é por ela na crença de um futuro melhor.

A escola deve promover o diálogo entre as pessoas e a sociedade, visando a construção de uma sociedade justa, ao invés de preparar os estudantes apenas para o mercado de trabalho. Conforme aponta Freire (1992, p. 52), “[...] na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável [...]”. No entanto, a busca por essa educação — libertadora e emancipatória — não é tarefa solitária, mas coletiva e para ultrapassar aquilo que está posto. Desta forma, a Pedagogia Crítica Libertadora é uma ação dialética e dialógica, na qual tanto os professores como os estudantes são participantes ativos de todo o processo de ensinar e de aprender.

Paulo Freire (1987) afirma que a interpretação do mundo não pode ser feita por outra pessoa; ou seja, não é papel da escola codificar a realidade para os estudantes, mas sim oferecer condições para que eles a decodifiquem. Para o autor, “[...] é na “leitura do mundo” que se torna possível a decifração cada vez mais crítica das “situações-limite”, além das quais se encontra o “inédito-viável” (Freire, 1992, p. 54). No entanto, ao identificar as “situações-limite”, educandos poderão optar pela conformação ou pelo enfrentamento.

O primeiro caminho favorece o sistema capitalista neoliberal, mantendo e até reforçando seus ideais. Um exemplo de conformação seria a crença de que a educação é uma responsabilidade individual e solitária, ignorando as condições materiais e sociais que afetam as possibilidades dos estudantes, especialmente os das classes populares, de permanecerem na escola. Por outro lado, o caminho do

enfrentamento tem em vista compreender as causas da evasão escolar entre os jovens das periferias.

Para exemplificar, podemos imaginar que o corpo docente de uma escola em uma área periférica, após refletir sobre sua realidade, percebe que muitos jovens estão abandonando gradualmente a escola. Essa seria uma "situação-limite". De acordo com Paulo Freire (1987), o passo seguinte seria desvelar a questão social que sustenta essa situação. Esse processo, o autor chamou de "atos-limites".

No que diz respeito à formação permanente dos professores, o conceito de "inédito-viável" passa pela redescoberta da necessidade de aprofundar o saber docente, não apenas no sentido acadêmico tradicional, mas, principalmente, no esforço de conectar esse saber com a realidade concreta em que estão inseridos.

Para que isso seja possível, é essencial ter clareza sobre o caminho a seguir para promover uma prática de formação docente contínua. É fundamental compreender o contexto real e específico, revelado através das reflexões coletivas de um grupo de pessoas que discutem um problema comum. A criatividade e a possibilidade de transformação são expressões da capacidade humana de imaginar e construir novas alternativas. Não se trata de uma utopia distante, mas de algo que pode se concretizar por um processo construído e dialogado coletivamente. A contextualização e a criatividade pretendem transformar o mundo de forma crítica.

Vale destacar que esses processos não ocorrem de maneira linear, mas sim espiraladamente, em que novas reflexões e descobertas surgem continuamente.

O "inédito-viável" de Freire (1987) representa uma visão otimista e prática, que nos convida a imaginar o que é possível nos limites de nossa realidade, com o objetivo de superá-los em busca de uma sociedade mais justa e equitativa.

Retornando ao âmbito da formação permanente dos docentes, a busca perpassa pela escuta destes, dos seus anseios, suas percepções, aliando o diálogo com a teoria. Importa considerar que nem sempre esses profissionais são escutados no que tange à sua qualificação em serviço. Normalmente, são oferecidos cursos de treinamentos pontuais, que até utilizam metodologias ativas ou outros recursos, mas que pouco impactam na prática. Desta forma, a própria dialogia entre docentes e formadores, entre a realidade e a teoria, poderia ser estabelecida de tal modo que a cultura de formação docente seja a descoberta de um "inédito-viável".

Anterior a descoberta do “inédito-viável”, existe a problematização da realidade posta, a fim de revelar as “situações-limite”, que “[...] são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como *fatalismo* aquilo que lhes está acontecendo [...]” (Osowski, 2008, p. 457). Desta forma, elas podem operar como limitantes da ação, se forem tratadas apenas como constatação da realidade posta. No entanto, ao perceberem as contradições nas quais estão mergulhados, movem-se no sentido de buscar soluções para elas.

No sentido da formação permanente, não basta que os docentes elenquem as “situações-limite”, mas que, ao percebê-las, movimentem-se no sentido de superá-las. Uma solução possível é a organização do coletivo, no diálogo coerente entre os pares. O que corresponde à busca por uma formação permanentemente problematizadora, na qual se aprende a adentrar nas “situações-limite” desvelando o que as constitui e a forma com a qual estas mantêm o sistema opressor.

As “situações-limite” são extraídas por meio da problematização da realidade durante o diálogo, conforme disse Paulo Freire (1987), ao eleger os temas geradores pertinentes para aquele grupo, naquele tempo histórico, são percebidas, e, ao mesmo tempo, por meio do exercício cognoscente, as pessoas transitam delas para os “atos-limites”. Desta forma, elas não são condicionantes, se tratadas por meio de uma educação problematizadora e emancipatória, mas indicam vistas para a superação. Uma vez que só se supera aquilo que lhes causa desconforto, e que, de posse de ferramentas cognitivas, desenvolva estratégias inovadoras para a solução.

Os “atos-limites” são, segundo Paulo Freire (1987), uma resposta transformadora que implicam uma “postura decisória frente ao mundo” (Freire, 1987, p. 52). Resultando em uma práxis social que parte da ação-reflexão-ação na qual as pessoas criam, recriam e transformam a realidade, revelando uma ação que rompe com a passividade porque estimula o “pensar crítico”, sem se limitar ou se conformar com as “situações-limite”.

De acordo com Nita Freire (1992), as “situações-limite” quando debatidas criticamente se tornam “percebidos-destacados”, movendo as pessoas a agirem sobre eles, buscando soluções, descubrem o “inédito-viável”. Portanto, quando os indivíduos conscientes desejam, refletem e agem para eliminar as “situações-limite” que os

restringiram a ser menos o “inédito-viável”, não estão mais em si, mas naquilo que antes era considerado inviável (Nita Freire, 1992, p.106). Deste modo, sonhos que antes pareciam impossíveis se tornam possíveis, pois as pessoas desenvolvem sua consciência crítica e trabalham juntas para encontrar soluções para os problemas que enfrentam diariamente. Seria, então, superar a estagnação imposta pelo sistema opressor capitalista.

Lembrando que ela é também cultural e simbólica, desta forma, para Paulo Freire (1967), a educação crítica é uma forma de liberdade. O sistema opressor enxerga a sua cultura e seu modo de vida como verdades únicas, e mais do que isso, as impõe por meio de seus mecanismos de controle, entre eles está a escola, que traz em seu currículo um rol de conteúdos verticalizados.

Ressalta-se que esse modelo de educação visa capacitar os estudantes e auxiliá-los a se adaptar ao sistema posto sem que eles possam refletir sobre ele. A conformidade e a passividade social aumentam à medida que as pessoas se adaptam ao sistema. “[...] Esta visão “bancária” anula o poder “criador dos educandos ou o minimiza [...]”, afirma Freire (1987, p. 107). Incluo aqui que a capacidade dos professores de criar e refletir criticamente também é reduzida ou, na maioria das vezes, reprimida. Como resultado, o objetivo do modelo de educação bancária é criar indivíduos capazes de manter as coisas como são e adaptáveis. Além disso, o objetivo é convencer as pessoas de que este é o único modelo social e econômico viável.

Paulo Freire (1987) reforça que, embora a natureza humana leve as pessoas a perceberem a contradição existente neste modelo educacional, os educadores que se assumem críticos não podem esperar que essa libertação, ou percepção da realidade concreta, ocorra de forma espontânea. Pois, segundo o autor, existe um forte aparato que reforça a manutenção dos modos opressores.

Em princípio, os apontamentos embasados em Paulo Freire (1967, 1987, 1992, 1997a) trazidos até aqui têm como finalidade demarcar qual modelo de educação que se defende — o modelo crítico, refletido na prática — e o modelo que se aspira combater — o antirreflexivo, antidialógico, antidemocrático. Da mesma forma, uma educação problematizadora “[...] não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 38). Pretende o diálogo entre as pessoas e o conhecimento científico,

cultural, não linearmente, mas de forma crítica sobre o mundo, sempre com vistas à superação das problemáticas sociais, econômicas, ecológicas, inclusivas. Assim, a educação problematizadora é um esforço para auxiliar as pessoas a compreenderem criticamente como estão sendo no mundo.

Decorre deste entendimento — como estamos sendo no mundo — o enfrentamento das “situações-limite” e o avanço para descobrir e alcançar o “inédito viável”. Paulo Freire (2000, p. 53) diz que é na “[...] compreensão da dialética da relação escola-sociedade [...]” que as pessoas terão o poder de entenderem o caráter essencial da educação, o qual é a transformação social.

Deste modo, o caráter crítico e libertador da educação pressupõe que os professores se compreendam como agentes políticos⁹, mantendo coerência entre a sua prática e seu discurso, procurando, acima de tudo, “[...] estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar” (Freire, 2000, p. 54). Importa destacar que em nenhum momento Paulo Freire negou a importância dos professores e dos conteúdos escolares, sendo a educação um processo humano e histórico, ela é constantemente recriada, reinventada e ressignificada, necessita de sistematização e de intermediação.

3.3 DIALOGICIDADE

Sem dúvida alguma, a Pedagogia Crítica Libertadora nasce de um exercício dialógico entre os saberes populares e os saberes canônicos, não linearmente, mas circular e permanentemente. De tal forma que este exercício origine um Projeto Político Pedagógico próprio daquela escola ou daquele grupo de pessoas, “[...] que, com o apoio da administração, acelerem a mudança da escola [...]” (Freire, 2000, p. 79). Aliado a um projeto emancipatório e crítico, está o esforço coletivo — professores / gestores educacionais / administração pública / políticas públicas — em manter formações permanentes para os professores. Tal intento, deve-se ao fato de acreditar que não há emancipação discente sem haver a libertação docente, não no sentido licencioso — fazer o que quiser, sem compromisso com a aprendizagem — mas, de

⁹ No sentido de ser político como agente da ação social e humana.

garantir o direito de os professores exercitarem a ação-reflexão-ação de sua prática, buscando na teoria formas de sustentá-la, consolidando o “pensar certo”, assim como, colocar-se no mundo.

Tal forma de pensar a escola, conforme Paulo Freire (2000) alertou não faz parte da tradição brasileira, que assenta a sua organização (curricular e estrutural) muito enraizada no tecnicismo, na falta de diálogo, na transmissividade, na assimilação, na repetição, ou como ele diria, em uma *educação bancária*. Fato este que limita o alcance de criar estratégias pedagógicas para desenvolver o pensar crítico, ético, político. E, ao mesmo tempo, é nesta contradição que se encontram argumentos para confrontar esse modelo bancário.

Neste sentido, cabe destacar o papel central que o diálogo assume na pedagogia defendida por Paulo Freire (1987). Para ampliar tal conceito, importa compreender que não é *um simples diálogo*, mas tratar o processo educativo como dialógico. O que significa dizer que ele corresponde a um processo dialético. “[...]. Ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (Zitkoski, 2008, p. 151). Sendo assim, enquanto o diálogo é uma forma concreta de interação entre pessoas, a dialogicidade é um princípio que ressalta a natureza interativa e relacional de toda comunicação humana.

Os conceitos em questão são fundamentais para compreender a dinâmica da comunicação, da linguagem e das relações sociais, pois ambos são formas de *dizer o mundo*. Ambos estão fortemente comprometidos com a transformação social, uma vez que tanto o uso do diálogo como da dialogicidade são ferramentas didáticas e metodológicas fortemente ligadas à pedagogia crítica.

Há que se considerar o teor deste diálogo, como destacado anteriormente, este exercício não é puramente uma conversa *vazia de mundo*, pois, para Buber¹⁰ (2009) e Freire (1987), o diálogo nunca se desliga do mundo real. As palavras só são se estiverem conectadas com o mundo. Zuben (2009) destaca que o fator principal da teoria de Buber é a relação dialógica face-a-face. Buber (2009) afirma que o ser humano não pode conhecer o mundo apenas no que a ele foi dito, ou apenas pela

¹⁰ Paulo Freire cita Martin Buber (Yo y tu) no livro Pedagogia do Oprimido (1987) em nota de rodapé.

experimentação, mas sim, quando há vivência. Sendo assim, o diálogo é uma forma de comunicação em que duas ou mais partes se engajam em uma troca de ideias, opiniões ou sentimentos. Ele é caracterizado pela abertura, escuta mútua e respeito pelas perspectivas dos outros. No diálogo, o objetivo não é necessariamente chegar a uma conclusão ou resolver uma questão, mas sim explorar diferentes pontos de vista, aprender reciprocamente e, muitas vezes, construir uma compreensão mais rica e complexa.

A relação entre o que *eu falo* e o que o *outro fala* precisa ser estabelecida por meio da reciprocidade e refere-se à ideia de que cada parte de uma conversa ou troca de ideias está interligada e contribui para um entendimento completo ou abrangente do tema em questão. No diálogo, os interlocutores constroem o conhecimento de maneira colaborativa, e a totalidade implica que, para compreender plenamente o significado ou a verdade de uma questão, é preciso considerar todas as partes do discurso e suas interações. Buber (2009) diz que é a partir deste ato de diálogo entre o *Eu-Tu* que emerge a possibilidade da compreensão do todo. Ele acreditava ser através do verdadeiro diálogo que experimentamos a plenitude da existência e nos conectamos de maneira significativa com o outro e com o mundo.

Desta forma, nenhum ponto de vista pode ser considerado isoladamente do contexto histórico no qual está sendo analisado ou destacado. Cada argumento, réplica ou reflexão faz parte de uma totalidade que é maior do que a soma de suas partes. Assim como, cada argumento necessita ser compreendido como as pessoas expressam a sua visão de mundo, ou, sua visão no mundo. Na perspectiva de Buber (2009) a verdadeira educação surge deste encontro entre o educador e o educando, onde ambos se envolvem numa relação de reciprocidade e respeito.

Para Buber (2009) o diálogo implica na compreensão de ser humano no mundo, consigo mesmo e com os outros, uma vez que “[...] a fonte de onde brotou o diálogo era, pois, profundamente vivencial, concreto, existencial [...]” (Zuben, 2009, p.13). O diálogo, portanto, segundo Buber (2009), acontece não só entre pessoas, mas entre as pessoas e o mundo, material ou espiritual. Já Yaguello (2006, p. 7) diz que para Bakhtin a fala precisa ser valorizada como enunciação, e afirmar sua natureza social, não individual. É preciso considerar que a palavra estará sempre atrelada às estruturas sociais, pois, a *fala* representa mais do que a pronúncia de

signos isolados, ela é uma construção histórica e social, portanto, estará sempre em reconstrução.

Sem dúvida alguma, a Pedagogia Crítica Libertadora nasce de um exercício dialógico. Tanto Paulo Freire (1987) como Buber (2009) viam o diálogo como essência das relações humanas. Além disso, a comunicação verbal e não verbal faz parte da essência humana. Desta forma, a comunicação sempre será uma forma de expressar, com palavras ou não, a visão de mundo. Paulo Freire (1987) acredita que o diálogo é ferramenta pedagógica, uma vez que o conhecimento é construído por educador e educando em um exercício dialógico no qual ocorrem trocas mútuas. Considerando que, para Bakhtin (2006, p. 261) “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...]”, o exercício docente não pode ser estruturado por uma fala unilateral, na qual somente os saberes do outro são validados, acreditando que uma educação assentada no diálogo, no encontro, no respeito é ferramenta de libertação.

Neste sentido, para que a formação permanente se consolide como ferramenta emancipatória, há que se compreender que a educação é um ato político, que precisamos compreender de que forma podemos despertar a consciência crítica, e qual é a relação do conhecimento científico com a emancipação humana.

3.4 EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

Falar da educação como ato político é de extrema importância para que possamos compreender que a escola, de maneira geral, tem se constituído em um espaço da estrutura social utilizada para o reforço das desigualdades. Mas, ela pode também se constituir em um espaço de transformação e de libertação. Deste modo, a Pedagogia Libertadora, defendida por Paulo Freire (1987), apresenta-se como um caminho viável para o despertar da consciência crítica.

Uma das marcas incontestáveis da Pedagogia Crítica Libertadora defendida nas obras de Paulo Freire é a sua *não neutralidade*. Todo ato educativo é político, e, professores e estudantes carecem ter ciência das políticas que circundam a educação, que perpassam por investimentos, formação profissional, seleção de

conteúdos, elaboração e divulgação de materiais didáticos, etc. Talvez, a principal reflexão seja a de se observar a quem serve o currículo escolar.

Conforme Paulo Freire (1987) a Pedagogia Libertadora tem dois momentos distintos, o primeiro é o *desvelamento do mundo da opressão*, processo que pressupõe a compreensão da realidade e dos meios que a constituem, a transformam, e a reconstróem. Seria essa transformação da realidade opressora, por meio do diálogo e da construção coletiva, o segundo passo da educação, assumindo a sua ação humanizadora. Nos dois momentos, conforme Paulo Freire (1987), existirá um enfrentamento da cultura opressora, que utiliza ferramentas para encobrir e manter a sua dominação.

Desta forma, o primeiro exercício reflexivo crítico é o *descobrimento* destes mecanismos, ou, conforme Paulo Freire (1987, p. 23) “[...] por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos [...]”. Neste sentido, a educação é um importante instrumento, tanto a ser utilizado pelos opressores, para manter o sistema, ou utilizado pelos oprimidos para rompê-lo. A depender do interesse daqueles que a organizam, gerenciam, e, atuam nas escolas.

Os interesses opressores exercem controle econômico e social por meio de vários mecanismos, incluindo um sistema organizado para manter a consciência oprimida e uma educação apassivadora, que visa formar indivíduos passivos e adaptáveis ao sistema opressor. O objetivo de uma pedagogia humanizadora é promover a libertação por meio do desenvolvimento da consciência crítica. Pois, “quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores [...]” (Freire, P., 1987, p. 48). O autor enfatiza que o opressor vende seu sistema de várias maneiras, incluindo *slogans*¹¹ que disseminam a sua cultura hegemônica.

Para ele, o papel de uma educação libertadora, politicamente comprometida com a mudança social, assume a reflexão crítica como projeto educativo, ao passo que, busca nas estratégias opressoras, mecanismos de problematização para então

¹¹ Frase curta e convincente, geralmente em publicidade ou propaganda. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/slogan>.

enfrentá-las. Certamente o seu papel político e social é trazer para reflexão tais *slogans* neoliberais, disseminados por meio do discurso hegemônico, difundido por meio da mídia, presente nos currículos escolares, etc. Para além da problematização a intenção de uma Pedagogia Crítica Libertadora é tornar os mecanismos de controle social e econômicos, passíveis de serem percebidos.

Em outras palavras, é, por meio da leitura de mundo, perceber esse discurso. Pois, conforme Paulo Freire (1987, p.30) “a ação política juntos aos oprimidos tem de ser no fundo “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles [...]”. Desta forma, a prática educativa como ação para a liberdade e emancipação objetiva o despertar da visão concreta do mundo, com suas contradições e antagonismos. Assumindo-se política e comprometida socialmente com vistas a busca de equidade.

Além disso, Paulo Freire (1967) afirma que a compreensão política e social requer uma pedagogia igualmente política e comprometida com uma educação para as pessoas menos favorecidas. Essa pedagogia exhibe os *slogans* neoliberais, revelando seus objetivos. Da mesma maneira, ao fornecer às pessoas o exercício crítico reflexivo sobre a prática concreta, permite que elas identifiquem e usem as possíveis brechas no sistema, o que, por sua vez, leva à sua superação. Ou, pelo menos, cria tensionamentos no sistema. Paulo Freire (1967) afirmou que a utilização de ferramentas que pretendem a alienação, a passividade e a acomodação, com a intenção de perpetuarem a reprodução deste sistema excludente, é sem dúvida, “[...] tragédia do ser humano moderno [...]” (Freire, 1967, p. 50). A forte influência dos *slogans* e a crescente aceitação de *mitos* contribui para a inércia intelectual que inibe a capacidade decisória das pessoas o que certamente serve ao modelo do capital neoliberal. Para contrapor esse modelo, há que se buscar outra educação.

Por isso, destaca-se a importância de manter uma postura crítica constante, por ser a única forma de o ser humano cumprir sua vocação natural de se integrar ao mundo. Isso permite superar a simples adaptação ou acomodação, compreendendo os desafios e questões de sua época (Freire, 1967, p. 51). Os temas de cada tempo histórico não surgem do vazio, mas de uma conjuntura de ações orgânicas que se estruturam de maneira que provocam a ruptura do que havia para que novos modelos surjam, com vistas no que já passou, e, projetando um futuro que se deseja.

Este modelo dialético de perceber as mudanças sociais e econômicas é aquele

defendido e proposto na Pedagogia Crítica e Libertadora. Seria um movimento educacional permeado pelo conteúdo social e historicamente construído, que considera as pessoas como produtoras de conhecimento.

Cabe conceituar a posição que defendemos da educação enquanto processo de humanização. Para Paulo Freire (1997b) não há como pensar em educação sem ter clareza no conceito de humanidade a qual acreditamos. Pois, “não pode existir uma teoria pedagógica, que implica fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de ser humano e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra [...]” (Freire, 1997b, p.9). Desta forma, se concebermos o ser humano como adaptável ao mundo, assim será nossa proposta educativa. Mas, concordando com o autor, o ser humano, enquanto ser histórico, não só pode absorver novos modos de fazer, mas de transformar, de produzir por ele mesmo. Sendo assim, não há como percebê-lo como uma *coisa*.

Concordando com o autor, a educação não é um processo de adaptação e/ou treinamento, mas de construção e de valorização dos saberes. Ao contrário da concepção do ser humano moldável, ou *coisificado*, Paulo Freire (1997b, p. 9) acreditava que “[...] Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador” (Freire, 1997b, p. 9).

Assim, reafirmamos, tanto o conceito de humanidade que defendemos, como o conceito de educação que se faz necessário para a formação integral destas pessoas. Compreendendo que somos, por natureza humana, incompletos, ou, como Freire (1997b) disse, um constante *quefazer*, o que, difere-se de simplesmente adaptar-se. A adaptação prevê a continuidade infinita de modos já postos, porém, o ser humano é mais do que isto, ele interfere em sua realidade a partir de suas construções culturais, assimilando o que já existe e recriando.

Ainda segundo Freire (1997b, p. 10), somente os homens, como seres incompletos, são “capazes de admirar o mundo”. A necessidade de problematizar e ampliar esse olhar é urgente. Se não for assim, a constatação será um fim e não um princípio de mudança. Portanto, a ação e a reflexão estão na capacidade humana de estar e ser no mundo.

Consiste em uma busca permanente de compreender o mundo, bem como o seu lugar nele, e, como transformá-lo. Desta forma, e concordando com Freire

(1997b), uma educação com vistas à humanização não pode adentrar as pessoas, impondo-as vontades alheias a sua realidade concreta, tampouco infligir modos e meios de ver e compreender o mundo, sem seus olhos. Ao contrário, uma educação humanizante pretende, clarear a vista, ensinar a ver, e, vendo, refletir sobre o que viu. “Nesse sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca mediante a transformação da realidade [...]” (Freire, 1997b, p. 12). Na prática pedagógica, o desvelamento da realidade envolve o questionamento das estruturas de poder e dos sistemas opressivos que podem estar ocultos nas interações sociais e nos conteúdos curriculares. É um processo de conscientização, no qual o estudante deixa de ser um mero receptor passivo de informações, para um agente ativo na transformação de sua realidade.

A educação crítica, portanto, consolida-se por meio da discussão e da análise de fenômenos sociais concretos, visando desvelar as intenções do capital neoliberal, especialmente aquelas presentes em seus slogans. Além disso, visa estimular lutas coletivas que promovam mudanças sociais. Um pensamento crítico implica a capacidade de lidar com o contraditório e dialogar com o diferente, sendo a antítese da estagnação ou do conformismo. De acordo com Paulo Freire (1967), uma educação libertadora desperta a percepção das pessoas para as transitoriedades temporais, resultando em mudanças sociais significativas. Conforme o autor, certos temas surgem ou ressurgem em momentos de transição, provocando avanços e retrocessos até que o novo substitua o velho.

No entanto, em uma sociedade fechada, que não é adepta a mudanças, os temas tendem a se repetir, ou são trazidos propositalmente para o cenário social e cultural. Porém, a contradição deste sistema está justamente na sua natureza *fechada*, considerando a falta de diálogo com os outros, com o diferente, com aqueles que não pensam como os dominadores. Neste modelo social, não interessa a inclusão social, cultural e econômica. Da mesma forma que designa aos que a contradizem de subversivos. Esforça-se a manter um modelo social composto de discursos capazes de convencer que a busca é em prol do bem comum, mesmo que isto não signifique igualdade social. Incidindo em *revoltas sociais, culturais*, manifestações dos não conformados.

A exemplo do poder dos *slogans*, no que se refere a sua intenção de propagar ideais por meio do discurso, temos acontecimentos recentes no cenário político e social brasileiro, no qual, a extrema-direita utilizou de mecanismos midiáticos para convocar, incentivar e tensionar uma tentativa de golpe para usurpar o governo da República eleito em 2022. Muitos dos slogans utilizados pelos ocupantes dos espaços públicos, especialmente em frente aos quartéis, remetiam à ditadura vivida em nosso país dos anos 1964 a 1985¹².

O que relembra o próprio contexto histórico no qual Paulo Freire (1967) escreveu sobre a Educação como Prática de Liberdade, que foi em pleno asilo político. Época na qual o Brasil seguia sob o comando de um governo militar conservador que buscava implementar um sistema tecnocrático e extremamente controlador, no qual o Estado controlava o sistema econômico, midiático, educacional, etc.

Embora o sistema tenha sido extremamente violento e punitivo com aqueles que o contestavam, seus meios persuasivos não decorreram somente da força militar, mas de um consenso social, permeado pela crença do milagre econômico, sendo esse um dos *slogans* utilizados pelo regime. De fato, conforme Pereira (1977, p. 17), “entre 1967 e 1973 o Brasil passou por um período de desenvolvimento ou crescimento econômico caracterizado por uma série considerável de êxitos [...]” que almejavam pela busca de soluções econômicas que consolidassem o sistema do capital neoliberal.

A contradição deste sistema, segundo Pereira (1977), estava na falsa aparência de estabilidade econômica, uma vez que os problemas fundamentais do desenvolvimento econômico brasileiro não haviam sido superados. Se por um lado uma grande maioria da população continuava excluída deste crescimento, por outro, uma minoria se beneficiava e acumulava capital, assim como, crescia a dívida externa brasileira.

Vasconcelos (2019) afirma que para uma ordem social ser reproduzida existe a necessidade de um consenso, da aceitação da ideia do modelo como verdadeiro. Desta forma, o discurso hegemônico precisou de estratégias para ser aceito,

¹² Para saber mais sobre os eventos que culminaram no golpe: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenário/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/golpe-de-1964>.

legitimado e defendido pelo maior número de pessoas possíveis e, em diferentes camadas sociais. Os *slogans* utilizados pelo regime ditador serviram na época com tal eficiência que reverberam até a atualidade. Passados 39 (trinta e nove) anos pós-fim do regime, é possível ouvir ecos que ressoam aquela aparente *boa fase* que o país viveu. Demonstrando a força da propaganda do regime que conseguiu convencer e inculcar o modelo pretendido, utilizando-se de mecanismos controladores e fiscalizadores, algozes com os contrários a ele. Vasconcelos (2019) aponta que os jornais impressos, representaram um papel relevante na disseminação do discurso dominador, mesmo que este fosse consumido pela elite, reverberou como verdade até mesmo entre os oprimidos.

Neste cenário, a escola foi usada como uma ferramenta para o controle social e a promoção dos ideais do regime. Havia uma grande ênfase na disciplina, no civismo e no respeito à autoridade, com a implantação de programas como a Educação Moral e Cívica, que visavam inculcar valores patrióticos e de obediência ao Estado. Daí o incômodo gerado nos opressores com os movimentos sociais, com os educadores, com os artistas, com os jornalistas, etc.; que pretendiam a problematização crítica do regime. Criminalizou-se o pensar crítico.

Nas décadas de 60 e 70, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), mais de 40% da população era analfabeta e outra grande parcela era analfabeta funcional. O que serviu de certo modo em favor do regime, mas criou um problema para o setor produtivo e industrial, que passava por um crescente com a vinda do capital estrangeiro para o Brasil trazendo novos modelos produtivos industriais, exigindo um *novo trabalhador*, daí a escola serviu como formadora para o mercado de trabalho, desta forma, uma educação essencialmente técnica.

Apesar das aparências, essa prosperidade não atingiu à todas as pessoas, mas uma parcela da população, especialmente a que concentrava a renda, conforme aponta Pereira (1977, p. 17): "[...] pelo contrário, trata-se de um modelo de crescimento industrial que tende a concentrar a renda, manter marginalizada uma parte específica da população e conservar a dependência externa do Brasil".

Em um cenário recente, após as eleições de 2022, alguns setores da sociedade, incentivados por movimentos de extrema-direita, disseminaram a crença de que um golpe seria necessário para preservar a "ordem e o progresso", em nome

da família brasileira, pode ter sido exacerbada por uma leitura seletiva da história entre 1964 e 1985. Além da leitura parcial de uma realidade passada, faltou para muitos a análise crítica da totalidade do que já se havia vivido.

A mídia, especialmente a digital, foi novamente utilizada como ferramenta de convencimento. Gramsci (2017) ressalta que a legitimação dos governos, democráticos ou autoritários, é alcançada tanto por meio da coerção quanto pelo convencimento.

Nesse contexto, o mito — uma versão fantástica da realidade — fundamenta atitudes sem reflexão crítica. Por isso é importante realizar uma análise dialética do contexto histórico, considerando as interações entre "estrutura e superestrutura que devem ser postas com exatidão e resolvidas para que se possa chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de determinado período e determinar a relação entre elas" (Gramsci, 2017, p. 36). Esse tipo de análise evita o imediatismo, o improvisado e o conformismo.

Refletir sobre questões como “o que”, “como”, “quem”, “a quem serve” e “quais são as consequências” é fundamental para combater modelos opressores que se sustentam na falta de criticidade, na exclusão do acesso aos bens culturais e na negação da capacidade criativa das pessoas. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola, como instituição, está cada vez mais cercada por um modelo neoliberal, opressor e controlador.

É preciso considerar que compreender de forma mais crítica a situação de opressão, por si só, não é suficiente para libertar os oprimidos. Paulo Freire (1992) diz que ao revelar essa realidade, eles avançam em direção à superação da opressão, desde que se envolvam ativamente na luta política para transformar as condições concretas que perpetuam essa opressão. Obviamente, a educação não é neutra, mesmo que não provoque o despertar da consciência crítica, há nela um interesse que extrapola o conhecimento canônico.

Sempre haverá uma intencionalidade, um projeto de formação, e, portando, configura-se em uma política. O que corrobora com Freire (1992) quando este afirma que os educadores que se dizem progressistas têm que ter a consciência da função política da educação. Assim como das relações dele — educador popular — com as pessoas e com o conhecimento, mais do que com os conteúdos, mas com a forma

com a qual ele e os educandos se relacionam com as temáticas. Essa consciência crítica tem relação com a capacidade de relação que as pessoas fazem entre as temáticas escolares e os acontecimentos reais, entre o abstrato e o concreto, entre a prática e a teoria, constituindo-se em uma práxis social.

3.5 CONSCIENTIZAÇÃO

A abordagem pedagógica que busca a conscientização se baseia no diálogo e na aceitação do outro (seus conhecimentos, suas opiniões, sua cultura, etc.), analisadas de forma crítica para as pessoas aprimorarem sua percepção da realidade. Ou ainda, que percebam os mecanismos que mantêm da opressão.

Assim, Paulo Freire (1987) argumenta que o progresso da consciência vai além da capacidade de aprender a ler e escrever, de adquirir conhecimento ou de compreender a realidade. Mas, assume-se que, adquirindo conhecimento sobre algo ou sobre um fato específico, é necessário agir. Uma vez que “[...] a conscientização, compreendida como processo de coletivização das relações consciência mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social [...]” (Freitas, 2008, p. 116). Deste modo, só haverá mudança no que for conhecido, experimentado e refletido de forma crítica. Pois, para Paulo Freire (1979), somente o ser humano consegue tomar distância do fato para observá-lo. E, tal movimento inclui a sua própria realidade.

Há que se considerar que, tomar consciência não se configura ainda no processo de conscientização. O autor alerta para a densidade desta palavra, a quem ele atribui como origem a “[...] equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964 [...]” (Freire, 1979, p. 15). Entre os quais eram membros Álvaro Vieira Pinto, filósofo de formação, e o professor Guerreiro (Freire, 1979, p. 15), assim como “[...] a difusão desse à D. Helder Câmara, por traduzi-lo para o inglês e o para o francês [...]” (Freitas, 2008, p. 116). Tendo esclarecido a *origem* do termo, Paulo Freire (1979), o *toma* como ponto central de sua defesa por uma educação libertadora. No qual, os seres humanos assumem o compromisso social e histórico de refazer o mundo.

Neste sentido, a conscientização é a percepção crítica da tomada de consciência. Implica em ultrapassar o limite entre o percebido e a decisão do que fazer. Nas palavras de Paulo Freire (1979, p. 15), “[...] a conscientização é, neste sentido, um teste de realidade [...]”, no qual o ser humano torna a realidade em objeto *cognoscível*, e ele — pessoa no mundo — um estudioso deste objeto.

Implica na ação de perceber-se parte do mundo, de constituir-se nele por meio de suas relações históricas e sociais, de provocar mudanças e de reconstruí-lo. De tal maneira que este processo — conscientização e reconstrução — configuram-se em processos permanentes. Uma vez que for instalada uma nova realidade, a mesma passará pela conscientização e pela reconstrução.

Ao passo que, a falta de conscientização, pode retardar o progresso, como exemplifica o autor Álvaro Vieira Pinto (1960) ao afirmar que, a não consciência dos fatos históricos, sociais e econômicos vivenciados pelos brasileiros no processo de desenvolvimento industrial de meados do século XIX, tornou-nos “opacificados da nossa visão de nós mesmo” (Pinto, 1960, p. 12). Para o autor, faltou pensamento crítico nas diversas esferas: social, política, econômica, artística, educacional; para que estas superassem os seus limites epistemológicos e compreendessem o todo. De acordo com Álvaro Vieira Pinto (1960), essa superação poderia ter sido beneficiada pela filosofia, pois ela traria subsídios para o despertar crítico.

Importa destacar que no contexto ao qual o autor remeteu a sua crítica, o país voltava seus olhos nas grandes nações industrializadas, e em seus aparatos midiáticos. Neste cenário, faltou, concordando com o autor, consciência histórica. Ou, nas palavras de Álvaro Vieira Pinto (1960, p. 12) “[...] formulação dos problemas nacionais no âmbito da visão histórica de conjunto [...]”. Uma visão fragmentada da realidade causa impacto na totalidade das relações sociais. Desta maneira, a tomada de consciência não pode ser parcial, mas total, para que então a conscientização possa gerar reflexões igualmente preocupadas com os impactos nas diversas dimensões que compõe a realidade.

Retomamos aqui a ideia de Paulo Freire (1979) que diz que a conscientização requer a alfabetização política, com vistas à libertação. Ao tomar consciência da realidade, está passará a ser refletida dialeticamente, elencando os pontos e os contrapontos de uma situação, para então vislumbrar a construção de utopias. Vale

lembrar que para Paulo Freire (1979) a utopia não se configura em algo inatingível, mas possível de ser conquistado. Pois, para ele “[...] a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante [...]”. Tanto o anúncio como a denúncia requerem conhecimento. Porém, um conhecimento realista, desmistificado, e fortemente aliado ao projeto que se pretende.

Para Paulo Freire (1979) o processo de tomada de conscientização perpassa por três graus: “intransitividade da consciência” que se refere às sociedades mais fechadas, que não ultrapassam os limites biológicos, não percebendo a realidade como construção social; a consciência “transitiva ingênua” já percebe a realidade, bem como seus limites e contradições, porém, não estabelece ações capazes de problematizá-la; já a “consciência crítica” é a capacidade de envolver-se na realidade de tal modo que a ela modifique em prol da emancipação (Kronbawer, 2008, p. 114). Há que se ponderar o papel da educação nessa transição entre os graus de consciência, observando o caráter político desta instituição social e histórica.

Importa destacar que a consciência transitiva poderá se constituir em uma consciência crítica, se a ela forem oferecidos mecanismos de reflexão e desvelamento da realidade. Ao contrário, permanecerá semiconsciente e satisfeita “[...] com explicações fabulosas e conduzir-se pela emoção, ela tem dificuldades para o diálogo, para a argumentação racional e, com frequência, mostra-se irracionalmente sectária e fanatista [...]” (Kronbawer, 2008, p. 114). Amplamente massificada, tem a tendência ao fatalismo, e/ou ao saudosismo, acreditando que o passado era melhor que o presente. No entanto, as pessoas que estão neste grau de consciência não realizam a análise histórica e social da totalidade, mas balizam suas crenças em fragmentos sociais. Sendo que, “[...] privados desses recursos conceituais, nossos intérpretes desenharam uma imagem do Brasil que não ousaremos chamar de falsa, mas que consideramos imprecisa, por corresponder a uma visão desarmada [...]” (Pinto, 1960, p. 13 – 14). Portanto, ingênua, sendo facilmente manipulável.

O despertar da consciência, conforme destaca Álvaro Vieira Pinto (1960), depende da apropriação por parte das pessoas de algumas categorias interpretativas, pois, ao contrário, estas serão fortemente *levadas* a crer naquilo que lhes parece verdadeiro. Uma destas categorias é a compreensão do todo, conforme dito

anteriormente, somente ela poderá romper com o que o autor denominou de “cegueira da história” (Pinto, 1960, p. 14). A não compreensão da totalidade do mundo social, econômico, cultural e até mesmo o ambiente natural, e que estes são construções históricas, faz com que a humanidade não perceba, ou não compreenda os impactos provocados por suas ações. Da mesma forma, não conseguirá projetar planos que atenuem tais condições para as gerações futuras, considerando que “[...] toda mutação de cena, todo avanço histórico, é necessariamente produto das ideias que a cada instante do tempo humano são possuídas por um grupo social, e por isso mesmo inspiram certo projeto futuro [...]” (Pinto, 1960, p. 20). Assim, numa sociedade onde apenas uma classe prevê o futuro, considerando sua realidade e perspectiva do mundo como verdadeiras, as exclusões se tornarão cada vez mais evidentes.

Ao contrário desta ação, está a análise realista do presente. Partindo dela, teremos condições de projetar um futuro mais esperançoso no que se refere a compreensão da realidade. Pois, o desenvolvimento, conforme alerta Álvaro Vieira Pinto (1960), não pode ser consequência da causalidade, diria ainda que este não pode ser decorrente da irresponsabilidade imediatista. Desta forma, a consciência crítica tem fundamental importância se tivermos como horizonte o desenvolvimento saudável, sustentável e igualitário.

Destaca-se que a consciência crítica não antecede o contexto vivido e percebido, ela ocorre em concomitância a este. Ela é, ao mesmo tempo, ação e reflexão, configurando-se em uma *práxis*, fortemente comprometida com a proposta da criação de uma realidade mais humana. Sendo que, é através da consciência crítica, que os indivíduos se tornam capazes de identificar injustiças, opressões e desigualdades, assumindo um papel ativo na transformação da sociedade. Paulo Freire (1987) acreditava que a educação crítica poderia levar à “libertação”, oportunizando às pessoas a desafiarem as coisas como são e a lutar por um mundo mais justo e igualitário.

3.6 CICLO GNOSIOLÓGICO

Neste subitem retornamos ao conceito de conhecimento, e, vale lembrar que para Paulo Freire (1987) ele não é de domínio de uma, ou de um grupo de

peças, tampouco se constitui em uma entidade apartada das pessoas. Mas sim, é construído na relação *ser humano/mundo*. Desta forma, não há saber menos, mas, saberes. Portanto, o conhecimento não é algo transmitido unilateralmente, mas construído e descoberto em diálogo com o outro. Essa concepção exige do educador(a) a compreensão de que seu papel é compartilhar e aprender em parceria, promovendo uma troca mútua de saberes.

Considerando que o ciclo gnosiológico se refere ao processo pelo qual o ser humano adquire conhecimento, desde a percepção de algo até a compreensão e assimilação dessa informação. Para Paulo Freire (1983, p. 16) “[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido [...]”, e, ao se apropriar do aprendido, consegue reinventá-lo.

Para ele, a experiência vivida é o ponto de partida do conhecimento. Sendo que, o processo de aprendizagem sempre partirá da realidade concreta. Por não se tratar de uma mera transmissão, o diálogo é fundamental porque promove a troca dialógica entre as pessoas e seus saberes. Além de provocar a problematização crítica da realidade, processo que leva a conscientização.

A reflexão crítica, movimento que vem após a problematização, intenta servir de impulso para a ação. Paulo Freire (1987) acredita que a ação transformadora advém da união da ação e da reflexão, oriunda do conhecimento gerado a partir da situação gnosiológica que intenciona a libertação das pessoas. Desta forma, o ciclo gnosiológico na perspectiva crítica depende das pessoas, sobretudo dos educadores (as), em perceberem-se inacabados e, neste sentido, constantemente construindo conhecimentos. Consiste em compreender que o conhecimento requer reflexão sobre o mundo e seus fenômenos.

A educação, enquanto processo de libertação, carece ser discutida na sua relação dialética com a realidade, conforme afirma Paulo Freire (1983). Ainda segundo ele, ambos — ser humano/mundo — conduzem o processo histórico, uma vez que, “[...] a história, na verdade, não existe sem os dois [...]” (Freire, 1983, p. 51). A história é feita pelos seres humanos, que vão se constituindo nela também, portanto, esse é um movimento permanente e inacabado. Sendo assim, a educação como situação gnosiológica compreende o educador e o educando como seres cognoscentes. De tal forma, que abre para eles diversos caminhos possíveis.

Paulo Freire (1983) destaca que a percepção e a impregnação da realidade nas pessoas, provoca a compreensão da totalidade. Todo o trabalho educativo, deve partir da dialetização dos conteúdos¹³, pois estes não são neutros. Implica compreender que eles deixam de ser essencialmente programáticos, e assumem um papel de *problematizados*. Diante do exposto, não há como estes serem trazidos unilateralmente.

No entanto, se consideramos o conhecimento como inerente a todas as pessoas, o ciclo gnosiológico inicia a partir dos saberes destas, e, com a descoberta dos *temas geradores*, o ponto de partida para a ampliação e problematização dos conteúdos. É neste sentido o conceito de permanente na educação, segundo Paulo Freire (1983), que afirma que ela não é permanente no sentido de ser imutável. Ao contrário, é permanentemente ressignificada.

¹³ Assunto, tema ou argumento encontrado em determinado livro, documento, carta, etc.; matéria, teor, tese. In: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/>.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O planejamento de uma pesquisa requer comprometimento ético e rigor metodológico, assim como, a coerência epistemológica. Desta forma, a escolha do percurso metodológico, trilhado por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo participante, revela-se uma construção coletiva e dialógica. Parte do princípio de que todas as pessoas envolvidas têm condições de contribuir legitimamente durante as etapas do processo investigativo. A coleta dos dados parte da percepção e da narrativa dos/as participantes acerca da realidade concreta que os/as cerca, analisada de forma crítica.

Tal metodologia tem como principal característica a proposição dialógica, revelando-se em uma investigação coletiva, tecida nos contextos sociais que estão sendo pesquisados. Desta forma, como ressaltam os autores Brandão (1981, 1999, 2003), Brandão e Streck (2006), Fals Borda (1981), Freire (1981), Triviños (1987), as pesquisas de cunho social exercem dupla função — a de investigação científica e a pedagógica — pois, em um mesmo movimento pretende-se a investigação, a ação-reflexão-ação sobre uma determinada realidade social.

Para Brandão (2003), toda pesquisa, que se anuncia crítica, é permeada pelo diálogo, de outra forma, concordando com o autor, seria a produção incansável de textos “brilantemente ininteligíveis” (Brandão, 2003, p. 26). As pesquisas com cunho social vão além da constatação dos dados, e, as participantes são consideradas, em conjunto com o pesquisador, *autores de todo o processo*. Fals Borda (1981) ressalta que as metodologias participativas valorizam os saberes populares, dos sujeitos reais inseridos em determinado contexto social.

Importa destacar que o caráter participante, portanto, coletivo desta metodologia, não o isenta do rigor científico. É preciso ter clareza dos procedimentos adotados, planejando todas as etapas da investigação. Demo (1999) afirma que as pesquisas de cunho participante, seguem em sua essência a dialética, pois, seu intento é a problematização de determinada realidade social. No entanto, o autor destaca que tal reflexão não pode centrar-se no ativismo, puramente, mas na busca pela compreensão dos fenômenos que compõem tal realidade, na qual a teoria e a prática estão fundadas. “[...] Quer dizer, um não existe sem o outro, mas cada um

possui densidade própria, possibilitando um relacionamento dinâmico [...]” (Demo, 1999, p.108). A dialética serve, segundo o autor, para captar a historicidade de determinada prática social.

Ressalta-se que, “[...] uma ciência de pesquisas críticas, ao mesmo tempo, em que desvela dimensões da realidade, desvenda a falácia de uma tal suposta neutralidade do pensar científico” (Brandão, p. 24, 2003). Ainda segundo Brandão (2003), devemos reconhecer que toda pesquisa ocupa um lugar social, e que toda *fala* é carregada de cultura, seja está, inculcada ou genuína, portanto, nenhuma ciência é neutra, ou isenta de intencionalidade. Desta forma, as pesquisas de cunho participante têm o intento de intervir em determinada realidade, provocando a mudança.

Para Gatti (2012), é primordial fazer uma boa revisão de literatura, para não repetir o já dito, mas sim, fazer um diálogo com outros pesquisadores. Também é preciso realizar um “exame severo sobre as demandas sociais”, ou seja, quais são as contribuições que a pesquisa trará para o campo científico e para a prática social. A autora destaca que as investigações do cotidiano precisam superar a análise rasa, ou superficial, destas realidades. “Na análise etnográfica, temos um texto cultural a ser decifrado, para o qual é preciso construir uma leitura, que capte os sentidos concretos sob o olhar superficial do fato” (Gatti, 2012, p. 28). Ninguém melhor que a coordenadora pedagógica, que vive a prática social real — o cotidiano — para denunciar e/ou anunciar, por meio da palavra, os fenômenos sociais que coexistem na escola, revelando parte de sua cultura.

Brandão (2003), descreve a pesquisa participante como um encontro entre a pedagogia e a pesquisa, pois se revela em um exercício de partilha, no qual, tanto se *aprende*, como se *ensina* pesquisando. Quanto ao processo de aprender, ele refere-se à própria condução da pesquisa e sua coleta de dados, até mesmo, como adentramos os espaços sociais a serem investigados. Faz-se necessário *aprender a olhar*, e exercitar a escuta, para então desvelar o cotidiano, para além do dito. Esse exercício de *escuta* revela-se um aprendizado constante e permanente, tanto para o pesquisador como para as participantes. Conforme o autor, “[...] toda a experiência de conviver e partilhar saberes para decifrar mistérios deve ser francamente aberta a campos conectivos, interativos e transformadores de busca e de criação de

significados” (Brandão, 2003, p. 22). Deste modo, ressalta-se a contribuição da pesquisa participante como ferramenta de multiplicação de equipes de estudos e aprofundamento, uma estratégia pedagógica dialógica e construtiva, alicerçada por uma rede de pensadores críticos, que partilham entre si seus aprendizados. É fortemente amparada na teoria de que, pesquisas em ciências humanas têm, ou deveriam ter, como centralidade, os contextos sociais, e todas as suas contradições.

Conforme afirma Triviños (1987, p. 13), as conquistas humanas são parte do patrimônio da humanidade, acessíveis a todos, independentemente da sua posição intelectual ou econômica. O autor destaca que, a pesquisa participante torna visíveis os *invisíveis*, através da valorização de seus saberes, que assumem a centralidade da análise desta pesquisa.

Concordando com Brandão (2003), ela é um processo de viver a pesquisa que se faz, o que implica em uma forte concretude humana, na qual, o pesquisador, assume-se um aprendente, imerso em uma realidade social, partilhando com as participantes as descobertas e problematizações que fazem parte de seus cotidianos.

O intuito de uma pesquisa que se assume dialógica, tem por premissa, inclusive, problematizar que a escola, não está na sombra das demais instituições, e tampouco se configura em um mundo isolado no qual os saberes nela contidos são soberanos. Isto posto, o que se pretende é refletir sobre o lugar que um pesquisador, que se assume também formador, tem ao adentrar o mundo escolar.

Destaca-se que, além da rigorosidade ética que toda pesquisa precisa seguir, a metodologia da pesquisa participante requer disciplina teórica. Triviños (1987) refere-se a ela como a coerência entre os suportes teóricos que orientam a prática social que realizamos. “[...] O trabalho disciplinado permite-nos “estar conscientes” das classes de problemas que estamos enfrentando, sejam essenciais ou secundários” (Triviños, 1987, p. 16). Ou seja, estar consciente da sua opção teórica e filosófica, na qual está amparada a sua pesquisa, e consequentemente, do viés no qual serão problematizados os dados coletados, destacando as narrativas que implicam diretamente na busca pela solução das questões trazidas pelas participantes, de forma que estas oportunizem a superação delas, considerando que, o Materialismo Dialético sustenta como *Verdade a Prática Social*, conforme Triviños (1987). Ancora-se na capacidade humana de interpretação dos fenômenos sociais,

superando a crença idealista de formação social. Ao tornar-se consciente, os homens e as mulheres passam a provocar mudanças estruturais na sociedade.

O emprego da dialética possibilita que as participantes de uma pesquisa expressem o seu entendimento sobre determinada temática, de forma que, em vez de respostas prontas, possamos gerar mais questões ou inquietações, o resultado esperado é a ampliação ou o despertar de uma consciência crítica. A ação-reflexão-ação, sobre determinado fato social, requer, além de mera observação, a vivência deste fato. Pois, como ressalta Triviños (1987)

Para ele o ambiente no qual as pessoas realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida, possui um papel essencial para uma compreensão mais profunda de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, confere aos indivíduos características específicas, que podem ser reveladas através da compreensão dos significados que ele atribui. Assim, tentar entender o comportamento humano isoladamente, sem considerar o contexto em que ele ocorre, gera situações artificiais que distorcem a realidade, levando a enganos, formulações inadequadas e interpretações equivocadas.

Desta forma, as pesquisas de cunho social, não consideram as *pessoas* isoladamente de seu contexto, pelo contrário, há que se relacionar toda a cultura local e peculiar que implica no modo como estas *veem* e *leem* o mundo. Assim como as participantes, a pesquisadora é vestida por sua cultura, e, cabe a ela o exercício disciplinado de não deixar que suas hipóteses sejam impregnadas unicamente por sua visão de mundo. Embora não seja possível despir-se dela, há que se seguir uma rigorosa disciplina metodológica, atentando-se aos seus objetivos de pesquisa. No entanto, em uma pesquisa qualitativa do tipo participante, a pergunta inicial, como aponta Triviños (1987), pode ser reformulada e até mesmo substituída.

Brandão (2003, p. 22) afirma que a essência do trabalho das ciências, especialmente das ciências que estudam a pessoa, a cultura e a sociedade (incluindo a pedagogia), não está em estabelecer certezas nem em explicar a realidade via leis e teorias inquestionáveis. Tal coisa não existe, e defender isso, assim como afirmar a exclusividade ou superioridade da “minha teoria” ou “minha pesquisa”, é um tipo de fundamentalismo tão desnecessário e simplista quanto as mais extremas tradições religiosas, que produzem fanáticos acreditando ser apenas fiéis.

Assim sendo, as pesquisas de cunho social extrapolam os muros acadêmicos, a fim de contribuir com a comunidade na qual se investigou. Como já dito anteriormente, como exercício coletivo, provoca em seus participantes o movimento de pesquisa, de inquietação e movimento de ideias, estabelecendo ações concretas que partem do observado. Da mesma forma, a pesquisa participante cria o movimento do repensar, pois se ancora na observação do vivido e, este, não é imóvel. Tal repensar constitui-se em um movimento permanente de busca e de aprendizado.

Fundamentado nos princípios da pesquisa participante realizei uma pesquisa que incluiu os saberes das pessoas. As pedagogas participantes foram convidadas a compor um círculo de diálogos no qual o diálogo foi o fio condutor. O instrumento de registro das narrativas das participantes foi um diário de bordo, que serviu para a análise das anotações durante e após o término dos círculos de diálogo. Outros instrumentos foram analisados em conjunto com o diário de bordo, sendo eles: questionário inicial e texto de reflexão final.

No subcapítulo a seguir, trago o *lôcus* da pesquisa, no subcapítulo 4.2 o caminho percorrido junto as participantes.

4.1 O LÓCUS – O CAMINHO E AS CAMINHANTES

O local da pesquisa foi definido partindo da ideia de estabelecer diálogo com coordenadoras pedagógicas, para isto, a rede de ensino escolhida foi em comum acordo entre a pesquisadora e seu orientador. Para a escolha do *lôcus* foi levado em consideração que, em outros momentos esta rede já havia demonstrado, a abertura para pesquisas e formações para seus profissionais.

Sendo assim, a coleta dos dados a seguir almejou atender o que Triviños (1987) elencou como “a contemplação viva” do fenômeno. Esse passo corresponde à aproximação do que será investigado, bem como à coleta de materiais, primeiras reuniões, busca da documentação necessária para a autorização da pesquisa, etc. (Triviños, 1987, p. 74).

A aproximação com a rede parceira¹⁴ iniciou-se em setembro de 2022 (dois mil e vinte e dois), por intermédio do orientador deste estudo, que já havia realizado formações para os docentes daquele Município. O primeiro contato foi estabelecido por e-mail e, posteriormente, por telefone, via aplicativo de mensagens (WhatsApp) com a responsável pelas equipes dos departamentos de Educação Básica. Para a pesquisadora, foi solicitado o envio de um projeto de pesquisa, avaliado pelas profissionais responsáveis, e, em outubro do mesmo ano, ocorreu o primeiro contato com a rede, presencialmente, para a equipe técnica poder esclarecer dúvidas, sobre especialmente a metodologia que seria utilizada durante os encontros — círculos de diálogo.

Às profissionais técnicas, esclareceu-se que os dados da pesquisa seriam coletados a partir de encontros de um círculo de diálogos constituído por coordenadoras pedagógicas da rede pública do Município de Araucária-PR, que atuam na Educação Básica — Ensino Fundamental I, Educação Infantil e Áreas técnicas, para tanto, foi assinada Declaração de Concordância de Coparticipação em Protocolo de Pesquisa (ANEXO 1), pela Secretária de Educação do Município, os/as participantes/as assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE 1), garantida a confidencialidade de seus nomes, bem como das unidades de ensino na qual atuam. Seguindo as normas da Resolução CNS n.º 510/2016, submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa — n.º 6.069809, 19 de maio de 2023 (ANEXO 2). Como forma de contrapartida às participantes e à rede de ensino, a participação dos encontros gerou, ao término destes, um Certificado de Curso de Extensão Universitária, fornecido pela Universidade Federal do Paraná — Setor do Litoral.

O Município de Araucária, segundo dados fornecidos no portal da cidade¹⁵, está situado às margens do Rio Iguaçu, é cortado pela BR — 476 — Rodovia do Xisto, via de interligação da Região Sudoeste do País. Está a 27 km do centro de Curitiba. Nela, encontra-se a Refinaria Presidente Getúlio Vargas — REPAR na década de 70, a

¹⁴ Entendemos como “parceira” porque prontamente esteve disposta a ouvir a proposta de pesquisa e oportunizou o intercâmbio entre a pesquisadora e as participantes.

¹⁵ <https://araucaria.atende.net/>

cidade começou a sofrer influências do desenvolvimento industrial, aliada à produção agrícola presente no Município.

FIGURA 1 – MAPA REGIÃO METROPOLITANA CURITIBA - PR



Disponível em: <https://www.guiageo-parana.com/regiao-metropolitana.htm>.

Conta com 35 Escolas de Ensino Fundamental I, 39 Centros Municipais de Educação Infantil e 4 Centros Municipais de Atendimento Especializados, unidades urbanas e rurais. As professoras pedagogas são profissionais estatutárias, aprovadas em concurso público com carga horária de 20 horas semanais, sendo que a rede conta com aproximadamente 118 profissionais nesta função.

Em março de 2023 (dois mil e vinte e quatro) a pesquisadora foi convidada para apresentar para a equipe de coordenadoras pedagógicas do Município sua proposta de pesquisa, oferecida sobre a forma de curso de extensão, esse momento foi realizado no auditório da Secretaria de Educação, contando com a presença dos três departamentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial, realizado nos períodos matutino e vespertino.

Essa aproximação inicial representou um importante passo para a pesquisadora, pois, através dela, observou-se o aglomerado de profissionais, e alguns de seus anseios referentes aos cursos de formação oferecidos. Os presentes detiveram os seus questionamentos sobre a forma da organização dos encontros, especialmente sobre os horários e o local. Sendo um Município da Região Metropolitana de Curitiba, nem todas as profissionais moram nele, e, muitas, ampliam a sua jornada na própria rede ou em outras redes da região metropolitana. Neste encontro, a Secretaria de Educação sinalizou que as coordenadoras pedagógicas teriam que debruçar-se na revisão e escrita de documentos importantes: Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Fato que demandaria bastante empenho dos profissionais, assim como muitas saídas das unidades para reuniões com a equipe técnica do departamento.

Tendo essas informações, foi preciso reorganizar a proposta de formação oferecida pela pesquisadora, concordando com Triviños (1987), quando este afirma que “[...] o investigador deve avaliar as circunstâncias e buscar o melhor caminho” (Triviños, 1987, p. 142). Coube, então, uma importante decisão da pesquisadora, em conjunto com o orientador e a equipe técnica da rede, assim como, atendendo ao sugerido por algumas coordenadoras pedagógicas: oferecer a formação no período noturno, via plataforma Google Meet. Mesmo correndo o risco de que muitas pessoas se inscrevessem, fato que poderia gerar dificuldade na condução dos círculos de diálogo, uma vez que o intento principal é justamente o *diálogo*. Porém, considerando o que Domingues (2006) destaca sobre as decisões do investigador impactarem, em menor ou maior grau, no curso de uma pesquisa, e que, o ato investigativo é um fenômeno multifacetado, assumiu-se o risco.

Inscreveram-se no círculo de diálogos 20 profissionais (todas mulheres)¹⁶, 12 coordenadoras pedagógicas compareceram no primeiro encontro, sendo que permaneceram inscritas 9 participantes. As inscrições foram realizadas por formulário Google (APÊNDICE 2), enviado nos grupos de comunicação da Secretaria de Educação, no qual havia algumas questões para coleta de dados de cada participante, sendo estas:

- Nome;
- e-mail;
- Número de CPF e Documento de identidade;
- Unidade Educacional na qual atua na rede;
- Tempo que atua na rede;
- Formação;
- Instituição na qual realizou a Graduação;
- Ano de Conclusão do Curso de Graduação;
- Descreva, brevemente, o que você compreende por formação continuada;
- De que forma você compreende o seu papel, enquanto coordenador pedagógico, no que diz respeito à formação continuada dos professores;
- O que você compreende como formação permanente.

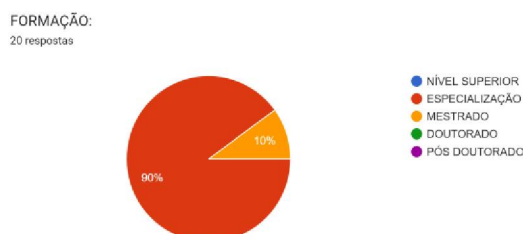
A análise dos dados deste documento consta no Capítulo 5, combinado aos apontamentos do diário de bordo da pesquisadora e ao texto final elaborado pelas participantes (APÊNDICE 3), bem como, dialogando com o referencial teórico escolhido. Desta forma, aqui, pretende-se apresentar apenas as informações iniciais coletadas por meio do formulário indicado anteriormente.

Embora o grupo seja composto por coordenadoras pedagógicas de uma mesma rede de ensino, as modalidades de atuação destas são bem diversas: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação Especial, Equipe Técnica do Departamento de Educação.

¹⁶ Considerando a representatividade feminina na educação e no contexto pesquisado, utilizo o termo: coordenadoras pedagógicas durante o texto.

As Coordenadoras Pedagógicas inscritas informaram que já possuíam Curso de Pós-Graduação ao nível de especialização e uma indicou que fez o curso de mestrado, conforme gráfico a seguir:

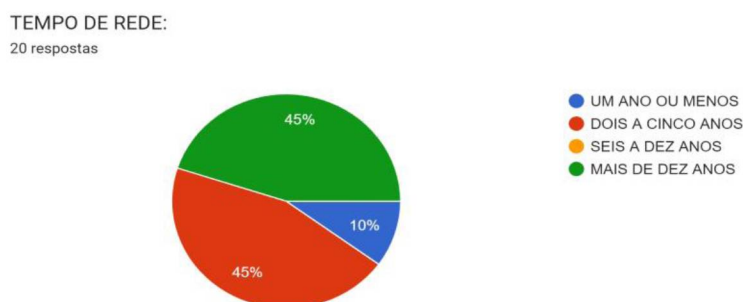
GRÁFICO 1 FORMAÇÃO



ELABORADO PELA AUTORA

Outro dado relevante, é o tempo no qual os profissionais atuam na rede, surgindo uma paridade interessante, entre dois e cinco anos e mais de dez anos.

GRÁFICO 2 TEMPO DE REDE



ELABORADO PELA AUTORA

Os gráficos acima serviram como referência inicial para a pesquisadora estimar o grupo de pessoas que estavam interessadas em participar dos círculos de diálogo. Ter consciência destes dados é de grande valia para o avanço da próxima etapa deste estudo, que, conforme Triviños (1987), compreende a “realidade concreta do fenômeno” (Triviños, 1987, p. 74). Sendo assim, após os acertos iniciais: datas, horários, inscrições e plataforma na qual realizaríamos os encontros. Partimos para os círculos de diálogo, no qual a intenção inicial foi a de ouvir das participantes um breve relato de sua trajetória profissional e como elas identificavam o papel do coordenador pedagógico nas unidades educacionais.

Em uma pesquisa participante, o registro dos dados requer análise em todos os seus momentos, pois a premissa desta metodologia é a busca pela construção coletiva de todo o processo. No caso deste estudo, a análise ocorreu a partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas sobre a temática dos círculos de diálogo, sobre suas respostas ao questionário inicial e sobre a produção escrita como reflexão final.

4.2 OS CÍRCULOS DE DIÁLOGO: ENCONTROS, REFLEXÕES E APRENDIZAGENS

O procedimento previsto para a realização dessa pesquisa qualitativa, do tipo participante, foi uma observação participante dos círculos de diálogo constituídos pelas coordenadoras pedagógicas inscritas. Essas profissionais foram convidadas a refletir sobre a sua prática formativa junto à sua equipe de docentes.

Como método para a condução das reflexões do grupo foram utilizados os círculos de diálogo freireano, tal metodologia é ancorada nos princípios de dialogicidade, da valorização dos diferentes saberes e do desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia das participantes. Os círculos de diálogo propostos nesta pesquisa foram inspirados nos círculos de cultura de Freire (1967), e os círculos de diálogo de Gramsci (2004).

Para Gramsci (2004), os círculos de diálogo têm como principal função a discussão coletiva de uma determinada ideia ou problemática, de forma que, os envolvidos possam organizar, entre seus pares, situações dialógicas que os mantenham atualizados para aprimorar seus conhecimentos. Para ele, seria uma forma colegiada de promover uma constante atualização, partindo do estudo direto do local no qual se pretende, provocando, de forma crítica, uma qualificação elevada destas discussões, tornando as pessoas participantes do círculo de cultura em especialistas. Essa metodologia requer uma forma elaborada de reflexão, pois, neste encontro entre pessoas que analisam determinada situação coletivamente, o próprio objeto de estudo é aprimorado, e, pode configurar-se em um novo conhecimento sobre o fato refletido.

Freire (1967) compreendia que os círculos de cultura representavam uma forma de se construir conhecimento a partir dos saberes populares, importa destacar

que para o autor “não há educação fora das sociedades humanas e não há ser humano no vazio” (Freire, 1967, p. 35). Desta forma, concordando com o autor, não há formação humana que possa ser verdadeiramente humanizadora, que ocorra apartada de uma realidade social, considerando toda a sua formação “intensamente cambiante e dramaticamente contraditória” (Freire, 1967, p. 35). A contradição presente na formação dos professores está no fato de que os saberes destes profissionais não são, muitas vezes, considerados nas propostas formativas. Ao contrário da proposta de Freire (1967), as formações são ofertadas de forma verticalizadas, de cima para baixo, nas quais, se pensa a escola e sobre a escola, fora dela.

A pesquisa foi realizada durante os meses de maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro de 2023, sendo solicitada uma produção escrita das participantes com as suas reflexões sobre o processo formativo. Os encontros foram mensais, de forma on-line e atividades remotas que compreenderam as observações do cotidiano nas unidades de ensino e leituras de aprofundamento acerca das temáticas trazidas. Inicialmente, foram selecionados alguns textos que compreendiam, tanto a temática dos encontros, assim como, a opção teórica desta pesquisa. No decorrer dos círculos de diálogo, as participantes solicitavam textos que trouxessem subsídios para a sua prática, ou que um texto lido fosse novamente repetido. Esse movimento entre as participantes e a pesquisadora foi se estabelecendo no decorrer dos encontros.

Tais atividades totalizaram uma carga horária de 150 horas, contabilizadas para a certificação deles como curso de extensão. Para tanto, foi elaborado um plano de ensino.

QUADRO 1. ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

Ementa: discutir/problematizar a partir dos contextos dos pedagogos/as participantes através da realização de círculos de diálogo, proposições que coadunem a teoria e a prática a fim de estabelecer uma cultura de escolar emancipatória de formação docente na perspectiva permanente. CERTIFICAÇÃO: CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA UFPR. Horário: das 18:30 às 20:30. Carga – horária: 150 horas, divididas entre encontros presenciais, on-line, leitura e demais tarefas das participantes. Público-alvo: Pedagogos (as) da rede Municipal de Araucária que realizarem a inscrição via GOOGLE FORMULÁRIO. Plataforma: GOOGLE MEET.

PROPOSTA: os encontros serão organizados de forma on-line e remota. Distribuídos da seguinte forma:

Círculos de diálogo: encontro ON-LINE (2 horas), a cada 15 dias, horário: 18 h 30 mim, realizado nas quartas-feiras.

Remoto: 16 horas mensais para a leitura e aprofundamento (textos selecionados pela organizadora dos círculos de diálogo).

Trabalho final: produção de uma síntese de autoformação do processo de formação permanente.

Organização dos encontros	Carga horária	Modalidade	Atividades a serem realizadas
MAIO	31	2 horas	Presencial
		16 horas	Remota
JUNHO	14	2 horas	On-line
		16 horas	Remota
AGOSTO	02	2 horas	On-line
		16 horas	Remoto

Encontro para apresentação da proposta e círculo de diálogo inicial: concepções de formação continuada.

Leitura para aprofundamento: HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa M.; SILVEIRA, Melissa N. da. Círculo dialógico investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. Perspectiva. Volume 36, n. 3 – p. 835 – 850, jul./set. 2018, Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p835/pdf>

Leitura complementar: FREIRE, P. Educação como Prática de Liberdade. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ot/p/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf

Círculo de diálogo: problematização sobre a importância do diálogo como ferramenta para uma educação problematizadora.

Leitura para aprofundamento: FREIRE, P. A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade. p. 44 – 57. IN: Pedagogia do Oprimido. 23ª Reimpressão. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-do-oprimido.pdf/view>

Círculo de diálogo: problematização formação de professores no contexto atual.

Leitura para aprofundamento: CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? p. 65 - 77. IN: PRYJMA, M. F; OLIVEIRA, O. S. O desenvolvimento profissional docente em discussão. UTFPR Editora, Curitiba, 2016.

	16	2 horas	On-line	Círculo de diálogo: problematização sobre a prática docente e o papel do pedagogo como facilitador da reflexão-ação-reflexão desta prática.
		16 horas	Remoto	Leitura para aprofundamento: CUNHA, M. I. Por que o professor? p. 25 - 31. IN: CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. 24ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
SETEMBRO	13	2 horas	On-line	Círculo de diálogo: por que o professor? Qual a implicância de uma formação permanente no contexto escolar.
		16 horas	Remoto	Leituras de aprofundamento: POOLI, J. P.; FERREIRA, V. M. R. Pedagogos construindo suas identidades: entre a adesão e escolhas. Educar em Revista: Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 19-37, jun.2017. https://www.scielo.br/j/er/a/zmSqjyP7HfB8F6XcLL8LNN/?format=pdf&lang=pt
OUTUBRO	4	2 horas	On-line	Círculo de diálogo: qual o sentido de ser Pedagogo?
		16 horas	Remoto	Leitura para aprofundamento: FRANCO, M. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.
	24	2 horas	On-line	Círculo de diálogo: qual é o papel do pedagogo como articulador do processo de ensino e aprendizagem?
NOVEMBRO		16 horas	Remoto	Leitura para aprofundamento: FRANCO, M. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. Obs: o texto foi repetido a pedido das participantes.
	23	2 horas	On-line	Círculo de diálogo: identidade profissional e pedagogo como formador.
		22 horas	Remoto	Elaboração da síntese final.

Os diálogos estabelecidos a partir da realidade concreta foram aprofundados teoricamente com os textos, selecionados pela pesquisadora após a realização dos círculos de diálogo, com o objetivo de retomar a temática anterior, bem como aprofundá-la.

Segundo Paulo Freire (1967), não há como importar uma única forma de pensamento a todos porque existem muitas relações no mundo — pessoas e mundo — e, portanto, não há como importar uma única forma de pensamento a todos. Ele

propôs o exercício de busca cognitiva pela resposta, acreditando que ao refletir criticamente sobre um determinado fato, as pessoas são incentivadas a explicá-lo e compreendê-lo. Um dos principais temas geradores de Paulo Freire é a palavra “mundo”. Para Andreola (2008, p. 347), o conceito de leitura do mundo de Freire se relaciona com a compreensão das relações intrínsecas que todos estabelecemos no mundo a partir do lugar que ocupamos nele. É importante ressaltar a importância de fazer uma leitura cuidadosa do contexto em que estamos inseridos.

Segundo Andreola (2008), Paulo Freire associa a categoria de mundo a diversos conceitos, como: natureza, cultura, história, existência, consciência, trabalho, ação transformadora, palavra e práxis. Por meio desses conceitos, ele esclarecerá a relação dialética entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, sendo a base tanto da alfabetização quanto da educação.

Esse movimento dialético estabelece relações com novos saberes (produzidos por outros seres humanos) partindo de outras realidades, e propõe novas reflexões, novas problematizações. Ao compreender que a produção de conhecimentos se move nesta circularidade, no ir e vir, na ação-reflexão-ação, é que se constituiu a proposta de outra formação, aquela que ocorre permanentemente.

Segundo Ghendin, Franco (2006), ao se produzir conhecimentos, produzimos o mundo, os mundos, as interpretações, os significados, os sentidos e até mesmo a própria existência de um modo de ser. Concordando com os autores, o ato de pesquisar não é, em si, um fim, mas, uma construção processual, pois, “estudar e compreender a pesquisa em seu desenvolvimento, como toda aprendizagem, é um esforço exigente” (Ghendin; Franco, 2006, p. 13). Tal intento demanda do pesquisador, além do compromisso com a ética, uma organização prévia, de forma que este, mesmo deparando-se com o inesperado, possa seguir pela trilha mais segura.

A organização dos círculos de diálogo deu-se na seguinte ordem:

- Contato inicial com a rede de ensino na qual a pesquisa foi realizada — aproximação com a realidade. O contato iniciou no ano de 2022, com o intermédio do orientador da pesquisa. A primeira ação da pesquisadora foi a apresentação da proposta da pesquisa para a equipe técnica do departamento de educação, a qual se dispôs a colocar em seu cronograma formativo do ano

de 2023 a proposição da organização de um círculo de diálogos entre as coordenadoras pedagógicas.

- Em março de 2023, após contato do departamento de educação do município, a pesquisadora apresentou a organização do grupo de pesquisa, o possível cronograma e as temáticas pré-selecionadas para o corpo de coordenadoras pedagógicas da rede.
- A inscrição das participantes foi realizada por meio de formulário eletrônico e, por adesão voluntária.
- As reflexões do grupo de diálogo iniciaram em maio de 2023, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.
- Os encontros foram realizados quinzenalmente, via plataforma Google Meet. Para facilitar a comunicação entre as participantes inscritas e a pesquisadora, foi criado um grupo no WhatsApp denominado: Círculos de diálogo, no qual os recados sobre o horário e os textos para a leitura eram compartilhados.
- A condução dos diálogos foi mediada pela pesquisadora, que se utilizou de perguntas disparadoras a partir do texto base, a fim de que todas as participantes contribuíssem com as reflexões, partindo de sua prática cotidiana.

Ressalta-se que a proposição dos círculos de diálogo era a de oportunizar a reflexão crítica sobre a prática vivenciada pelas coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa. A relação teoria e prática ocorreu através da leitura de artigos científicos e capítulos de livros, selecionados previamente pela pesquisadora.

A ordem destes textos¹⁷ foi sendo suleada¹⁸ a partir das reflexões do grupo. Para provocar o aprofundamento dos diálogos, a pesquisadora elencava algumas questões do texto, e, solicitava que as participantes expusessem sua narrativa, relacionando-a com a sua vivência na unidade de origem. Obviamente, a metodologia, em forma de diálogo, causou certo estranhamento. Algumas participantes, nos primeiros encontros, focaram as suas narrativas na apresentação de um resumo do texto, demonstrando que leram o mesmo.

¹⁷ A ordem dos textos e a referência completa estão descritas no item cronograma.

¹⁸ Sulear em oposição a nortear.

Desta forma, a pesquisadora, buscou, por meio de questionamentos acerca dos textos-base e da prática das participantes, estabelecer uma sequência de diálogos abertos, nos quais, fossem possíveis extrair elementos para posterior análise das narrativas das seguintes categorias¹⁹:

- Identidade profissional das coordenadoras pedagógicas;
- Pertencimento e cotidiano escolar;
- Relação teoria e prática na formação docente;
- Diálogo como princípio formativo.

4.2.1 O diário de bordo

A escolha do instrumento de registro para este estudo foi o *Diário de bordo*, no qual foram registradas as narrativas das participantes após a reflexão crítica de sua prática relacionada à teoria. Os dados foram analisados em diálogo com a opção teórica filosófica assumida pela pesquisadora — Materialismo Histórico-Dialético, a partir das categorias totalidade e contradição.

Como instrumento de registro, o diário de bordo exerce uma dupla função — a de caderno de registro e de cadernos de revisão de memórias — que permite ao pesquisador realizar o movimento de *ir* e *vir* durante a construção de sua pesquisa.

Desta forma, os registros realizados no diário de bordo foram realizados durante e logo após a realização dos círculos, em forma de texto, com a escrita da pesquisadora sobre a sua percepção e memória das narrativas das participantes. Em alguns momentos, ele traz reflexões da pesquisadora sobre uma temática específica, sobre uma fala ou até mesmo sobre a postura das participantes. Registra algumas perguntas disparadoras elaboradas pela pesquisadora, quando se percebia que as participantes não revelaram o que gostariam de dizer ou quando estas, de certa forma, fugiam da temática.

Conforme apontam os autores Ghedin, Franco (2006, p. 9), o aspecto mais crucial no processo de construção do conhecimento é estar em constante busca, atento a tudo que acontece ao redor. O que inicialmente colocamos no centro de

¹⁹ Essas categorias serão tecidas com o referencial teórico no capítulo 5 deste texto.

nossa atenção pode não ser necessariamente o mais importante. Aquilo que ocupa nosso foco e preocupação é apenas um pretexto para manter o pesquisador orientado em uma direção. Ficar satisfeito apenas com a chegada é perder os significados que vão se formando nas variadas paisagens ao longo do caminho.

Considerando a afirmação dos autores, o diário de bordo permite que a pesquisadora revise suas anotações, extraindo elementos de destaque que podem ser rediscutidos com as participantes a qualquer momento nos círculos de diálogo. Além disso, ao registrar e ler as narrativas, a pesquisadora começou a perceber o caminho metodológico que estava trilhando.

Concentrar a pesquisa no percurso que está sendo desenvolvido, e não apenas no produto, não isenta a pesquisadora da necessidade de um planejamento cuidadoso desse processo. Pelo contrário, exige uma análise constante do que já foi produzido. Primeiramente, ao revisitar as anotações, a pesquisadora busca compreender os significados que as participantes atribuem ao seu cotidiano, considerando o contexto histórico e suas condições materiais e pessoais. Em segundo lugar, ao reler o que já foi escrito, percebe-se a contradição entre o vivido na prática cotidiana e o que é estabelecido pela teoria, ou seja, entre o que se experimenta e o que no contexto ideal deveria acontecer.

Nesse sentido, os dados coletados na pesquisa participante não são apresentados como verdades, mas sim como uma tentativa de revelar os limites e as possibilidades das coordenadoras pedagógicas diante do cotidiano escolar, especialmente nas suas tentativas de estabelecer uma cultura de formação docente permanente. Esse exercício de reflexão, por sua vez, pode ser visto como um embrião formativo que contribui para a emancipação, conforme proposto por Brandão (2003). Segundo Brandão (2003, p. 73), qualquer pessoa que reflete sobre suas experiências diárias e a trajetória de sua vida percebe que, mesmo nas atividades mais simples e rotineiras, existem formas iniciais de investigação.

Considerando que o exercício de reflexão sobre as próprias experiências serve como aprendizado científico, sua sistematização torna-se um instrumento metodológico eficaz. O registro no diário de bordo, quando realizado de maneira planejada, demonstra ser uma ferramenta documental valiosa para o processo.

Entretanto, é necessário que a pesquisadora mantenha o compromisso ético de preservar esse acervo científico, juntamente com os demais documentos elaborados durante a pesquisa. Embora o diário de bordo seja um documento da pesquisadora, ele não é estritamente individual por conter registros de suas percepções sobre reflexões realizadas coletivamente.

A sistematização dos dados seguiu um roteiro simplificado. O documento foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (APÊNDICE 4), sob o título de Instrumento Diário de Bordo. As anotações da pesquisadora foram realizadas durante e logo após os círculos de diálogo, em forma de texto contínuo. A leitura dessas anotações era feita dois dias antes do próximo encontro, destacando-se palavras repetidas ou trechos que descreviam as categorias de análise.

Como mencionado anteriormente, o processo de construção deste estudo previa a coletividade e a busca por uma reflexão crítica do pensamento de um grupo, focado na constituição de sua própria identidade profissional. Conforme Brandão (2003), nesse encontro ocorre uma qualificação do saber. Esse processo, entretanto, não se revelou rotineiro para as coordenadoras pedagógicas participantes, que indicaram ter poucas oportunidades de contribuir em momentos formativos. “Nesses cenários de relacionamentos entre pessoas em nome do saber, ao redor do saber, em função do saber, quase tudo o que se vive existe em nome do aprender [...]” (Brandão, 2003, p. 116). Importa destacar que o aprendizado mencionado pelo autor, e defendido nesta pesquisa, é aquele que emerge da realidade concreta, abarcando as contradições presentes na cultura escolar.

O diário de bordo representou uma das formas pelas quais a pesquisadora registrou fragmentos dessa cultura — refletida pela visão de mundo de um grupo profissional a vivência cotidianamente. Dessa maneira, o diário tornou-se um objeto inseparável da pesquisadora, sendo nele que os elementos a serem investigados se revelaram.

O objetivo inicial foi registrar de forma compreensível as narrativas das participantes, sem a preocupação imediata em responder à questão central da pesquisa. No entanto, logo após os encontros, a leitura do texto já escrito era complementada pelas reflexões e memórias da pesquisadora.

Sendo assim, o diário de bordo, utilizado como instrumento em uma pesquisa participante, convida para uma reflexão coletiva e crítica. A coletividade surge, no momento do registro — pois corresponde a uma polifonia de vozes — e, no momento da constituição do próximo círculo de diálogo. Uma das etapas da pesquisa são os feedbacks realizados pela pesquisadora antes do grupo adentrar na próxima temática. Esse momento faz parte de uma das etapas pedagógicas da pesquisa, ao servir como um guia para o investigador e para as participantes. Ele dá a eles um momento para pensar sobre o que o grupo falou, analisar o que foi construído e refletir novamente sobre o assunto até que ele seja realmente entendido e surja uma nova ideia. Brandão (2003) reforça que a análise das falas comunitárias, não pode ser considerada fragmentadamente, mas, há que se ponderar a totalidade.

Da mesma forma, é preciso enfatizar que não se pode generalizar essas falas, pois elas representam apenas uma parte de uma determinada comunidade — educacional, profissional, social, entre outras. Nesse sentido, “o conhecimento, como saber sistematizado, há de ser aquele não mais fragmentado, porém circular, no sentido de que seja um conhecer que reflete sobre si mesmo [...]” (Ghending; Franco, 2006, p. 16–17).

A circularidade do conhecimento, construída ao longo da pesquisa, manifestou-se tanto nos feedbacks quanto na análise dos dados em diálogo com a teoria. Os feedbacks configuram-se como uma etapa importante nas pesquisas participantes, por corresponderem a momentos de reflexão sobre o que já foi discutido. Em outras palavras, tanto a pesquisadora quanto as coordenadoras pedagógicas tiveram a oportunidade de refletir coletivamente sobre os registros realizados.

Esse momento antecedia os novos encontros, possibilitando uma ligação entre prática e teoria, bem como entre a teoria construída coletivamente e a nova temática a ser abordada no diálogo.

Ao refletir teoricamente sobre as anotações do diário de bordo, a pesquisadora provoca novamente a circularidade deste saber, ao construir novos conhecimentos, relacionando a prática e a teoria. Conforme Ghedin, Franco (2006), não é possível conhecer o mundo sozinho, é preciso considerar que “a realidade é um todo, uma totalidade articulada e não apenas a expressão de sua particularidade, manifesta pelo “olhar empírico” de quem investiga” (Ghending; Franco, 2006, p. 15). Desta forma, o

instrumento — diário de bordo — não é o *todo* de uma pesquisa participante, mas uma parte dela, que, em conjunto com as demais — dados preliminares, produções escritas das participantes, referencial teórico utilizado, etc. — resultou nas análises finais.

Contudo, o diário de bordo não é um instrumento desprovido de intencionalidade; nesta pesquisa, seu propósito foi o registro fidedigno das narrativas coletivas. Assim, não contém registros individualizados das falas, uma escolha consciente da pesquisadora, mas sim um apanhado das ideias que emergiram dos diálogos entre pessoas que exercem a mesma função no ambiente escolar — o coordenador pedagógico. É importante considerar o que Domingues (2006) afirma sobre as decisões tomadas pelo pesquisador em uma pesquisa participante, destacando que essas escolhas podem conduzi-lo a caminhos inesperados. Em consonância com Ghedin e Franco (2006), ao afirmarem que um processo investigativo é sempre moldado pelas decisões que nos conduzem a uma direção específica. A partir desse ponto de vista, podemos compreender e justificar que, mesmo com os obstáculos que nos impedem de alcançar o destino, conseguimos mostrar que a jornada foi valiosa, enriquecendo-nos como seres humanos (Ghedin; Franco, 2006, p. 9).

Esse caminho, decidido e ponderado, surgiu da própria dinâmica dos círculos de diálogo que, embora realizados via Google Meet, foram genuinamente participativos. O grupo, composto por nove participantes, mostrou-se um provocador interessante de diálogos. Todas as coordenadoras pedagógicas permaneceram ativas e interessadas em expressar suas opiniões, assim como em ouvir as colegas. Dessa forma, a escolha por um texto unificado, redigido pela pesquisadora, emergiu dessa dinâmica, onde as vozes formaram um emaranhado de falas produtivas e instigantes.

Essa decisão não excluiu o registro das divergências de opiniões que, em certos momentos, emergiram. Essas divergências reforçam o caráter dialógico da pesquisa, como aponta Brandão (2003), que observa que tais investigações representam múltiplas escolhas sobre diferentes temáticas, algo perfeitamente compreensível, já que o objetivo não é a busca de uma única verdade. Conforme o autor, “toda a experiência de conviver e partilhar saberes para decifrar mistérios deve ser francamente aberta a campos conectivos, interativos e transformadores de busca

e de criação de significados” (Brandão, 2003, p. 22). Assim, considerar e registrar as contradições reveladas pelas participantes sobre suas percepções do cotidiano foi uma parte fundamental deste estudo.

Para que houvesse a partilha dos saberes entre as participantes dos círculos de diálogo, existiu a necessidade de estabelecer confiança mútua entre: participantes/participantes e participantes/pesquisadora. De acordo com Gramsci (2004), os círculos de diálogo representam uma forma metodológica de qualificar um aprendizado coletivo. Porém, somente se as pessoas que o compõem estejam de fato comprometidas com esta reflexão crítica. Logo, para o diálogo ser estabelecido e para que, gradualmente, as reflexões fossem ampliando-se teoricamente, alguns textos foram selecionados, priorizando as temáticas reveladas após a leitura das narrativas do diário de bordo.

5 O DIÁLOGO ENTRE AS REFLEXÕES DAS CAMINHANTES E A PEDAGOGIA CRÍTICA LIBERTADORA

O texto a seguir apresenta o diálogo entre as narrativas das participantes, o referencial teórico crítico e a análise crítica da pesquisadora. Juntas, essas três dimensões aproximam elementos importantes que dão luz ao objetivo geral e específicos desta pesquisa, que foi compreender as possibilidades e os desafios da formação continuada como fundamento para a construção de uma cultura escolar emancipatória voltada à formação docente. Cada subtítulo traz a relação entre o observado e analisado durante e após a realização dos círculos de diálogo, com vistas a atender aos objetivos específicos.

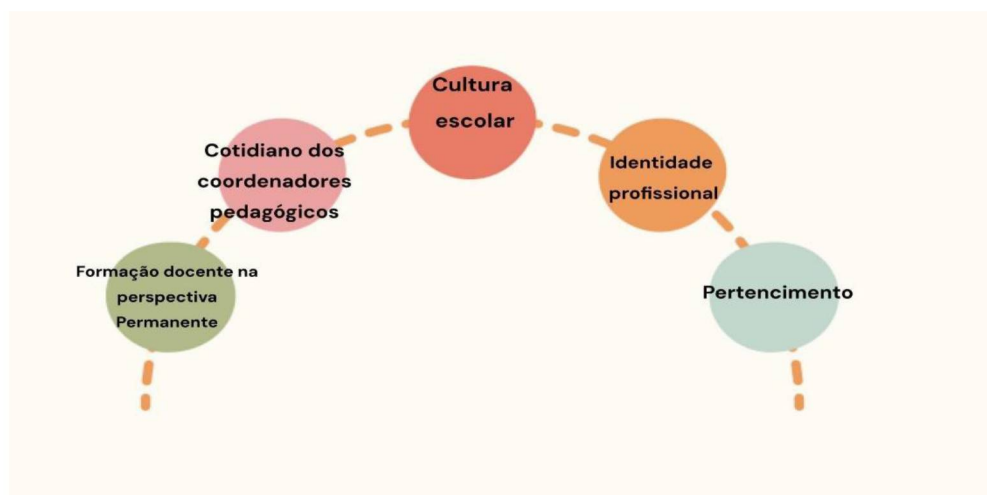
As narrativas reúnem experiências, opiniões e reflexões compartilhadas pelas coordenadoras pedagógicas, expressando suas percepções sobre o cotidiano escolar, formação continuada, desafios e soluções, a partir da reflexão sobre suas práticas registradas no diário de bordo pela pesquisadora. Esses relatos ofereceram dados empíricos e subjetivos essenciais para compreender as *situações-limite* e os *inéditos viáveis* evidenciadas pelo grupo. Foram apresentadas como apontamentos da autora e registradas durante a observação participante dos círculos de diálogo. Em determinados momentos, trechos específicos ou falas literais serão destacados. Assim, toda essa produção coletiva será identificada como *diário de bordo*.

Tem como ponto de partida os dados iniciais, coletados por meio de um formulário preenchido no ato da inscrição do curso de extensão. Para iniciar o diálogo e identificar alguns conceitos preestabelecidos pelas participantes, o instrumento de inscrição para o curso de extensão incluiu questões relacionadas à concepção de formação continuada, à percepção do papel do pedagogo como agente formativo no ambiente escolar e à compreensão do grupo de coordenadoras pedagógicas sobre a formação permanente. Bem como, a produção final das coordenadoras pedagógicas, que foi um breve texto demonstrando uma síntese das reflexões estabelecidas durante o processo formativo. Tais dados são discutidos circularmente, apontando relações com referencial teórico, destacando os avanços das participantes na compreensão de que existe outra forma de organizar as formações continuadas de seus grupos de professoras.

O referencial teórico forneceu as bases que auxiliaram na interpretação das narrativas das participantes, contextualizando suas experiências num arcabouço científico e cultural mais amplo. Isso permitiu que essas narrativas fossem analisadas à luz de ideias consolidadas, ao mesmo tempo, em que abriu espaço para a desconstrução de modelos teóricos bancários.

O diálogo entre a prática docente das participantes e a teoria crítica revelou as categorias descritas a seguir, evidenciadas ao longo da pesquisa participante, realizada por meio dos círculos de diálogo. Essas categorias foram percebidas ou intencionalmente identificadas pela pesquisadora ao revisitar as anotações do diário de bordo, são elas:

FIGURA 2 - CATEGORIAS



Elaborada pela autora.

Essas categorias foram tecidas no texto, em diálogo com a teoria, analisadas sob a luz da dialética com o intuito de revelar o que as coordenadoras pedagógicas apontam como seus maiores desafios na prática cotidiana. Bem como, perceber se, durante a sua participação nos círculos de diálogo, houve reflexões que demonstrassem mudanças de perspectivas. Elas foram organizadas em subcapítulos, que sinalizam com mais clareza a compreensão do grupo sobre tais temáticas. Nesse processo foi possível perceber como nossas opiniões, compreensões ou perspectivas evoluem à medida que nos envolvemos em discussões, trocas de conhecimentos e diferentes pontos de vista.

Ponderando que a participação de um círculo de diálogos proporciona uma oportunidade única para confrontar nossas ideias com as dos outros, o que pode gerar tanto um reforço das convicções quanto uma transformação completa. É comum, por exemplo, que durante as discussões, novos dados ou abordagens sejam apresentados, desafiando as crenças anteriores. Isso pode levar à reformulação de pensamentos ou à incorporação de novas nuances ao que já se sabia.

A participação das coordenadoras nos círculos de diálogo também envolveu a escuta atenta às colegas. Essa ação facilitou a criação de uma empatia intelectual, uma vez que as participantes passaram a perceber que algumas problemáticas eram semelhantes para todas. Outro fato importante de ser anunciado é que, tal metodologia provocou uma compreensão coletiva das possibilidades de construir soluções viáveis.

Um dos métodos é a educação libertadora, que busca a conscientização crítica. Refletir sobre situações problemáticas para identificar aberturas viáveis inicialmente pode parecer mais difícil, mas com o esforço coletivo pode se tornar um caminho concreto. As participantes destacaram que as coordenadoras pedagógicas precisam promover o pertencimento de grupo.

Paulo Freire (1987) alerta que perceber as contradições cotidianas não é um processo fácil. Reconhecer as opressões, lidar com elas e lutar pela libertação pode ser doloroso. O autor diz que os oprimidos podem cair na tentação de assumir o papel dos opressores, representando uma nova forma de contradição. Neste sentido, a reflexão crítica não apenas constata um fato vivenciado, mas, cria mecanismos cognitivos capazes de criar soluções que rompem um ciclo, fato que se demonstra mais difícil do que manter algo que sempre foi realizado ou aceito de uma forma específica.

Neste sentido, o diálogo enquanto ferramenta metodológica e pedagógica com vistas à emancipação tem como premissa o compromisso ético com o grupo com o qual se estabelece. Para Paulo Freire (1992), “[...] o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas [...]”. Portanto, uma Pedagogia Crítica Libertadora, intencionalmente tem que romper com o modo bancário de formação, e assumir a construção coletiva dos saberes.

5.1 SITUAÇÕES-LIMITE RELACIONADAS À FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DAS PROFESSORAS

A pesquisa destacou reflexões críticas das participantes sobre questões centrais, entre as quais: identificaram-se situações-limite²⁰ relacionadas à formação inicial e continuada das professoras. Antes de iniciar os círculos de diálogo com as coordenadoras pedagógicas abordando a temática desta pesquisa, fez-se necessário buscar conceitos prévios do grupo com relação às suas concepções sobre formação continuada.

O uso da expressão formação permanente foi apresentado ao longo da pesquisa, embora uma das questões preliminares tenha relação com ele. Esse instrumento preliminar, ao buscar os conceitos prévios e introduzir a expressão formação permanente, ajudou a orientar a pesquisa, alinhando os objetivos investigativos à realidade concreta das participantes. Esse instrumento serviu como base para análise dos conceitos preestabelecidos pelas participantes, que embora não tivessem apropriação do termo formação permanente, demonstraram compreender que a formação continuada no espaço escolar é um processo necessário e valioso para consolidar o aprimoramento da prática pedagógica.

Obviamente, as respostas representam uma pequena parcela do pensamento das coordenadoras, expressadas naquele momento específico. Porém, alguns marcos importantes podem ser observados: o processo de formação representa uma pauta importante para o grupo de pessoas participantes; a formação no espaço escolar complementa os cursos externos à escola; corresponde a uma busca constante de atualização profissional; está diretamente relacionado com a melhoria do trabalho docente.

²⁰ Situações-limite são condições ou circunstâncias que apresentam desafios extremos ou barreiras significativas, muitas vezes percebidas como intransponíveis, que exigem uma reflexão profunda e ações transformadoras para serem enfrentadas. O conceito foi amplamente discutido por Paulo Freire (1987), que o utilizou para descrever momentos em que pessoas ou grupos se deparam com limitações impostas por condições sociais, culturais ou históricas, as quais podem gerar sentimentos de opressão ou impotência. Este conceito foi adensado no capítulo 2.

Sobre a responsabilidade pela formação, algumas respostas indicaram que ela seria da mantenedora. Observa-se que entre as participantes que descreveram a formação continuada como uma capacitação contínua para os profissionais, destaca-se a compreensão de que apenas a formação inicial seria insuficiente para atender às demandas da prática profissional.

A Formação Continuada é a capacitação contínua do professor/pedagogo, bem como, atualização e ampliação dos saberes, alinhado a sua prática e teoria. As Formações Continuadas competem à mantenedora, ao departamento que o profissional está inserido e a sua busca particular e pessoal (Questão 1²¹, 2023).

Percebe-se que a formação continuada faz parte do exercício do trabalho docente, fortemente amparada pela ideia de melhora da qualidade da educação. Porém, há que se considerar a forte influência da concepção mercadológica que rege os discursos neoliberais, impactando em diversos setores, além do econômico.

Essa concepção, na educação, emerge de uma visão econômica e política que prioriza o mercado e a eficiência como elementos centrais para organizar uma sociedade. Discurso esse que coaduna com a lógica neoliberal, que pretende a formação de capital humano, assim como tem como meta um modelo formativo que prioriza a meritocracia, a empregabilidade, a redução estatal, a competição. Um discurso que ignora as condições sociais e econômicas das pessoas, assim como uma escola homogênea, gerida pela lógica da fabril.

Tal reflexo implica na formação docente, sobretudo nos cursos fragmentados oferecidos em pacotes para as redes, que desconsideram a realidade local. Alguns termos utilizados por empresas chegaram ao discurso dos profissionais da escola, um deles é o *aperfeiçoamento*. Percebi na contribuição a seguir, sobre a formação continuada, “tudo o que aprendemos sobre nossa profissão para aperfeiçoar e atualizar nosso trabalho (Questão1, 2023)”; ou, “constante capacitação (Questão1, 2023)”. Embora algumas respostas apresentem uma abordagem especificamente relacionada ao ambiente escolar, como a ideia de buscar soluções para as intercorrências do ambiente escolar e de ofertar uma aprendizagem prazerosa e

²¹ Questão1 – identificação da contribuição literal das participantes no formulário inicial, disponibilizado no ato da inscrição dos círculos de diálogo, realizados em 2023.

significativa aos estudantes. O que pode indicar a ênfase no treinamento e na eficácia, outros jargões tecnicistas.

Nesse cenário, a preocupação constante em acompanhar as transformações, manter-se atualizado e lidar com os novos saberes que emergem no ambiente escolar reflete a velocidade com que a sociedade contemporânea enfrenta mudanças contínuas e aceleradas nos modos de produção, impulsionadas pelos avanços tecnológicos. Nesse contexto, surge uma situação-limite levantada pelo grupo: *quais são as possibilidades reais de acompanhar, de maneira eficaz, essas mudanças sociais no cotidiano escolar.*

Essa preocupação foi descrita nas narrativas das participantes durante a realização do primeiro encontro dos círculos de diálogo. Especialmente, nesta ocasião, a inquietação era com a demanda pós-pandemia COVID²² e com a relação entre o entendimento das famílias com o real papel da escola, demonstrando que as mudanças relacionadas anteriormente não se referem apenas aos adventos tecnológicos, mas culturais. “[...] A pandemia trouxe algo que não estávamos preparados, novas tecnologias que chegaram para ficar, professores tiveram que superar o medo dos equipamentos tecnológicos [...]” (Diário de bordo²³, 2023).

Porém, é preciso compreender que essa demanda — a de adaptação da escola — representa uma política externa a ela. Sob a ótica neoliberal, a escola é vista como um espaço que serve e é ajustado às demandas do mercado econômico, promovendo a formação de indivíduos capazes de atender às exigências de flexibilidade, produtividade e eficiência. Nesse contexto, a formação continuada assume um caráter instrumental, frequentemente orientado por diretrizes que buscam alinhar o trabalho docente às mudanças nas políticas educacionais e às necessidades econômicas globais. Desta forma, existe a percepção de que ter muitas tarefas para realizar ao mesmo tempo, tornou-se uma constante no trabalho das coordenadoras “[...] a

²² A **pandemia de COVID-19**, também conhecida como **pandemia de coronavírus**, é uma pandemia da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia de COVID19#:~:text=A%20pandemia%20de%20COVID%2D19,China%2C%20em%20dezembro%20de%202019.](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID19#:~:text=A%20pandemia%20de%20COVID%2D19,China%2C%20em%20dezembro%20de%202019.)

²³

Diário de bordo (2023) da pesquisadora com as reflexões coletivas das participantes.

quantidade de trabalho que realizamos durante o dia é enorme, quando fica muito calmo causa estranhamento [...]” (Diário de bordo, 2023). Tal demanda deixa pouco tempo para a realização de estudo e reflexões sobre toda demanda que chega até a escola.

Se a escola se posiciona prioritariamente a serviço do mercado, ao invés de priorizar uma formação integral que contemple os múltiplos aspectos do desenvolvimento humano, ela arrisca ser constantemente percebida como “atrasada”. Sobretudo, considerando a organização perversa e excludente do mercado neoliberal, que enxerga as pessoas como capital humano. Neste contexto, a escola e seus profissionais sempre correrão para “dar conta”, tendo em vista a mutabilidade constante dos meios de produção.

As políticas públicas dedicaram especial atenção para a formação docente, especialmente pós-anos 90. Uma delas é o Plano Nacional de Educação (PNE) — Lei n.º 13.005/2014, que dedica atenção especial para a formação continuada dos professores. Estabelece metas e estratégias que buscam a valorização dos docentes, incluindo a formação ao nível superior, cursos de mestrado e doutorado.

Com a implementação gradativa do PNE (2014), as redes passam a buscar parcerias com universidades, e/ou instituições privadas a fim de atender as metas estabelecidas. Desta forma, quando uma das participantes descreve que a formação continuada é de responsabilidade tanto da rede como dela própria, está referindo-se a uma prática já instituída em sua realidade, a participação de cursos e formações ao longo do ano letivo.

Outro indicativo significativo com relação ao PNE (2014) é a ênfase que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, necessita ir além do ensino teórico, promovendo a articulação com as realidades práticas da sala de aula, incluindo estratégias que visam estabelecer formações que considerem a diversidade cultural e social; novas tecnologias; metodologias ativas; etc.

Esse impacto, foi percebido nas narrativas das participantes, indicado por uma coordenadora pedagógica participante dos círculos de diálogo, que diz que,

[...] as formações continuadas devem trazer soluções viáveis e possíveis para a prática, assim como, trazer para a sala de aula metodologias que tornem o ensino prazeroso e competente. Com vistas a auxiliar os estudantes a superarem as suas dificuldades (Diário de bordo, 2023).

No entanto, parece, inicialmente, que a preocupação das participantes que relacionam a formação com a atualização cogita alcançar as inovações tecnológicas e os novos direcionamentos curriculares impostos por uma realidade educacional em constante transformação. Essa inquietação reflete a busca por um preparo que vá além da mera reprodução de conteúdo, visando uma atuação crítica e contextualizada. Como destacam Paulo Freire (1987), Laval (2004), Dardot e Laval (2016) e Apple (2002), a formação docente precisa estar articulada com uma compreensão crítica das transformações sociais, políticas e econômicas que impactam a educação. Nesse sentido, a atualização profissional não se limita ao domínio de ferramentas tecnológicas ou à adequação a reformas curriculares, mas envolve a capacidade de interpretar e questionar os sentidos dessas mudanças, posicionando-se de maneira ética e consciente frente aos desafios contemporâneos da prática pedagógica. Trata-se, portanto, de um movimento de resistência e reinvenção, no qual as educadoras buscam se apropriar dos saberes técnicos sem renunciar a uma perspectiva emancipatória e comprometida com a justiça social.

Ainda há uma necessidade de pontuar que as desigualdades sociais e econômicas são diretamente impactantes nas *dificuldades* dos estudantes. Percebe-se, novamente, uma forte influência do sistema neoliberal sobre as políticas públicas, bem como a força de seus *slogans*, neste caso — a competência. Termo presente tanto no PNE (2014) como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Além da dificuldade dos estudantes, as participantes sinalizaram o sentimento de “[...] angústia em não saber como recuperar essa defasagem, ou como promover a aprendizagem” (Diário de bordo, 2023). O que demonstra que a escola, apesar do que aconteça tem que continuar.

As críticas à abordagem por competências têm como premissa combater a lógica neoliberal que invade, cada vez mais, os currículos escolares. A preocupação dos pesquisadores relaciona-se com a fragmentação do conhecimento, o que implicaria na formação integral das pessoas. Para Laval (2004), o foco nas competências descontextualiza o aprendizado, dificultando a percepção do todo. Para

Paulo Freire (1987), a profissional competência está justamente nesta ligação entre o contexto social e os conteúdos acadêmicos. Essa *leitura de mundo* se faz essencial para lidar com a complexidade da contemporaneidade. Enquanto o treinamento reflete uma ação isolada, focando em determinada habilidade, sem a noção do porquê ou para quê.

Concordando com Paulo Freire (1987), essa perspectiva resulta em propostas formativas que, muitas vezes, priorizam a adaptação às normas mercadológicas em detrimento de abordagens mais críticas e emancipatórias. Laval (2004) analisa a influência do neoliberalismo na educação, mostrando como as reformas escolares moldam o professor como um trabalhador técnico, voltado para resultados e eficiência. O que provoca tanto um movimento de amplificação do uso do termo *formação continuada*, quanto a fragmentação deste processo. Sobretudo quando ele ocorre sem considerar os saberes dos docentes e da comunidade na qual eles estão inseridos.

Deste fato decorre a inquietação das coordenadoras pedagógicas em “[...] saber como abordar e problematizar temas sociais?” (Diário de bordo, 2023). Ficou implícito nesta narrativa a preocupação com a crescente confusão atual sobre a diferença entre o pensar crítico e a doutrinação. Uma vez que a escola e seus profissionais, especialmente os mais críticos, têm sofrido constantes ataques de diversos setores que confundem o real papel da escola. Antes da pandemia COVID-2019, ousou-se pensar e disseminar a educação em casa, ou, conforme o slogan *homeschooling*²⁴, mesmo sendo inconstitucional no Brasil, existiu uma pressão política e de setores sociais organizados com vistas à legalidade.

Em sua defesa utilizavam o discurso de que as crianças seriam educadas com princípios cristãos, claramente uma intenção de segregação social, uma vez que a escola laica — como deveria ser — não prega nenhuma forma de separação religiosa, social, de gênero, etc.

A contradição de tal proposta não ter ganhado força, na época, foi a própria pandemia COVID-2019, precisamente, a demanda com a qual as famílias se depararam em ter que acompanhar, efetivamente os estudantes na realização das atividades escolares. Planejadas, organizadas e enviadas para casa pelos

²⁴ Homeschooling: ensino doméstico (inglês americano). Disponível em: https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/homeschooling#google_vignette.

professores, que tiveram que descobrir maneiras de garantir minimamente o acesso à educação.

Logicamente, os impactos sociais e educacionais ainda não foram possíveis de serem mensurados a médio e longo prazo, o que se sabe, e já descrito anteriormente, é que existe sim uma enorme defasagem social e acadêmica. O destaque das coordenadoras participantes é que, “[...] muitas pessoas não se davam conta da complexidade do trabalho docente, na Pandemia perceberam que não, é qualquer um que pode fazer o trabalho do professor” (Diário de bordo, 2023). Ou ainda, “[...] destacaram que o trabalho do professor não é o de reproduzir ações, embora, muitas vezes, alguns façam isso, mecanicamente, presos aos manuais escolares (Diário de bordo, 2023).

Desta forma, as participantes destacam a necessidade de estudo permanente e de estar em sintonia com as transformações dos saberes, reforçando uma visão de formação continuada como um processo essencial para acompanhar as demandas contemporâneas. Há também menções a ações concretas, como cursos complementares promovidos por instituições e secretarias de educação, indicando uma associação da formação com iniciativas formais e estruturadas. Como é possível constatar nas respostas abaixo:

O professor deve se atualizar sempre e não deixar de estudar, formação continuada é não deixar de aprender.
Formação de aperfeiçoamento e aprendizagem contínua da profissão, atualizando e ampliando saberes e conhecimentos.
Momento de atualização profissional e estudo.
Um processo de qualificação e de descoberta de novos conhecimentos, necessário à medida que os saberes vão se transformando.
Formação que vai acontecendo ao longo da vida profissional, e no caso dos profissionais da educação, com cursos complementares oferecidos pelas secretarias municipais, estaduais e por instituições de ensino. (Questão1, 2023).

Essas respostas revelam que a formação continuada é compreendida tanto como um dever profissional quanto como uma oportunidade de crescimento, refletindo as influências do discurso institucional e as experiências pessoais de cada participante. Como destaca Apple (2002, p. 56), a educação se configura como um espaço de conflitos e acordos, sendo também um palco para debates vigorosos sobre o propósito das nossas instituições, ou ainda, a quem elas atendem e quem decide

sobre a sua estrutura curricular. Além disso, a educação é uma das principais arenas onde recursos, poder e ideologias se entrelaçam, moldando diretamente as políticas, o financiamento, o currículo, as práticas pedagógicas e as formas de avaliação.

No entanto, é fundamental destacar o papel central do estudo constante que as coordenadoras pedagógicas apontam como essencial para a melhoria da educação. Tal compromisso revela que, mesmo sob a influência de políticas externas ao seu cotidiano, as pessoas que ocupam esse espaço singular são percebidas em suas particularidades e necessidades. Além disso, o compromisso com a formação dessas profissionais transcende as limitações impostas pelas pressões externas, colocando em evidência a importância de um desenvolvimento contínuo que vai além de simples exigências técnicas ou burocráticas. Conforme observa em suas contribuições:

Indispensável ao profissional que atua na área da educação em qualquer etapa ou nível, considerando a necessidade de embasamento e aprofundamento da sua prática pedagógica, qualificando assim sua atuação. (Questão1, 2023).

Paulo Freire (1967, 1987), destaca a importância da formação como um processo de conscientização e emancipação, distinguindo-a da qualificação, que ele vê como uma preparação técnica e muitas vezes utilitarista. Ele defende uma educação que forme pessoas críticas, e não somente trabalhadores capacitados.

Retomando o primeiro círculo de diálogo, destaco outra situação-limite percebida pelas coordenadoras pedagógicas, que é: *a defasagem acadêmica e cultural dos estudantes e de professores recém-formados*. Essa narrativa foi percebida em mais de um círculo de diálogo, configurando-se em uma importante discussão que está ausente nos cursos de formação continuada. Sobretudo pós a pandemia COVID-19, sendo que a denúncia das participantes é com relação a mudanças estruturais na sociedade, nas famílias, na relação destas com as profissionais da escola e com o papel da educação em suas vidas.

De fato, o impacto pós-pandemia de COVID-19, iniciada em 2019, ainda se revela de forma emergente e carece de debates aprofundados no ambiente escolar. Apesar disso, os efeitos significativos desse período já evidenciam que a escola ultrapassa sua função tradicional de espaço de ensino. Especialmente neste período

ela se configurou como um espaço de acolhida e de apoio social e emocional. Algumas redes públicas foram essenciais em assegurar o mínimo no que se refere a alimentação.

Nos cursos de formação continuada, há uma evidente lacuna na discussão oficial sobre como os profissionais que atuam no acolhimento de crianças e adultos lidam com os impactos emocionais decorrentes deste marco mundial e histórico.

Durante o primeiro círculo de diálogo, foi relatada uma sobrecarga significativa, tanto emocional quanto laboral, enfrentada pelas professoras, que conciliavam atividades remotas e impressas enquanto se preocupavam em garantir a continuidade do aprendizado dos estudantes.

Além disso, destacou-se que muitos profissionais e estudantes estavam retomando, gradualmente, a habilidade de estabelecer diálogos significativos. As preocupações das coordenadoras pedagógicas foram demonstradas ao longo da realização dos círculos de diálogo, que se sentem “[...] sobrecarregadas por esperar que o pedagogo tenha a solução para tudo [...]” (Diário de bordo, 2023).

Tal compreensão e preocupação com a realidade concreta, mostrou-se presente entre as participantes durante os círculos de diálogo. No segundo encontro, muitas relataram a necessidade de ouvir o outro, de refletir a partir de sua realidade e de eventos atuais, para então compreender o mundo fora da escola. O grupo chegou ao consenso de que as questões do cotidiano são necessárias de serem problematizadas, para que situações excludentes possam ser superadas. Na ocasião, uma das participantes trouxe que os jovens com os quais trabalhava estavam agressivos entre si.

Neste sentido, a formação continuada carece partir da vida concreta, compreendendo-a como descrita por uma das participantes.

É um processo contínuo de capacitação dos profissionais de uma equipe, alinhando o conhecimento teórico com a prática diária (práxis), trazendo ou não assuntos novos que sejam pertinentes com a área de atuação, com a intenção de qualificar o trabalho realizado (Questão1, 2023).

Assim, percebe-se mais uma situação-limite revelada pelo grupo de coordenadoras: como tornar visível o invisível presente nas relações cotidianas para

enfrentá-las e superá-las. Trata-se de um desafio que exige sensibilidade, escuta atenta e disposição para a análise crítica da prática pedagógica e institucional. Essas dimensões invisíveis dizem respeito às tensões silenciadas, aos conflitos latentes, às desigualdades naturalizadas e às microviolências que atravessam o fazer educativo no dia a dia das escolas. Ao relatar sua experiência, uma das coordenadoras evidencia essa preocupação ao mencionar a prática diária como espaço onde se manifestam tanto as possibilidades quanto os entraves para a transformação. Essa fala dialoga com a citação anteriormente mencionada e remete à proposta freireana de leitura do mundo como ponto de partida para a ação consciente. Ao lançar luz sobre essas questões ocultas, as coordenadoras apontam para a urgência de construir práticas formativas que possibilitem a problematização coletiva dessas experiências, mobilizando o grupo para a construção de alternativas concretas e emancipatórias. Nessa perspectiva, enfrentar o invisível torna-se um gesto político e pedagógico, que visa não apenas identificar os obstáculos, mas superá-los por meio da reflexão crítica, da colaboração e da ação transformadora.

De acordo com Lefebvre (1991), há escassez de informações sobre como as pessoas comuns experienciam o dia a dia. No entanto, o cotidiano não pode ser percebido como algo trivial ou insignificante, à espera de eventos grandiosos para ganhar relevância. Nessa perspectiva, Tedesco (1999, p. 28) reforça que “a vida cotidiana é, antes de tudo, uma produção histórica [...]”. Assim, as vivências diárias não podem ser banalizadas nem analisadas fora de seu contexto social.

Diante do exposto, a preocupação das participantes dos círculos de diálogo demonstra-se legítima, uma vez que a escola é constituída por pessoas e suas culturas. Isso se opõe ao modelo neoliberal, que tende a sobrepor-se à vida em detrimento do lucro. Ao analisar o cotidiano escolar, é preciso considerar que ele ocorre em um espaço coletivo no qual existem intercruzamentos de culturas. Lefebvre (2006) afirma que, ao nos referirmos aos espaços sociais, devemos considerá-los como produtos culturais que se desenvolvem conforme o tempo histórico.

Concordando com Laval (2004), a escola aborda questões complexas que não podem ser reduzidas a análises simplistas ou diagnósticos precipitados, especialmente aqueles que decretam, apressadamente, sua “morte clínica”. Como um espaço que integra o sentido da vida individual e coletiva, a escola articula passado e

futuro, reunindo diferentes gerações. A educação pública, nesse contexto, configura-se como um campo de forças dinâmico, onde ocorre o confronto entre grupos, interesses, representações e lógicas distintas.

Para Laval (2004), a escola é o local no qual o mundo se conecta, por meio da compreensão do passado, presente e futuro. Para o autor, é neste espaço que se encontram gerações e conhecimentos distintos, e é neste espaço que se aprende a conviver com diferentes culturas, pelo menos deveria ser. Conforme as participantes, “[...] existe uma forma de construção coletiva, de ampliar a visão do todo da cultura escolar” (Diário de bordo, 2023).

Para Paulo Freire (1987), a escola vai além de ser um espaço de instrução; é um lugar de vivência, onde o sentido da existência individual e coletiva é construído. Ele a concebe como um ambiente de encontros e ressignificações das experiências humanas, conectando prática e teoria, passado e futuro, e promovendo transformações pessoais e sociais. Mais do que uma simples instituição educativa, a escola é um espaço vivo, no qual os fios da existência humana se entrelaçam. É um local de diálogo, interação e mudança, que contribui tanto para o desenvolvimento individual quanto para a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Destacando-se as situações-limite percebidas durante a releitura do diário de bordo, das respostas ao questionário da inscrição e ao texto produzido pelas coordenadoras pedagógicas ao término dos encontros, ficou evidenciado o compromisso ético com a sua formação permanente, bem como, com a formação do grupo de professores com os quais elas compartilham o espaço escolar. Ao afirmar que “estudar faz parte do dia a dia, já que sempre há uma teoria a se aprofundar. A prática vive respaldada pela teoria (Questão1, 2023)”, evidencia-se uma preocupação que transcende a mera execução de tarefas burocráticas, refletindo um compromisso genuíno em atender às necessidades da comunidade escolar em que estão inseridos.

5.1.1 O movimento entre a reflexão crítica e a descoberta de inéditos-viáveis

Os encontros dos círculos de diálogo, demonstraram ser um exercício de pensar crítico, de escuta atenta com relação ao outro, de reflexão sobre e para a sua prática. O aporte teórico, trazido através dos textos lidos, estamparam o pano de fundo dos diálogos, alimentando as discussões e provocando um movimento circular entre

a ação-reflexão-ação.

Essa metodologia de pronto chamou a atenção das coordenadoras participantes, como destacado nos trechos do diário de bordo que seguem:

Escolhi realizar o curso, participar do grupo de estudos por ter a oportunidade falar sobre o meu percurso, e, por ser um momento de reflexão e troca.
Ter a possibilidade de dialogar com as colegas.
Pela oportunidade de dialogar e aprender junto.
Optou por participar pela metodologia dialógica.
(Diário de bordo, 2023).

A prática dialética, que incluiu a análise de problemáticas, sua conexão com a vida cotidiana, o respaldo teórico e, principalmente, o diálogo entre pares, possibilitou o surgimento de inéditos-viáveis, ampliando as oportunidades de ação e transformação no ambiente escolar. Um dos aspectos que corroboram essa ideia é o reconhecimento, por parte das coordenadoras, de que a formação continuada é um espaço essencial para a compreensão, aprendizagem e aprofundamento teórico, especialmente no que diz respeito à identificação e enfrentamento das fragilidades presentes em seus contextos educativos.

Nesse sentido, uma das participantes destacou que a formação continuada deveria partir da observação da prática associada ao aprofundamento teórico, enfatizando a necessidade de integrar essas dimensões para promover mudanças efetivas. Para elas, “[...] é preciso problematizar pequenas questões cotidianas, porém, que fazem refletir sobre a forma como lidamos com questões mais amplas e éticas” (Diário de bordo, 2023).

A integração entre prática e teoria remete diretamente ao conceito de práxis, entendido como a união entre ação e reflexão, um dos pilares do pensamento freireano. Para Freire (1987), a teoria educativa só faz sentido quando emerge da realidade concreta, e esta, por sua vez, precede de uma reflexão crítica. Essa dialética entre ação e reflexão não apenas sustenta a transformação social e a emancipação das pessoas, mas também orienta os processos formativos, reafirmando a relevância de práticas fundamentadas teoricamente. Complementando essa perspectiva, Nóvoa (2022) destaca que a formação continuada exige o envolvimento ativo e coletivo de professores e das escolas de educação básica. No entanto, ele adverte que essa participação, quando ocorre de forma isolada e desconectada de processos reflexivos

mais amplos, torna-se insuficiente para promover mudanças significativas. Para o autor, a prática desprovida de reflexão tende a se restringir à repetição de rotinas e procedimentos, deixando de contribuir para a construção de sentidos mais profundos no fazer docente e para o fortalecimento da profissão como prática social crítica.

Esse diálogo entre prática e teoria foi aprofundado durante o segundo círculo de diálogo, no qual se destacou a percepção de que o texto analisado facilitou uma aproximação conceitual entre o diálogo e a formação docente. Essa constatação reforçou a necessidade de ampliar o aprofundamento teórico, especialmente no enfrentamento de problemáticas recorrentes no cotidiano educacional, como a qualificação das práticas dialógicas.

As participantes enfatizaram a importância de desenvolver a habilidade de ouvir o outro, compreendendo sua visão de mundo, como elemento essencial para estabelecer um diálogo significativo e buscar soluções coletivas para os desafios diários. Essa reflexão evidencia que a práxis e a formação continuada, quando articuladas, têm o potencial de transformar não apenas a prática docente, mas também as relações e os processos educacionais como um todo.

Neste sentido, o diálogo assume um papel central no cotidiano escolar. É por meio dele, que as participantes acreditam ser possível de acessar tanto o grupo de professores como das famílias. Além disso, o diálogo permite ressignificar a função social da escola, destacando-a como um espaço de convivência, aprendizado mútuo e transformação coletiva. Quando mediado por uma abordagem dialógica, o cotidiano escolar transcende o caráter puramente instrucional, possibilitando a construção de uma cultura de cooperação e corresponsabilidade, na qual educadores, estudantes e suas famílias participam ativamente na busca de soluções para desafios compartilhados.

Obviamente a escola contemporânea não se manteve imutável, ao contrário, Vinão (2007) alerta que é errôneo pensar que a escola não se modificou ao longo de sua constituição histórica, muitas mudanças ocorreram, como ele destaca, entre as quais a presença feminina, tanto os estudantes como docentes. O autor destaca uma significativa lista de fatores que sofreram modificações, e que, embora o espaço físico não tenha se modificado tanto, a cultura escolar (que inclui os conhecimentos, a formação docente, a classificação, os exames de seleção, a implementação de

recursos científicos, tecnológicos, etc.) modificou-se e muito, então, sim, a escola não é a mesma, segundo o autor, as mudanças ocorrem em períodos mais ou menos longos, decorrentes de processos sociais e políticos ou decorrentes de mudanças internas (na escola).

Nesse contexto, a preocupação das participantes em refletir sobre os conteúdos escolares e sua relevância social revela-se como uma das redescobertas significativas das coordenadoras pedagógicas nos círculos de diálogo. Essa postura indica um movimento de revisão crítica tanto do papel da escola na sociedade quanto do sentido formativo dos conhecimentos trabalhados em sala de aula. Ao problematizarem o que é ensinado, as coordenadoras não apenas questionam a pertinência dos conteúdos curriculares tradicionais, mas também passam a considerar como esses saberes se articulam com a realidade dos estudantes, suas culturas, experiências e os desafios contemporâneos. Trata-se, portanto, de uma busca por uma prática pedagógica mais significativa, capaz de dialogar com o contexto social e contribuir para a formação de sujeitos críticos e engajados.

Demonstra ter coerência com a compreensão de que formação continuada é um processo contínuo e vitalício, como podemos verificar na resposta “continuidade e aperfeiçoamento de estudos e práticas relacionadas à função exercida, com o propósito de novos conhecimentos e atualizações (Questão1, 2023)”. Assim, o desenvolvimento de um profissional vai além da simples aquisição de conhecimentos ou competências específicas. Ele envolve experiências, interações, processos de socialização e a assimilação de uma cultura e de um ethos profissional. Trata-se de uma dinâmica complexa que demanda convivência e trabalho conjunto entre aqueles que estão em processo de formação e os que já atuam como professores (Nóvoa, 2022).

Ter consciência crítica implica em compreender que a educação, assim como qualquer processo social, passa por transformações, e, portanto, exige a predisposição para, como disse uma das participantes: “sempre estar estudando e ampliando seus conhecimentos (Questão1, 2023)”. O que lembra o conceito de Paulo Freire (1987), de que somos seres inconclusos, para ele, a incompletude é uma condição ontológica, ou seja, faz parte da essência de ser humano. Diferentemente de outros seres vivos, que são determinados pelas condições naturais, o ser humano

é marcado por uma abertura para o inacabado, para o vir a ser, para o constante aprendizado e transformação.

A incompletude, segundo Paulo Freire (1987), é o que fundamenta a educação como prática de liberdade, pois a busca pelo conhecimento é um processo contínuo e dialógico, no qual aprendemos com o mundo e com os outros, nunca alcançando uma completude definitiva. Essa percepção reforça a importância da humildade e do compromisso em aprender e ensinar, reconhecendo a natureza dinâmica e transformadora do processo educativo.

Conforme pontuado por uma das participantes “a formação inicial traz um conhecimento geral sobre a profissão e é na formação continuada que é possível estudar e obter conhecimento dentro da sua realidade de trabalho (Questão1, 2023)”. Assim, é possível perceber que um dos inéditos-viáveis pode ser concretizado por esta busca das participantes, tanto no sentido de aprofundamento teórico, como na busca em conhecer a sua realidade, conforme citado anteriormente.

Em um dos encontros dos círculos de diálogo, as coordenadoras relataram que a formação continuada “[...]é fundamental para não cair no automático [...]” (Diário de bordo, 2023), sobretudo na função que exercem. Outro destaque com relação à necessidade de estudo e aprofundamento teórico é provocar o grupo de professores no mesmo movimento, o de constante aprendizado.

Como exemplo deste movimento, de estar atenta à realidade, conforme indicou as participantes dos círculos de diálogo, foi a proposição, para o seu grupo de professores da leitura de textos sobre comunicação não violenta, uma das problemáticas relatadas nos círculos. Esse movimento, de observar o seu grupo, e retirar dele uma proposta de formação gerou, segundo a participante, um movimento positivo dentro desta escola. Demonstrando, novamente, a importância das pequenas ações que são realizadas no cotidiano escolar.

Fica evidente que, a formação continuada de professores é essencial para garantir a qualidade da educação e atender às demandas de uma sociedade em constante transformação. Mais do que a atualização de conteúdos e metodologias, essa formação promove o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica, que permita aos docentes compreenderem sua prática como um processo dinâmico e interativo, tendo como meta a emancipação por meio do desenvolvimento da

consciência crítica.

Nesse contexto, Nóvoa (2022) destaca que é fundamental que as políticas educacionais valorizem não apenas os programas de formação, mas também o diálogo e a troca de experiências entre professores, criando comunidades de aprendizagem que fomentem o crescimento coletivo. Investir na formação continuada é investir na construção de uma educação significativa, capaz de transformar realidades e contribuir para uma sociedade mais equitativa e democrática.

Portanto, reconhecer a formação continuada como um direito e uma atribuição dos profissionais da educação é reafirmar o compromisso com a melhoria da prática docente e, conseqüentemente, com a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Sobretudo quando ela é organizada partindo da observação atenta da realidade concreta, conforme defende Paulo Freire (1987). Porém, para que este processo ocorra de forma genuinamente coletiva, ele depende de uma articulação na escola, do incentivo para a constituição de grupos dialógicos, que busquem a construção de uma cultura formativa permanente, na qual as problemáticas não se findam.

5.2 OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PELAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS AO IMPLEMENTAR PRÁTICAS FORMATIVAS

A percepção das coordenadoras pedagógicas sobre os desafios cotidianos relacionados à formação dos professores ficou evidenciada durante os encontros dos círculos de diálogo. A palavra *desafio* foi fortemente utilizada nas suas narrativas. Empregadas tanto para descrever situações pertinentes à sua rotina cotidiana como às novas demandas que chegam cotidianamente às escolas.

Logo no primeiro encontro dos círculos de diálogo, as participantes apresentaram uma lista de situações, as quais são consideradas desafiantes para as profissionais. Tais problemáticas extrapolam o entendimento de que a escola é apenas um espaço de instrução. Mas, como diz Paulo Freire (1987), um lugar de vida, onde se constrói o sentido da existência individual e coletiva. Ele entende a escola como um ambiente no qual as experiências humanas se encontram e se ressignificam, conectando a prática com a teoria, o passado com o futuro, e promovendo a transformação pessoal e social. Para o autor, a escola é mais do que uma instituição educativa; ela é um espaço vivo, onde se tecem os fios da existência humana.

No primeiro encontro dos círculos de diálogo, a pesquisadora, após a apresentação das participantes, solicitou que elas descrevessem quais seriam esses desafios, já que foi uma palavra destacada nas narrativas. Entre elas, o que emergiu, foi relacionado à assiduidade dos estudantes na escola; à relação entre os profissionais e as novas tecnologias; sobre a defasagem dos estudantes, oriundos da pandemia COVID — 2019; à falta de preparo profissional das professoras ao adentrarem a sala de aula; ao tempo das coordenadoras pedagógicas para se dedicarem ao efetivo acompanhamento pedagógico; à falta de sentimento de pertencimento de algumas docentes com relação à comunidade na qual estão inseridas; resistência das profissionais de assumirem uma nova postura metodológica; dar conta de todas essas demandas e as que são solicitadas pela rede.

Anteriormente ao primeiro diálogo, as coordenadoras haviam respondido um formulário, conforme já explicado anteriormente. A segunda questão tinha como objetivo compreender de que forma você compreende o seu papel, enquanto coordenador pedagógico, no que diz respeito à formação continuada dos professores.

As suas respostas demonstraram que elas entendem que a coordenadora pedagógica desempenha um papel crucial como organizadora e mediador da formação continuada, sempre focado na colaboração, no aprimoramento do corpo docente e na melhoria da prática pedagógica. Embora um dos desafios seja exatamente o professor compreender esse papel, conforme podemos perceber na resposta abaixo:

O coordenador pedagógico é responsável em articular momentos para estudo, pesquisa e reflexão acerca da prática pedagógica, o que geralmente ocorre ou deveria ocorrer no momento de hora atividade do professor. O que se torna um grande desafio, pois há limitações no entendimento do que é essa hora atividade, que este momento não é destinado somente para a realização do planejamento. Há bastante resistência quanto a esses momentos e medos de mudança, ou muitas vezes querem achar teorias que deem conta dos percalços diários e dificuldades que são encontradas dentro da sala de aula (Questão1, 2023).

Embora a hora-atividade configure-se como um espaço formativo, muitos docentes consideram que as formações organizadas durante a sua realização são perda de tempo. Deste modo, conforme descrito nos círculos de diálogo, um dos papéis da coordenadora pedagógica seria “[...] sensibilizar os docentes [...]” (Diário

de bordo, 2023).

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Complementar n.º 668/2015, além da Lei do Piso Nacional (Lei n.º 11.738/2008), garantam esse espaço para planejamento, seleção de materiais e formação continuada, sua implementação exige esforços conjuntos entre governos, gestores escolares e professores para garantir que o tempo seja utilizado produtivamente.

Após a pandemia da COVID-19, algumas redes de ensino formalizaram a realização da hora-atividade em regime de home office. Segundo as coordenadoras pedagógicas, essa modalidade passaria a vigorar também na rede pesquisada a partir de 2024. Diante dessa mudança, uma das preocupações manifestadas pelas participantes refere-se à dificuldade de garantir o engajamento dos professores nas formações, especialmente naquelas realizadas no espaço escolar. Tal cenário tende a dificultar o trabalho das coordenadoras pedagógicas na construção de uma cultura formativa e na criação de vínculos mais consistentes com o coletivo docente. Como apontou uma das participantes:

Criar vínculo profissional, para juntos, em parceria com os docentes, traçar os melhores caminhos no atendimento aos alunos de qualidade, revendo as fragilidades do processo educativo, pesquisando estratégias para sanar ou amenizar as dificuldades dos estudantes e reformulando constantemente seu planejamento por meio de leituras constantes de textos e artigos atualizados. (Questão1, 2023).

Lembrando que para Paulo Freire (1987), criar vínculos é essencial para uma educação que liberta e transforma. Esses vínculos são construídos no diálogo, no respeito, no amor e no compromisso com a humanização e a transformação social. É por meio deles que educadores e educandos se reconhecem como sujeitos históricos e atuam juntos para construir um mundo mais justo e solidário. Tal entendimento, vai ao encontro de uma das respostas das participantes, que considera que a sua função também é de “incentivador e direcionadora das formações na Unidade” (Questão1, 2023).

Considerando a realidade da maioria das escolas das redes públicas, a organização de momentos formativos depende de inúmeros fatores, entre eles: a efetiva garantia dos professores terem a hora-atividade, espaço físico para trocas e

organizações, compromisso da gestão com esse momento, o compromisso ético da coordenadora pedagógica em instigar as reflexões críticas, em reunir os professores, selecionar materiais e se dispor a ouvir e partilhar são elementos indispensáveis.

Importa retomar as questões descritas sobre o cotidiano, conceito trazido para os círculos de diálogo pelas participantes. Essa construção diária e coletiva de um espaço faz parte da constituição da cultura daquela instituição. Desta forma, a compreensão das construções e constituições de cotidianos através da dialética é crucial para a compreensão de sua fragmentação, sendo ocupado, como aponta Lefebvre (1991), por uma lógica capitalista, por meio de seus artefatos. O autor retoma o conceito marxista de totalidade, para tentar reconectar o ser humano com a natureza, com a criação e, portanto, como aquele que produz cultura.

Para ele, são as pequenas coisas que produzem o espaço vivo, “as banalidades, as pequenas informações marginais lhe dão ideia do que emergiu no centro da vida cotidiana durante essas horas” (Lefebvre, 1991, p. 6). Portanto, durante a realização dos círculos de diálogo, ficou evidente que a formação continuada ocorre, também, durante o próprio exercício profissional, quando a coordenadora pedagógica adentra a sala de um docente para conversar, sobre questões corriqueiras, sobre determinada ação pontual que emerge no ato de conviver com múltiplas culturas. Conforme afirmou uma das participantes, que entende que a coordenadora pedagógica tem como incumbência “contribuir com a visibilidade dos limites de nossa prática pedagógica para poder melhorá-la” (Questão1, 2023).

É essencial compreender, conforme Tedesco (1999), de forma inicial, que a vida cotidiana pode ser associada a elementos como banalidade, insignificância, resíduos, produtos, alienação, atraso (ou oposição à modernidade), senso comum, repositório de informações ou fatos. Porém, ela não se limita ou reduz exclusivamente a esses aspectos. Para o autor, talvez contenha um pouco de tudo isso, mas sua complexidade nos convida a ir além dos paradigmas que tentam aprisioná-la. É necessário analisá-la e compreendê-la de maneira isenta, livre de preconceitos e construções ideológicas míticas.

Essa conceituação evidencia a importância dos termos espaço e tempo, destacando que, conforme Lefebvre (2006), eles não são simplesmente produtos de máquinas. Compreender claramente a que tipo de espaço e tempo estamos nos

referindo permite avançar na ideia de que esses elementos são "produtos e obras" das pessoas, que os constroem a partir de suas vivências e das realidades sociais, culturais e econômicas em que estão inseridas. Nesse sentido, segundo Lefebvre (2006), o espaço vai além de um local físico. Como espaço social, ele carrega contradições e tensões que, muitas vezes, têm origem fora dele.

É com a certeza de que a escola não é uma indústria, mas um espaço social no qual se produzem cultura e conhecimentos, é que, faz-se necessário compreender sua dinâmica de construção social. Essa produção não surge do nada, mas se baseia no que já é conhecido, na história coletiva e na história local e pessoal de todas as pessoas que fazem parte dela. A sensação descrita pelas participantes — de “não dar tempo” ou “não dar conta” — parece estar relacionada à pressão para a escola funcionar como uma empresa, onde tudo é controlado e produzido de maneira linear e homogênea. No entanto, essa ideia de controle total da produção escolar é ilusória, pois, não é possível existir um manual para conduzir um processo tão complexo e humano. Um dado importante a ser considerado, sobretudo aos modelos formativos que pretendem a homogeneização, são as análises fragmentadas da realidade. Como afirma Certeau (1998), artefatos culturais produzidos — sejam tecnológicos ou ideológicos — que alimentam a constituição deste espaço, não são capazes de explicar a sua totalidade, tão pouco as contradições que nela coexistem.

Alves (2003) observa que a imagem que se passa de determinado espaço/tempo educativos são produtos, que servem para transmitir aquilo que se deseja, ou refletem o sentimento de quem os transmite. Seriam, então, esses recortes do cotidiano que, ao serem analisados fora do contexto, desconsiderando a totalidade, geram imaginários não inverídicos. Como exemplo, Alves (2003) descreve que nem sempre uma imagem de uma sala tranquila e uma professora calma reflete o cotidiano daquela escola, e, a postura ética daquela professora. O contrário também não cabe, uma sala, aparentemente caótica não diz sobre a produção cognitiva daquelas pessoas.

Desta forma, um dos desafios descritos pelas coordenadoras pedagógicas é a exata sensação de falta de tempo para conhecer a realidade, sobretudo se esta profissional estiver imersa em uma rotina essencialmente burocrática, que a afasta da realidade, mesmo estando nela.

Sendo assim, faz-se necessário, conforme Alves (2003), compreender que, o que importa é “manter diálogos com os *praticantes dos cotidianos*, pois entendem que somente com suas narrativas das memórias coletivas e individuais, em suas contradições e divergências, [...]” (Alves, 2003, p. 73).

Esse desafio é recorrente em diversos contextos profissionais: a sensação de desconexão com a realidade, especialmente quando se está inserido em uma rotina essencialmente burocrática, o que de fato não é realidade das coordenadoras pedagógicas. O que ocorre é que, embora os profissionais estejam fisicamente presentes no cotidiano, suas atividades burocráticas podem funcionar como um filtro que os afasta da compreensão mais ampla e autêntica da realidade concreta.

A burocracia, muitas vezes necessária para a organização e funcionamento das instituições, pode se tornar uma barreira para a interação com as experiências e vivências das pessoas, bem como, interfere na construção e reflexão coletiva. Conforme indicado por Paulo Freire (1987) e por Alves (2003), o diálogo emerge como uma ferramenta crucial para superar essa desconexão. A interação com os “praticantes dos cotidianos” — ou seja, aqueles que vivenciam as situações reais — permite acessar narrativas que revelam tanto memórias individuais quanto coletivas. Assim como, as contradições que permeiam o cotidiano.

Nesse sentido, o primeiro desafio da Pedagoga é conseguir o respeito e a segurança junto ao grupo que atua, e, direcionar o processo formativo da equipe, em torno das necessidades específicas da Unidade (P.V., 2023).

Alves (2003) destaca ainda que essas narrativas são marcadas por contradições e divergências, o que reforçam a necessidade de uma escuta ativa e sensível por parte dos profissionais. Esse processo não apenas enriquece a compreensão da realidade, mas também é legítimo como vozes e perspectiva.

Essa necessidade de escuta e de busca pela coletividade emergiu nos círculos de diálogo, especialmente após a leitura do texto de Cunha (2012), que trouxe aprofundamento sobre o papel da professora e sua produção conhecimentos. Para a autora, não há como se pensar em escola sem o professor. Desta temática, surgiram inúmeras perguntas reflexivas das participantes, que descreveram um dos grandes desafios enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas: a falta de professores nas

escolas, bem como a fragilidade dos profissionais que estão chegando.

As perguntas retiradas do diário de bordo — “Quais seriam as motivações do profissional ao adentrar na profissão?” e “Por que os professores acabam desistindo da profissão? (Diário de bordo, 2023)” — apontam para questões estruturais e individuais que permeiam a carreira docente. Esses questionamentos abrem caminho para reflexões sobre: condições de trabalho, que perpassam pelo salário, excesso de carga horária e a falta de reconhecimento social são fatores que impactam a motivação dos professores. Esses desafios estruturais levam à resistência da profissão ou a uma prática docente marcada pelo esgotamento.

Outra reflexão relevante retirada do diário de bordo é com relação à práxis, que foi apontada como “no ensino, o grande mal é a separação da teoria e da prática, da dificuldade de os professores estabelecerem relação entre ambas” (Diário de bordo, 2023). Tal separação pode ser interpretada também como um reflexo de uma abordagem educacional fragmentada. Tradicionalmente, os cursos de formação de professores priorizam conteúdos teóricos, enquanto a prática é relegada a um espaço secundário ou a estágios curtos e desarticulados.

Ou ainda, conforme descrito pelas participantes “[...] elas têm percebido uma fragilidade nesta formação e uma dificuldade de os professores realizarem leituras e se aprofundarem em temas pertinentes ao desenvolvimento infantil [...]” (Diário de bordo, 2023). Neste sentido, a teoria é vislumbrada como necessária somente para adquirir o título, ou, para passar em concurso. Falta, desta forma, a própria compreensão da função social dos professores, e de seu compromisso ético e político.

Logicamente, esse cenário não corresponde a totalidade dos docentes, mas são percepções de quem lida cotidianamente com tais desafios. Decorrentes, de certa maneira da lógica da formação imediatista.

Ainda sobre a formação inicial dos professores, uma das coordenadoras relatou a preocupação dela com a falta de reflexão crítica de algumas professoras. Como exemplo “utilizar personagens de redes sociais²⁵ como fonte de pesquisa, e até

²⁵ Personalidades que viralizam nas redes sociais porque produzem vídeos sobre uma variedade de temas, como humor, tutoriais, tecnologia, jogos, vlogs (diários em vídeo), moda, beleza, educação, análises de produtos, entre outros. Youtubers são figuras influentes na cultura digital e frequentemente moldam comportamentos, tendências e até mesmo mercados.

mesmo para explicar de forma rasa o conteúdo” (Diário de bordo, 2023), quando questionada pela coordenadora pedagógica sobre o porquê utilizar um youtuber como fonte de pesquisa a docente responde: “os estudantes gostam” (Diário de bordo, 2023). Ao mesmo tempo que a coordenadora pedagógica foi impactada por essa resposta, tão automática e sem reflexão com o conteúdo social, ela se inquietou e afirmou que “o papel do pedagogo seria provocar tal reflexão” (Diário de bordo, 2023).

Evidentemente a escolha de um youtuber como referência, justificada apenas pela afirmação de que “os estudantes gostam”, aponta para uma visão limitada do papel docente. Embora o uso de elementos culturais contemporâneos, como redes sociais, possa engajar os alunos, ele precisa ser acompanhado de uma análise crítica e de critérios claros de validação. A ausência dessa reflexão sugere: fragilidade na formação inicial: a falta de preparo para avaliar a relevância e a credibilidade das fontes utilizadas no ensino; prioridade no engajamento superficial: a busca por agradar os alunos, em detrimento da profundidade e qualidade do conteúdo transmitido. Esse tipo de prática pode reforçar uma educação baseada no imediatismo e no entretenimento, sem explorar o potencial transformador do ensino.

Essa discussão sobre o conceito moderno de sentido de comunidade e sua fluidez em uma sociedade pós-moderna e neoliberal, descrita por Bauman (2003, 2007) como “modernidade líquida”, é essencial para a reflexão nas formações docentes. Segundo o autor, o enfraquecimento do tecido social transforma as instituições coletivas em espaços irrealis. Essa perspectiva é fundamental para compreender a relação entre escola, comunidade escolar, cultura escolar e a cultura de formação docente, pois todas estão inseridas nesse modelo pós-moderno de sociedade, caracterizado pela fluidez das relações sociais e pela fragmentação do conhecimento. Esse contexto se reflete, por exemplo, nas políticas de formação docente, que frequentemente priorizam apenas a capacitação técnica do “saber fazer”, deixando de lado uma formação mais ampla e crítica.

Desta forma, é legítima a inquietação da coordenadora pedagógica ao ouvir a justificativa da professora e reflete uma compreensão mais profunda de seu papel. A coordenação pedagógica não apenas orienta práticas pedagógicas, mas também provoca uma reflexão crítica sobre o impacto social das escolhas didáticas: quais mensagens estão sendo transmitidas com o uso de certas fontes? Bem como a

necessidade de contextualização e validação das referências, como integrar elementos culturais de interesse dos alunos sem sacrificar a qualidade e a profundidade dos conteúdos? Além da responsabilidade ética do educador em garantir que o ensino vá além do superficial e contribua para a formação de pessoas críticas.

Contudo, houve bons exemplos sobre ações docentes significativas que destacam a capacidade de inovação e engajamento de alguns profissionais. Algumas participantes relataram que “[...] percebem em algumas professoras boa vontade de se arriscar em novas propostas, que existem professores parceiros e preocupados com as crianças” (Diário de bordo, 2023).

Tais relatos reforçam a necessidade de continuar buscando espaços para estabelecer práticas formativas permanentes. Sobretudo, considerando que as participantes dos círculos de diálogo percebem ser essa uma de suas atribuições.

5.2.1 A formação permanente como proposta de mudança da cultura formativa docente.

De fato, as participantes apontaram inúmeros desafios, mas trouxeram bons exemplos de ações realizadas na escola com o propósito de provocar mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Entre os quais, a crença “[...] que conseguimos contribuir no processo de formação dos profissionais da Unidade [...]” (P.V., 2023). Nesta reflexão, fica evidente que as coordenadoras pedagógicas, embora tenham muitos afazeres que acabam desfocando seus esforços da formação docente, têm como preocupação essa proposição.

Em uma das reflexões coletivas nos círculos de diálogo “destacou-se que a Pedagoga precisa assumir seu papel de aprendente e de formador parceiro” (Diário de bordo, 2023). O conceito de instituição aprendente foi trazido por Cunha (2016) que defende a ideia da formação coletiva, pautada na realidade concreta. O que corrobora o entendimento de uma das participantes em sua resposta à terceira questão da inscrição, ao descrever o que entendo, por formação permanente, “[...] acontece quando conseguimos adotar uma postura crítica frente ao novo conhecimento adquirido gerando uma ação diferenciada” (Questão1, 2023), em outra

resposta, “constante, continua, ininterrupta caracterizando um processo de evolução e aprendizado profissional. Melhor quando construída em pares, com trocas de experiências, discussões coletivas e de qualidade” (Questão1, 2023).

A compreensão de que a escola é uma instituição na qual os profissionais também se formam, corresponde a um passo importante na consolidação de uma cultura de formação permanente. Tendo em vista uma das respostas indicar que seria “a formação permanente acontece ao longo da vida. São aprendizagens diárias nas vivências da prática” (Questão1, 2023).

Na perspectiva freireana, a formação permanente surge como uma possibilidade para superar a separação entre teoria e prática. Essa abordagem se fundamenta na compreensão das dificuldades vivenciadas pelas professoras, estudantes, responsáveis, coordenadoras, gestores e equipes de apoio. Além disso, entende-se que uma formação só será efetiva e consistente se estiver vinculada à ação prática, não se limitando apenas à resolução de problemas imediatos. Trata-se de adotar uma práxis educativa crítica e emancipatória, capaz de promover mudanças nas estruturas sociais que deram origem a essas dificuldades.

Importa destacar que a formação permanente proposta não dispensa a consolidação de políticas públicas que incentivem movimentos de estudos coletivos a partir de temáticas extraídas da realidade escolar. Pelo contrário, esse movimento do micro — macro — micro é fundamental para que as transformações ocorram de forma articulada, abrangente e enraizada na prática. As contradições que permeiam os espaços, bem como as diferenças culturais, econômicas e sociais, precisam ser reveladas, anunciadas e problematizadas, não sob uma ótica de homogeneização, mas, como defende Freire (2015), a partir de uma perspectiva emancipadora.

Faz-se primordial revelar as condições materiais, políticas e teóricas que sustentam ou ancoram as formações em serviço, ou continuadas, oferecidas para os professores e que muitas vezes se afastam do cotidiano escolar. E, talvez, por este distanciamento, não provoquem rupturas com um sistema que fragmenta o processo, separando a ação da reflexão e a teoria da prática.

Neste sentido, compreender que a formação “é ação de estudos desenvolvida durante o exercício de sua função e refletir sobre ela, desenvolvendo sua capacidade docente e ampliando significados, incorporando significado à sua formação”

(Questão1, 2023), permeia o sentimento de que estar na coordenação pedagógica implica em provocar e organizar situações de aprendizagem.

No último encontro dos círculos de diálogo as participantes destacaram a importância da troca entre os pares, e, “no formato do curso oportunizou esse encontro de pessoas, que é necessário incentivar as colegas para participarem, e, que sentem falta dessas participações coletivas” (Diário de bordo, 2023).

Logo, a formação continuada difere da formação permanente ao revelar-se em um processo construído a partir da realidade, dialogicamente. Enquanto a formação continuada refere-se aos cursos organizados pelas redes de ensino, com ou sem parcerias com instituições públicas, ou privadas, que buscam qualificar os docentes durante o exercício de sua atividade profissional. Esses cursos, geralmente, visam principal o aprimoramento técnico, sendo realizados de forma pontual, conforme apontam Gatti (2003) e Curado Silva (2019). Portanto, seu foco principal é no treinamento e não na formação.

Gatti (2003) ressalta que esse modelo nem sempre gera os resultados esperados, como mudanças significativas na prática pedagógica, especialmente na maneira como os professores lidam com os conteúdos e realizam sua transposição didática. Segundo a autora, essas iniciativas apresentam pouco ou nenhum impacto a curto e médio prazo, uma vez que frequentemente se concentram no trabalho individual do professor, ignorando que os docentes pertencem a uma cultura escolar com modos próprios de assimilar e lidar com as informações. Gatti observa que “[...] os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais [...]” (Gatti, 2003, p. 119).

Assim, além de considerar a cultura docente, é igualmente essencial — e talvez ainda mais urgente — reconhecer a cultura dos discentes. Ambas influenciam diretamente como o processo de ensino e aprendizagem ocorre, demandando uma abordagem formativa mais integrada e contextualizada. Pois acreditamos, assim como Brandão (2003), que a educação é um processo contínuo que se manifesta no âmbito social e permanece como parte da vivência das pessoas, tanto ao nível individual quanto coletivo.

Essa transformação ocorre não apenas ao nível individual, mas também no coletivo, ao gerar espaços de troca que ampliam a compreensão do mundo e promovem a cidadania, conforme podemos verificar nas narrativas das participantes: “estamos buscando formar um coletivo, buscando retomar o encantamento pela escola, de estar com as pessoas, discutir coletivamente sobre o cotidiano” (Diário de bordo, 2023). Reconhecer essa interdependência entre as culturas docentes e discentes, portanto, é essencial para garantir uma prática pedagógica que seja significativa, inclusiva e realmente transformada da realidade posta.

O grupo ainda apontou a “importância de se quebrar pré-conceitos com relação aos momentos formativos” (Diário de bordo, 2023), retomando o papel central da coordenadora pedagógica em repensar esses espaços e tempos formativos.

As participantes, ao organizarem suas reflexões ao produzirem um texto final²⁶, destacaram elementos fundamentais sobre como a coordenadora pedagógica pode contribuir para estabelecer uma cultura de formação permanente no ambiente educacional.

Entre os apontamentos realizados, emergiu a ideia de que a coordenadora pedagógica pode atuar como mediadora e articuladora, promovendo espaços de diálogo coletivo e incentivando práticas colaborativas entre os docentes. Essa mediação pode ocorrer por meio da organização de encontros regulares de formação, da proposição de momentos para reflexão sobre as práticas pedagógicas e da implementação de estratégias que favoreçam a troca de experiências e conhecimentos entre os educadores.

Outro aspecto enfatizado foi a importância de a coordenadora pedagógica criar um ambiente de apoio e confiança, onde os professores se sintam à vontade para compartilhar desafios, buscar orientações e experimentar novas metodologias sem receio de julgamento. Para Freire (1987), a educação é um espaço de diálogo autêntico, onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Esse diálogo só é possível em um ambiente que valoriza a escuta ativa, acompanhando os educadores como sujeitos de sua prática e incentivando o compartilhamento de experiências como parte fundamental do processo. Essa postura exige uma escuta ativa e a capacidade

²⁶ A produção das participantes será citada com a sigla: P. e uma letra que represente cada uma anonimamente.

de promover feedback construtivo, contribuindo para o crescimento contínuo de todos os envolvidos no processo educativo.

Além disso, as participantes refletiram sobre como a coordenadora pedagógica pode fortalecer a relação entre teoria e prática, promovendo o acesso a referências teóricas atualizadas e conectando-as às demandas e realidades vivenciadas pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, sua atuação vai além do acompanhamento técnico, assumindo um caráter formativo que inspira os docentes a serem protagonistas de suas próprias trajetórias de aprendizagem.

Por fim, foi destacado que o papel da coordenadora pedagógica também envolve fomentar uma visão de formação permanente como um valor institucional. Isso implica sensibilizar gestores, equipes pedagógicas e toda a comunidade escolar sobre a importância de investir no desenvolvimento profissional contínuo, consolidando uma cultura organizacional que valorize a aprendizagem ao longo da vida. Essa mediação também reforça a perspectiva de Freire (1987), para quem a teoria só ganha sentido quando dialoga com a prática e contribui para a transformação da realidade educativa.

Nesse sentido, a atuação da coordenadora pedagógica vai além do acompanhamento técnico, assumindo um caráter formativo que inspira os docentes a serem protagonistas de suas próprias trajetórias de aprendizagem. Como defende Nóvoa (1992), os professores precisam ser vistos como autores de sua formação, sendo um coordenador pedagógico uma figura que orienta e estimula esse protagonismo ao facilitar o acesso a recursos, metodologias e reflexões que impactam positivamente o processo.

Dessa forma, as participantes reconheceram o seu papel como coordenadora pedagógica como peça-chave para a construção de uma cultura de formação permanente, capaz de impactar positivamente tanto o desenvolvimento profissional dos docentes quanto a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Entre as estratégias podemos verificar algumas contribuições importantes, como a descrita abaixo.

As estratégias formativas que impactam positivamente a equipe de professores durante os momentos formativos são promover atividades que incentivem a colaboração entre os professores, como discussões em grupo, compartilhamento de experiências e trabalhos colaborativos em projetos

educacionais. Utilizar cenários práticos e desafios reais da sala de aula para envolver os professores em processos de resolução de problemas, estimulando a reflexão e a aplicação prática de conceitos tornando o aprendizado mais significativo. Incentivar a autonomia profissional, permitindo que os professores escolham áreas de interesse para aprofundar seus conhecimentos e desenvolverem projetos alinhados às suas aspirações pedagógicas. Essas estratégias podem contribuir para criar um ambiente formativo dinâmico, engajador e relevante, maximizando o impacto positivo na equipe de professores. (P.D., 2023).

Essa síntese crítica e reflexiva da participante P.D. demonstra uma boa intenção em criar ambientes formativos que incluam as professoras e suas experiências, bem como o incentivo de sua autonomia docente. Ao impactar com certeza a equipe de professores, eles potencializam não apenas o crescimento individual, mas também o coletivo, consolidando uma cultura de formação permanente que valoriza o aprendizado ao longo da vida, além de despertar a sua consciência crítica.

Outra participante destaca a oportunidade de aproveitar “as situações que acontecem diariamente na Unidade” (P.V., 2023) para que se pense em temáticas formativas. Essa participante também apontou que “o formato do curso possibilitou também a participação, haja vista que de maneira online torna-se mais acessível, diante de tantas atribuições e responsabilidades que temos que cumprir” (P.V., 2023).

Concordando com Nóvoa (1992), as experiências diárias oferecem um rico repertório de desafios reais que podem ser utilizados como disparadores para discussão, análises e propostas pedagógicas. Ao utilizar situações vívidas na unidade escolar, a formação ganha maior relevância, ao responder diretamente às necessidades específicas dos professores, promovendo soluções mais aplicáveis e contextualizadas.

O formato on-line da organização dos encontros dos círculos de diálogo foi uma sugestão das coordenadoras pedagógicas participantes, assim como o horário. Demonstrou o interesse delas em fazer parte de um grupo no qual a premissa principal fosse o diálogo, fundamental para as coordenadoras pedagógicas que normalmente enfrentam os desafios cotidianos sozinhas. Para outra participante, “o curso de extensão foi um processo de muito aprendizado, acolhimento e compartilhamento de saberes e ideias” (P.A., 2023).

Revelando que a formação permanente se constrói por meio da troca, da escuta atenta e da reflexão crítica e coletiva do cotidiano. Outro fator relevante é que ela oportuniza a compreensão de situações cotidianas que antes poderiam ser ignoradas como algo relacionado há uma problemática maior, tal como as descritas pelas participantes, “as famílias não sabem lidar com as crianças” (Diário de bordo, 2023), ou, “os estudantes estão violentos” (Diário de bordo, 2023).

Esses relatos, ao serem percebidos como fatos que ocorrem com similaridade em diversas escolas, demonstram ser problemáticas reais e sociais, impactando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, são essencialmente necessários serem abordados nas formações docentes. Não trazidos superficialmente, mas discutidos aprofundadamente, revelando os demais fatores sociais que os afetam e exacerbam. Seria,

[...] a confirmação do uso da palavra verdadeira como prática de transformação do mundo, não sendo privilégio de alguns homens, mas direito de todos e entendendo o amor como fundamento do diálogo para que não haja nenhuma relação de dominação e sim pessoas que em comunhão aprendem a saber mais [...] (P.J., 2023).

E, é desta maneira que a formação permanente demonstra ser essencial para a busca coletiva, pois, “[...] entender que se cada um fizer a sua parte não adianta, pois quando mais coletivo forem os pensamentos, as reflexões, as problematizações e as soluções, mais avanços conquistamos [...]” (P.J., 2023).

Portanto, o conceito de formação permanente considera os profissionais como sujeitos que pensam a partir de sua prática e do cotidiano no qual se inserem, buscando arcabouço teórico, para inferir mudanças nas bases de estruturas sociais. Tornando-se profissionais com autonomia profissional, por pensarem sobre o seu fazer, mais do que isso, passam a pensar o porquê e para quem fazer. Gramsci (2004) denomina estes profissionais como intelectuais orgânicos, que atuam ativamente na consolidação de uma escola libertadora. Freire (1981, p. 35), diz que “toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo”. Sendo assim, toda ação formativa pensada para professores, intenta problematizar, tanto a sua realidade concreta, quanto a de seus estudantes e da comunidade com a qual se insere, ou seja, daquela cultura escolar.

Posto isso, o papel desempenhado pela coordenadora pedagógica, na perspectiva de uma formação permanente, é de fundamental importância no espaço escolar, pois, mais do que garantir que os momentos formativos aconteçam, eles precisam fazer parte da cultura escolar. Faz-se necessário contextualizar o cotidiano, percebendo a totalidade das problemáticas que interferem no aprendizado. Gramsci (2004) esclarece que o “nexo” instrução — educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, enquanto ele se torna consciente dos contrastes sociais e culturais que constituem a escola, e a que sociedade e que cultura ele — professor — pertence. Para Gramsci (2004), a ação do professor está ligada à realidade dos discentes, não para manter o *status quo*, mas, com vistas à formação crítica, promovendo a ligação — ou religação — entre os saberes populares e científicos. E, no caso da formação permanente dos professores, seria a busca pela práxis.

5.3 PERCEPÇÃO DAS PARTICIPANTES SOBRE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM UM CONTEXTO PERMEADO POR CONFLITOS IDENTITÁRIOS

Como as participantes percebem e interpretam suas próprias atuações profissionais em cenários onde questões relacionadas à identidade emergem como fonte de tensões e desafios. Sobretudo quando elas não se percebem pertencentes ao grupo de professores e buscam um lugar para a sua identidade profissional. Conforme podemos observar abaixo:

Ao pensar na identidade do pedagogo, entendo a identidade como identificação que se constrói no reconhecimento de alguma origem comum, com características compartilhadas com outras pessoas, grupos ou ideias, porém, essa identificação nunca está concluída, é uma construção, um processo em contínua transformação, ou seja, como me defino e com o que me identifico, dentro de um amplo e complexo conjunto de possibilidades e escolhas que estão disponíveis em configurações sociais diversificada, percebo que devo ser um profissional com a função de planejar, coordenar e desenvolver ações que promovam o ensino aprendizagem. (P. J., 2023).

Durante os círculos de diálogo, destacou-se a multiplicidade de atribuições e afazeres que compõem a rotina de uma coordenadora pedagógica. Segundo suas narrativas, “existe uma grande demanda de trabalho e que a função de pedagoga não tem fronteiras” (Diário de bordo, 2023). Além disso, foi mencionado que “existe uma

crescente busca pela identidade do pedagogo” (Diário de bordo, 2023).

A percepção individual das profissionais está frequentemente atrelada ao modo como elas lidam com as dinâmicas interpessoais e institucionais que envolvem preconceitos, discriminações e desigualdades. Em contextos marcados por conflitos identitários, essas profissionais podem se ver obrigadas a navegar por situações em que precisam equilibrar expectativas externas, autoafirmação e demandas éticas do ambiente de trabalho.

Dubar (2012) traz contribuições relevantes sobre a constituição social das profissões e as transformações no mercado de trabalho, destacando o papel da escolarização nesse processo. Nesse contexto, Pimenta (1997) reforça a importância de uma análise aprofundada sobre a formação docente e sua resignificação. Para o autor, a identidade profissional é dinâmica e construída historicamente: “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir das significações sociais da profissão, da revisão das tradições” (Pimenta, p. 07, 1997). Além disso, práticas culturais já consolidadas muitas vezes ocupam uma posição central no modo de ser professor.

A crise identitária, demonstrada pelas coordenadoras pedagógicas, revela-se como uma consequência direta dos múltiplos desafios enfrentados no cotidiano dessa função, marcada pela sobrecarga de demandas e pela amplitude de responsabilidades que extrapolam as fronteiras previamente estabelecidas para o papel pedagógico. Essa crise reflete a tensão entre as expectativas sociais e institucionais sobre o trabalho pedagógico e a busca pessoal e profissional das coordenadoras por um sentido e uma definição clara de sua identidade profissional.

Neste sentido, a queixa das coordenadoras pedagógicas de que não “existe limites estabelecidos, e que a coordenadora pedagógica começa a realizar inúmeras tarefas” (Diário de bordo, 2023), demonstra que muitas delas relacionaram a rotina como algo imprevisto, e, que embora tenham um planejamento do que se tem a fazer acontecimentos diários não são totalmente previsíveis, que acabam tirando seu foco do trabalho pedagógico.

Obviamente, exercer todas essas atribuições não condiz com a realidade concreta, pelo menos não eficazmente. Essa multiplicidade de afazeres da coordenadora pedagógica, interfere na constituição de sua identidade profissional, não obstante, o acompanhamento efetivo dos professores, em relação a sua formação

continuada, fica, por vezes, relegado a segundo plano. Mais do que isso, sua própria formação fica para *depois*.

Todo trabalho que envolve a coordenação pedagógica é desafiante, pois sob nossa função destina-se uma série de atribuições que se assemelham, mas que também se divergem. Contudo, uma das mais desafiantes é a formação de professores, visto que precisamos primeiramente chegar de mansinho e preparar o terreno, para assim, desmistificar a cultura daquilo que a teoria e prática são bem diferentes (P. A., 2023).

Para Franco (2008), existe a necessidade de buscar o significado do próprio *trabalho pedagógico*. Ou, nas palavras da autora, “[...] o que, afinal de contas, coordenamos quando nos referimos à coordenação pedagógica? Onde se encontra o pedagógico na escola? Como esse pedagógico permeia as ações escolares? [...]” (Franco, 2008, p. 117). Para a autora, a própria pedagogia enquanto ciência necessita de um aprofundamento para poder subsidiar a prática educativa nas escolas. Seria necessário “ressignificar a reconstrução do papel identitário desses profissionais [...]” (Franco, 2008, p. 119). Concordando com Franco (2008), não basta apenas reelaborar uma lista de afazeres profissionais da coordenadora pedagógica, mas, trazer como *lócus* dessa identidade a reflexão crítica desses profissionais enquanto pessoas constituídas de historicidade profissional e humana.

Tal cenário está intimamente relacionado às transformações históricas e sociais das profissões, como apontado por Dubar (2012), que destaca o impacto das mudanças no mercado de trabalho e das demandas educacionais na redefinição de funções e atribuições. A identidade profissional, nesse contexto, não é nada estática ou imutável, mas sim um processo de construção contínua que dialoga com as significações sociais, as tradições culturais e as práticas educacionais já enraizadas.

Portanto, a crise identitária das coordenadoras pedagógicas evidencia a complexidade do campo educacional e a necessidade de fomentar diálogos e reflexões que possibilitem não apenas compreender, mas também transformar as dinâmicas de trabalho e os significados atribuídos ao papel desta profissional na sociedade atual. Nas narrativas das participantes, elas relataram que “as professoras esperam que elas tenham respostas para tudo” ou ainda “que muitas famílias as procuram para conversar sobre assuntos diversos” (Diário de bordo, 2023).

Cabe ressaltar que a constituição de uma identidade profissional perpassa

pelos campos legislativo, social, econômico e cultural, tendo em vista que, antes de uma profissão efetivamente se materializar, enquanto campo profissional, ela assume diversas faces, que, alteram-se ao decorrer do fluxo histórico-social, moldando-se e estruturando-se de acordo com tensões internas e externas a ela.

No campo legislativo, as orientações legais trazidas na Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB) as Diretrizes e Pareceres emitidos pós a sua publicação, observa-se que as leis anteriores a esta são importantes para a compreensão da constituição da profissão do pedagogo que ocupa espaço no interior das unidades educacionais, e que, assim como o docente (professor dos anos iniciais da educação básica) assenta-se sobre um terreno ainda frágil, tanto no que tange ao seu reconhecimento social quanto a regulamentação de sua profissão, ora visto como especialista, ora como profissional generalista, e muitas vezes, aquele que resolve tudo nas instituições, assumindo tanto o trabalho pedagógico como o administrativo.

Neste sentido, as participantes compreendem que “[...] o trabalho do coordenador é de extrema relevância, pois ele ajuda o professor e os estudantes, faz mediação de conflitos, articula novas ideias com os professores, criando assim, formações no dia a dia” (P. K., 2023). No entanto, há ainda o entendimento de que o coordenador pedagógico atua nas instituições essencialmente com a função de supervisão escolar. Evidenciada nesta reflexão “[...] temos que estar em constante avaliação do que está sendo trabalhado em sala, e qual está sendo a postura do professor (P. K., 2023).

Essa reflexão lembra o relatado nos primeiros encontros dos círculos de diálogo, em que as coordenadoras assinalam a sua preocupação com a formação inicial das professoras, o que demanda para o coordenador a “[...] função de estar sempre lendo, buscando conhecimento, para auxiliar nas dúvidas dos docentes [...]” (Diário de bordo, 2023).

Concordando com Brzezinski (2011), a identidade do pedagogo assumiu inúmeras faces ao longo de sua constituição histórica, cultural e social. Para a autora é preciso analisar “a importância do significado social da profissão pedagogo e das condições fundamentais para o exercício profissional” (Brzezinski, p. 120, 2011). Tal significado social, está passando, segundo Nóvoa (2019), por intensas mudanças.

Demandando aos profissionais da escola, aos cursos de formação docente e os programas de formação continuada um repensar sobre o que se espera deste profissional. Ainda segundo o autor, nunca foi tão essencial que o professorado busque no seu coletivo amparo para superar as dificuldades profissionais impostas pelo cotidiano escolar e social.

Sobre a articulação coletiva as participantes relataram ser fundamental momentos de trocas e conversas com as colegas que exercem a mesma função, buscando, desta forma uma construção coletiva de identidade profissional. Como podemos verificar no trecho do diário de bordo, “o pedagogo tem uma importante função, mas nós devemos aprender a não absorver tudo, precisamos aprender a compartilhar com os demais, é preciso se reconhecer como coletivo de pedagogas” (Diário de bordo, 2023).

Esse sentimento de pertencimento a algo — ou a uma comunidade — pode ser percebido nas relações estabelecidas entre colegas de trabalho, uma vez que esse é um espaço social, constituído de pessoas, e que tem sua própria cultura. Para as pessoas se sentirem seguras em um grupo, Sousa, C. (2021), embasada pela leitura das obras de Kafka (1883–1924), observa que as pessoas precisam construir uma identidade coletiva. Podemos dizer que a construção de uma identidade coletiva depende, em um primeiro momento, de interesses em comum. Bauman (2003) alerta que existe uma diferença entre as comunidades sonhadas — *ideais* — e as comunidades vividas — *reais*. Sendo que a busca sempre será pela concretização da primeira, mesmo que imageticamente.

Neste contexto, o coordenador pedagógico na maioria das unidades escolares exerce a sua função solitariamente, o que dificulta a troca entre os pares, bem como, a construção de uma identidade profissional coletiva. Em um dos encontros elas sinalizaram a importância do diálogo entre as colegas, “[...] o pedagogo precisa assumir seu papel de aprendiz e de formador parceiro [...]” (Diário de bordo, 2023). Essa reflexão demonstra que, embora os professores esperem destas profissionais as *respostas para tudo*, elas podem permitir-se ocupar o lugar de quem também se forma no processo.

Sobretudo quando se espera da coordenação pedagógica inúmeros saberes. A participante P.V. descreve o trabalho da pedagoga como sendo, “desafiante, tendo

em vista que ser pedagoga em uma instituição, requer uma série de habilidades e ações” (PV, 2023). Tais habilidades tem relação com as mediações realizadas por esta profissional nas diversas situações conflitantes que emergem em suas rotinas, tais como: conflitos com os estudantes, acompanhamento dos planejamentos dos docentes, conversas com as famílias, acompanhamento das políticas que regem o seu trabalho, preenchimento de relatórios, encaminhamento de estudantes para atendimentos diversos, elaboração de planos de recuperação de estudos, acompanhamento de frequência dos estudantes etc.

Porém, segundo Bauman (2003), poderíamos dizer que existem comunidades dentro desta comunidade maior — escola. Representadas por docentes, discentes, profissionais de apoio, pais e sociedade civil. Consequentemente, deve haver uma sensação de segurança entre elas. Todos pertencem à comunidade escolar, mas cada qual tem sua própria dinâmica de organização. Cabe à busca coletiva de parcerias entre essas diferentes funções, mas que devem seguir na busca pelo mesmo objetivo.

5.3.1 A coordenadora pedagógica como formadora no contexto escolar

Mesmo neste cenário multifacetado de tarefas, as coordenadoras pedagógicas identificam o seu papel como formadoras. E, embora precisem conciliar diferentes atribuições, buscam consolidar esse espaço na escola.

Os autores Almeida; Souza; Placco (2016) apontam que as atribuições das coordenadoras pedagógicas excedem, demasiadamente, o limite do possível realizável no espaço/tempo escolar. Segundo os autores, “[...] essas atribuições interferem na constituição da identidade do coordenador pedagógico (Almeida; Souza; Placco, 2016, p. 73). O sentimento de que a escola não anda sem o trabalho da pedagoga ou de que os docentes tendem a esperar desta profissional uma resposta *mágica* para todos os problemas que surgem cotidianamente, são inquietações que emergiram durante a realização dos círculos de diálogo.

Desta forma, durante os encontros, surgiu a necessidade de trazer autores que discutissem especificamente as atribuições e os desafios da atuação do pedagogo. Essa demanda emergiu como um esforço coletivo para compreender e ressignificar o papel desse profissional, considerando as tensões e os dilemas frequentemente

apontados nas narrativas das participantes. Uma que vez que elas sinalizaram “[...] que nos descobrimos sendo pedagogos, exercendo a função, constituindo-se ao longo de sua prática na escola e com as pessoas que a constituem” (Diário de bordo, 2023).

Para este aprofundamento, foram utilizados os autores Poolli; Ferreira (2017) e Franco (2008), cujas obras oferecem uma abordagem detalhada e reflexiva sobre a atuação do pedagogo escolar e a busca por uma delimitação mais clara e consistente de sua identidade profissional.

O cenário que se apresentou durante a realização dos círculos de diálogo é que as coordenadoras pedagógicas realizam diversas atividades que demandam tempo que poderia ser direcionado para o acompanhamento efetivo no exercício da pedagogia. Tal preocupação e inquietação podem ser verificadas na reflexão de uma das participantes a seguir:

Verifica-se que essa profissional, abarca em sua função uma série de atribuições, sendo que por vezes, isso pode prejudicar a sua atuação junto às demandas prioritárias da Unidade, pois acaba por atender demandas diárias, e que nem sempre estão no bojo de suas atribuições e que poderiam ser realizadas por outros profissionais na Unidade (P.V., 2023).

O excesso de trabalho administrativo acaba implicando na atuação do coordenador pedagógico, que seria o acompanhamento dos planejamentos, bem como com a formação docente, “[...] e assim, vai se postergando a atribuição de ajudar a formar e acolher teoricamente e olhar a prática docente, os profissionais que necessitam de estudo, reflexões e apoio pedagógico [...]” (P.V., 2023). Neste contexto, é essencial realizar uma análise criteriosa para determinar quais atividades devem ser centralizadas e quais podem ser delegadas ou reestruturadas.

O fator tempo é apontado como algo que preocupou as participantes, muitas relataram que não há tempo hábil para organizar formações, ou que ainda, os docentes acham que perdem tempo de hora atividade se a dedicarem a formação. “[...] Desse modo, o grande desafio para a Pedagoga, é de conseguir estabelecer uma cultura de estudo tanto da Pedagoga enquanto formadora, como de espaço e tempo para estudar com as profissionais e a comunidade com a qual atua” (P.V., 2023).

Durante a leitura do texto de Poolli; Ferreira (2017) algumas provocações e reflexões críticas surgiram nas narrativas das participantes, que as incentivaram a analisar suas próprias práticas e percepções sobre a profissão. Esse movimento de

reflexão coletiva revelou-se um momento de aprendizado significativo, no qual questões importantes, tais como, as escolhas que precisam ser feitas cotidianamente pelas coordenadoras pedagógicas, a fim de garantir que elas não se percam na sobrecarga burocrática.

Um fator importante refletido pelas participantes e que as coordenadoras pedagógicas também precisam de formação, de momentos nos quais possam existir trocas e construções coletivas.

Desse modo, vejo que o coordenador enquanto formador precisa primeiramente se “formar”, ser pesquisador do conhecimento e se instrumentalizar para sensibilizar seu grupo de professores e essa tarefa, a qual a maioria apresenta resistência e não se desafia em buscar conhecimento para além das suas atividades pedagógicas diárias (P.A., 2023).

A contribuição de uma das participantes na citação acima, demonstra que, embora as coordenadoras entendam o seu papel formador, muitas não o assumem, ou, são vencidas pela resistência dos professores. Que, conforme já discutido anteriormente, sentem que *perdem* tempo da sua hora atividade se estiverem lendo, estudando, ou mesmo refletindo novas estratégias de ensino.

Como estratégias formativas as coordenadoras relatam que procuram ocupar pequenos espaços cotidianos, partindo de sensibilizações, “[...] foram propostos temas de interesse e necessidade das profissionais e utilização de recursos pedagógicos variados, como audiovisuais, teatralização, convidados especiais, exposição com suportes textuais e trocas de experiências [...]” (P.V., 2023). O espaço da hora-atividade também foi elencado como possibilidade viável para se estabelecer uma cultura formativa “[...] já é possível estabelecer uma pauta, nas permanências, mensalmente, com roteiro de estudos junto aos profissionais, de acordo com as demandas presentes na Instituição e assim contribuir na formação de todos” (P.V., 2023).

Nas reflexões acima, percebe-se uma organização que parte da equipe pedagógica, com pautas pré-estabelecidas. Essa postura foi percebida nos primeiros encontros dos círculos de diálogo, nos quais as participantes esperavam um roteiro de questões sobre os textos, ou uma lista de texto previamente enviada. Contudo, com o decorrer dos encontros, a postura foi mudando, possibilitando que elas

percebessem a metodologia de formação constituída por meio de um diálogo crítico.

Essa postura é fruto da cultura escolar que prevê a conformação, ou a execução de tarefas, sendo que os profissionais que ali estão não se sentem *pertencentes* a este espaço de construção de saberes. Para Perez Gomes (2001, p. 131), “a escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social”. Desta forma, enquanto instituição social, contém suas contradições, que, logicamente, necessitam de problematizações.

De acordo com o Perez Gomes (2001), a escola, por meio de suas tradições, costumes, rotinas, rituais e práticas enraizadas, influencia diretamente a forma de vida que nela se estabelece. Esses elementos são importantes para a manutenção e reprodução de valores, expectativas e estão associados à dinâmica social dos grupos que a compõem.

Esse condicionamento de um modo de vida seria então, exatamente, aquilo que exige o tensionamento, pois a escola, que provocaria a emancipação, continua, ou reforça, a exclusão e a alienação. Para o autor, a eficácia da escola, enquanto instituição formadora, refere-se à sua capacidade de intervenção na realidade social na qual está inserida. Concordamos com o autor de que essa eficácia não é aquela que atende aos interesses do mercado, mas aquela que consegue formar as pessoas para que estas possam perceber as dinâmicas sociais e econômicas, que contribuam para a sua formação humana. “[...] Tão importantes são as características observáveis de um acontecimento como a interpretação subjetiva que lhe concedem os que participam nele [...]” (Perez Gomes, 2001, p. 64). Desta forma, para o autor, a escola, enquanto instituição na qual as culturas se entrecruzam, não pode ser generalizada ou homogeneizada.

Neste sentido a ruptura do modelo formativo bancário exige esforços tanto dos formadores como dos participantes deste processo, uma vez que ele não ocorre de forma linear, o que foi percebido pelas participantes ao longo dos encontros. Conforme relatos:

Logo no início, escutar as colegas refletirem sobre a necessidade das nossas ações diárias, sempre tão atribuladas, mas partirem do pensar para uma ação

solidária e amorosa, nos revigora e energiza (P. J., 2023).
 [...] As discussões do grupo me fizeram refletir sobre a minha prática pedagógica e enriqueceram-na. Além disso, pudemos compartilhar desafios, frustrações e sucessos, e com isso não me senti sozinha e incapaz [...] (P. A., 2023).

Gradualmente, elas passaram a perceber que formar e formar-se, inclui: ouvir, partilhar, colaborar e, desta forma, construir caminhos viáveis com vistas a emancipação. Uma vez que para *emancipar-se* depende de as pessoas despertarem a sua consciência crítica. Para então, conforme Marx (1998), de desvelar as contradições dos contextos sociais, de ter liberdade para se expressar e, de respeitar a liberdade de expressão do outro, de exercitar a sua capacidade criativa. Pertencer, neste sentido, não significa permanecer inerte ou imutável, bem como, não significa, de forma alguma, tornar-se moldável aos desejos de uma sociedade neoliberal.

Deste modo, compreender o seu papel como formadora não necessariamente implica na promoção de uma educação mais humana ou emancipadora. O diálogo e a escuta demonstram ser uma ferramenta importante no que se refere à luta contra um modelo de educação bancário. Para Paulo Freire (1996), a educação assume uma postura na qual o discurso vertical ganha corpo. Neste sentido, reconhecer que “[...] no processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine qua” da comunicação dialógica [...]” (Freire, 1996, p. 44).

Conforme exposto durante os círculos de diálogo, a dialogicidade, proposta por Paulo Freire (1987), propõe “[...] uma forma de construção coletiva, além de ampliar a visão do todo da cultura escolar, é preciso aceitar a posição do outro, ouvir os professores, saber o que eles pensam, como pensam” (Diário de bordo, 2023). Não há como propor uma formação permanente sem a escuta.

Conforme descrito por uma das participantes,

Estabelecer nesses vínculos profissionais e confiança suficiente para que todos tenham liberdade de se expressar sobre o que acreditam, sem julgamentos faz com que nossos objetivos sejam alcançados, o melhor para nossos estudantes (P. J., 2023).

Isto posto, é fundamental, por outro lado, conforme Paulo Freire (1996), reforçar que a prática educativa, quando vivida com afetividade e alegria, não pode excluir uma formação científica rigorosa e um posicionamento político claro por parte

dos educadores. “[...] A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje [...]” (Freire, 1996, p. 53). Ainda segundo o autor, é justamente essa manutenção da realidade neoliberal que a ideologia da “morte da História” pretende sustentar, reduzindo o futuro a uma continuidade acrítica do presente. Dessa forma, tal ideologia assume um caráter fatalista, desprovido de esperança e de qualquer perspectiva utópica, promovendo uma educação meramente tecnicista. Nessa lógica, o educador passa a ser visto não como um formador de sujeitos críticos, mas como um mero instrutor, responsável apenas por transmitir conteúdos e desenvolver habilidades sem questionamento, reforçando a adaptação dos educandos ao mundo existente, em vez de incentivá-los a transformá-lo.

Para Paulo Freire (1996), a transformação depende da conscientização dos educadores, e, neste caso, dos formadores, de que sua profissão é essencialmente humana. E, desta forma, estará em permanente formação.

6. SOB O PRETEXTO DE CONCLUSÃO, ALGUMAS SÍNTESES PROVISÓRIAS PARA CONTINUAR REFLETINDO

Na última parte desta tese, apresento algumas reflexões sobre a permanente busca por saber mais sobre os desafios das coordenadoras pedagógicas na promoção de uma cultura de formação permanente no ambiente escolar.

As situações-limite reveladas pelas participantes demonstram a sua preocupação com as relações estabelecidas na escola, bem como, a busca por soluções. Entre elas, a falta de tempo para dar conta de tudo, a fragilidade da formação dos docentes, a necessidade de reflexão crítica sobre as mudanças e políticas que chegam constantemente até a escola.

O diálogo foi um dos inéditos-viáveis encontrados pelas participantes, como forma de romper com a cultura de formação bancária. Assim como, manter-se em constante movimento de leitura, de estudos, e de observação crítica da realidade.

O ato de conhecer algo exige de nós mais do que a vontade, ele requer amadurecimento sobre o porquê queremos saber mais. Concordando com Paulo Freire (1981, p.9), “estudar é realmente um trabalho difícil”, sobretudo quando se estuda sobre um espaço coletivo, constituído por pessoas. Existe sempre o movimento entre o objeto em si — aquilo que estamos estudando — com as relações dele com o contexto histórico e social. Há ainda as subjetividades e a interpretação de quem está estudando.

Neste sentido, a ideia inicial sempre poderá se modificar ao longo do estudo, pois a pessoa debruçada neste objeto também será modificada por ele, à medida que sabe mais sobre, descobre que ainda precisa saber mais. Logicamente, uma pesquisa científica tem seus limites — tempo cronológico, recorte histórico, delimitação de campo de pesquisa, arcabouço teórico.

Esclarecendo isso, o exercício de procurar entender os desafios das coordenadoras pedagógicas na promoção de uma cultura de formação permanente no ambiente escolar, desenhou-se como uma construção essencialmente dialógica. E trabalhosa. Sobretudo porque emergiu da minha vivência profissional, e de inquietações experimentadas em outros momentos de pesquisa, de estudos e de formações. Mas, especialmente, da partilha com colegas.

Neste movimento — de estudos, pesquisas, escuta e diálogo — percebemos que a função da coordenação pedagógica não está claramente definida. No que tange à formação inicial, ela tem como premissa o curso de pedagogia. Porém, este curso também habilita o professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma das situações-limite é a inquietação com relação à nomenclatura utilizada para a profissional que assume a coordenação pedagógica. Em algumas redes, é denominada de pedagoga, coordenadora pedagógica, auxiliar pedagógica, pedagogo, professor, etc. Uma falta de definição de um termo profissional exacerba a própria confusão com a atribuição deste profissional no espaço escolar. Impacta diretamente na sua identidade profissional.

O impacto desta falta de nomenclatura oficial e, até mesmo, de enquadramento profissional pode explicar a fragilidade das relações entre os pares. A ausência de uma identidade profissional reconhecida institucionalmente gera incertezas quanto às atribuições do coordenador pedagógico, dificultando a construção de vínculos sólidos no interior das equipes escolares. Sentir-se pertencente a um grupo fortalece a luta coletiva, mas são ainda escassos os coletivos de coordenadoras pedagógicas realmente articulados em defesa de sua profissão e do reconhecimento de sua função estratégica nas escolas. Como destaca Brzezinski (2011), “considera-se, portanto, que a formação e a profissionalização do pedagogo, no contexto educacional, cultural e político brasileiro, por sua vez, favorecem a delimitação de diversos contornos identitários ou múltiplas identidades [...]” (p. 121), o que revela a complexidade da atuação pedagógica.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ao estabelecer direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes da educação básica, reforça o papel da coordenadora pedagógica como mediadora dos processos formativos no ambiente escolar. A BNCC (2017) demanda o desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e colaborativas, o que exige da coordenadora a atuação como articuladora do trabalho coletivo, promotor de formação continuada, incentivador da reflexão crítica sobre o currículo e interlocutor entre as demandas da gestão escolar e o cotidiano docente. Essa multiplicidade de funções, por um lado, enriquece a identidade profissional da

pedagoga; por outro, impõe desafios à sua consolidação, especialmente quando não há clareza institucional sobre seu papel e quando o isolamento profissional é naturalizado.

Dessa forma, fortalecer a identidade da coordenadora pedagógica passa, também, pelo reconhecimento de seu protagonismo na implementação de políticas curriculares, como a BNCC (2017), e na construção de uma cultura formativa que valorize o diálogo, a escuta e a prática coletiva. Esse reconhecimento é um passo fundamental para que a atuação pedagógica seja compreendida não como apoio técnico-administrativo, mas como parte central do projeto educativo da escola

Nesta busca por identidade, para além daquela pessoa que apaga incêndios, tem todas as respostas, mediar conflitos, preencher relatórios, etc, as coordenadoras pedagógicas são profissionais que compreendem as dimensões políticas, sociais, materiais, e humanas da educação. Ou, como afirma Bauman (2003, p. 21) “[...] “identidade” significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar”. De fato, existe a urgência na definição da identidade da coordenação pedagógica.

Durante a realização desta tese evidenciou-se essa problemática, mas também, surgiu um inédito-viável que foi a percepção da importante contribuição destes profissionais para a garantia e defesa da pedagogia nos espaços escolares, pois, como diz Brzezinski (2011), a identidade profissional é coletiva, e vai se construindo nas relações sociais e na cultura escolar. Nas reflexões dos círculos de diálogo a descoberta foi de que é justamente a falta de um coletivo e o sentimento de isolamento das coordenadoras pedagógicas que prejudica o sentimento de pertencimento de classe.

Conforme Paulo Freire (1987), a educação é um ato político e, desta forma, o coordenador pedagógico não é um técnico neutro, mas um educador que atua como intelectual engajado na transformação social. Ele luta contra práticas autoritárias, estimula a consciência crítica das pessoas e promove um ensino dialógico, libertador e humanizador. Os desafios apontados pelas coordenadoras pedagógicas revelaram muito deste perfil intelectual e engajado, uma vez que a rotina mais engessada as incomoda e as move na direção de saber mais e ser mais.

Neste quefazer cotidiano, as coordenadoras encontram brechas para diálogos

críticos com a equipe docente. Estabelecendo um modo de formação dialógica, um exercício no qual ninguém ocupa o lugar de quem sabe mais, ou que tem todas as respostas. Mas uma formação na qual existe troca de saberes, entre percepções e busca de entender mais, de conhecer mais.

Ficou evidente que o diálogo necessita ser exercitado, sobretudo, quando o cotidiano e seus afazeres tendem a ocupar grande parte do trabalho pedagógico. Enquanto método de formação, a prática do diálogo demonstrou ser construtiva, ao possibilitar que todas as participantes contribuíssem com suas narrativas. Desta descoberta, surge um inédito-viável.

Deste modo, o exercício da escuta também se provou necessário. Para além de ouvir o outro, existe a necessidade de legitimamente tentar compreender qual é o seu lugar de fala, entendendo que suas perspectivas são atravessadas por experiências sociais e culturais. Porém, há que se ter clareza da natureza inacabada das pessoas, conforme Paulo Freire (1987), pois é ela que nos dá a possibilidade de permanente aprendizado.

Sabemos que mudar uma cultura demanda tempo e o despertar da consciência crítica. É, portanto, processo contínuo de reflexão, diálogo e ações. No que diz respeito às ações, essas são instituídas gradualmente por processos pontuais, tais como se sentar com as professoras para ouvi-las. A escuta atenta envolve colocar-se no lugar do outro, acompanhando suas experiências e perspectivas sem julgamentos prévios. A empatia fortalece a confiança e cria um ambiente seguro para o diálogo. Embora a escuta atenta seja um elemento essencial para relações saudáveis e para o fortalecimento da democracia, sua prática nem sempre é simples. O imediatismo da comunicação contemporânea, o excesso de informações e as barreiras emocionais podem dificultar esse processo, apresentando-se como uma situação-limite.

O imediatismo presente nas relações sociais ocupa outros espaços, como nas demandas externas à escola, a qual é constantemente bombardeada com *novos afazeres* quase que cotidianamente. Normas, sistemas, avaliações e diretrizes são frequentemente implementados de maneira verticalizada, sem um diálogo prévio com os profissionais da educação, que acabam tendo que se adaptar aceleradamente e, muitas vezes, sem o suporte adequado. Esse ritmo imposto gera sobrecarga e dificulta processos reflexivos mais aprofundados sobre as mudanças necessárias na prática

pedagógica.

A contradição encontra-se no sentido de que, se por um lado, a escola é pressionada a se transformar rapidamente para atender a novas demandas burocráticas e institucionais, por outro, tende a resistir a mudanças que envolvem inovações pedagógicas, especialmente aquelas voltadas para modelos educacionais mais democráticos e participativos. Tanto que a resistência das professoras foi apontada como uma das situações-limite encontradas pelas coordenadoras durante os círculos de diálogo.

Existem, ainda, aquelas escolas que tendem a ignorar as mudanças, sem refletir se são boas para a sua comunidade. Essa inércia acarreta mais uma das situações-limite sinalizadas nos círculos de diálogo, ao existir a pressão externa pela mudança e, muitas vezes, interna, uma vez que as comunidades escolares se transformam com o passar do tempo. Desta forma, a coordenação pedagógica vive neste linear tênue entre tentar mobilizar de forma crítica, apenas cumprir protocolos, ou cair na inércia.

No entanto, é preciso ponderar que a escola não permaneceu imutável ao longo do percurso histórico, pelo contrário, conforme Vinão Frago (2007), ela passou por profundas transformações em sua organização, seja em sua estrutura física, nas metodologias adotadas ou na composição de seus atores sociais. Uma destas modificações, segundo o autor, é a presença feminina, tanto no corpo docente como no discente. Assim como a democratização do acesso à escola. Se antes ela era restrita a determinado grupo social, agora ela é direito de todos. O que demonstra que ela – escola – não é inerte e imune, mas um organismo vivo. E, portanto, sofre com os impactos econômicos, sociais e culturais.

Outros fatores são percebidos como impactantes na escola, tais como o avanço das tecnologias educacionais, a inserção de práticas interdisciplinares e o fortalecimento de políticas inclusivas. No entanto, a adaptação a essas mudanças ainda ocorre desigualmente e, muitas vezes, sem uma base de diálogo que considere os desafios e as realidades vivenciadas por professores, gestores e estudantes.

Se por um lado existe essa crescente demanda de novos afazeres, a formação para lidar com eles não ocorre na mesma velocidade. Para a escola e seus profissionais, a adaptação às mudanças ocorre desigualmente, pois, na maioria das

vezes, não existe diálogo com professores, gestores e estudantes. Daí a necessidade de uma cultura formativa permanente, não com vistas à adaptação, mas como forma de reflexão crítica, buscando caminhos para a resistência e para a transformação social.

Dessa forma, compreender as resistências e os desafios enfrentados no contexto escolar apresenta-se como um inédito-viável, pois significa não os naturalizar ou aceitá-los passivamente, mas sim refletir sobre os caminhos possíveis para que mudanças estruturais e metodológicas sejam implementadas de maneira democrática, participativa e coerente com a realidade educacional. Na qual se procura romper com o sistema que “[...] se estabelece, se consolida, se programa a cotidianidade, espaço social e solo do consumo organizado, da passividade mantida pelo terrorismo [...]” (Lefebvre, 1991, p. 208). Mover-se em busca de aprender mais é um modo de resistir à passividade.

Sobretudo quando a realidade social se apresenta de forma tão dura, impactando o modo costumeiro com o qual a escola e seus profissionais estavam acostumados, como foi outro destacado pelas participantes, especialmente no contexto pós-pandemia da COVID-19. Seus abalos foram sentidos de maneira mais cruel nas famílias menos favorecidas economicamente, ampliando as desigualdades sociais e econômicas de nosso país.

O retorno às atividades escolares se deu gradativamente e os impactos educacionais e sociais foram rapidamente percebidos. Muitas famílias demonstraram dificuldade em lidar com esse convívio social. No entanto, esta temática não foi abordada como um ponto central de formação continuada para os profissionais da educação, o que gerou uma sensação de desamparo e improvisação no enfrentamento dessas questões. Sem um suporte estruturado e sem diretrizes claras sobre como lidar com os desafios emergentes, muitas professoras e coordenadoras sentiram-se sobrecarregadas e sem recursos adequados para acolher e orientar os estudantes nesse processo de readaptação.

As problemáticas apontadas como centrais foram a dificuldade para estabelecer diálogo e o crescente número de conflitos entre os estudantes. Além disso, a sobrecarga dos profissionais da educação foi ressaltada, uma vez que a escola passou a assumir uma função ainda mais complexa na tentativa de minimizar

os impactos sociais da pandemia. O aumento das demandas pedagógicas, emocionais e até mesmo assistenciais pressionou ainda mais professoras, coordenadoras e gestoras.

A reflexão nos círculos de diálogo apontou como possibilidade de superação o diálogo freireano. Seria então o diálogo um dos inéditos-viáveis. Ter a liberdade de falar sobre essa sobrecarga e perceber que não estava sozinha neste sentimento de incertezas, provocou nas participantes a sensação de empatia. Em momentos formativos, não há como falar sobre algo sem se colocar no lugar do outro, ou, sem tentar compreender minimamente sua realidade.

O que reforça a ideia defendida neste texto de que a formação permanente é um encontro entre pessoas e suas realidades, não como forma de mantê-las, mas para superá-las.

Desta forma, podemos considerar que houve pequenas, porém significativas mudanças nas narrativas das participantes. Uma delas é exatamente a importância e o exercício da escuta. Outra, a reflexão crítica sobre a identidade da coordenadora pedagógica e da sua função enquanto formadora, compreendendo que a formação permanente não se assemelha a formações pontuais, mas se configura em um processo de contínuo aprendizado e busca de soluções viáveis.

Evidenciando que a cultura escolar não é fixa ou imutável, conforme destaca Julia (2001), pelo contrário, pode ser transformada intencionalmente para promover um ambiente mais inclusivo, acolhedor e sério. Mudanças podem acontecer, assim como favorecer abordagens mais participativas. A organização do espaço escolar apoia a convivência e a interação, bem como a construção de conhecimentos. Logicamente, a coordenadora pedagógica não poderá mudar sozinha toda a cultura de uma escola, mas ela pode, por meio de formações permanentes, ir estabelecendo laços que favoreçam a sensação de pertencimento. Daí a necessidade de fortalecimento de uma gestão democrática e participativa.

Investir na criação de um ambiente onde todos se sintam parte ativa da comunidade escolar é um passo essencial para a construção de uma educação mais equitativa e significativa, que pode auxiliar na redução dos índices de evasão e no fortalecimento das relações interpessoais. Pois o sentimento de pertencimento não é essencial apenas para a construção de grupos por meio de laços de confiança, ele

fortalece a identidade coletiva e promove o engajamento em prol de algo. Neste caso, de uma escola verdadeiramente democrática, na qual todos se responsabilizem pela efetiva mobilização em busca da emancipação.

Considerando que uma comunidade não é apenas um grupo de pessoas, mas sim um organismo vivo, engajado pela busca de mudanças. Ou ainda, como afirma Bauman (2003), uma comunidade é sentir-se protegido, amparado, seguro. O que torna a contradição entre segurança e insegurança mais visível. Se estou inseguro e com medo, é porque estou sozinho.

O pertencimento, portanto, não é apenas um sentimento individual, mas um processo coletivo de construção de significados, relações e ações compartilhadas que fortalecem a escola como um espaço de transformação social. A emancipação ocorre por meio da análise crítica das condições sociais, culturais e políticas que estruturam a educação. Conforme destaca Bauman (2003, p.8), “[...] numa comunidade podemos contar com a boa vontade dos outros. Se tropeçarmos e cairmos, os outros nos ajudarão a ficar de pé outra vez [...]”. Dentro deste conceito de comunidade, como um grupo que acolhe e auxilia, os encontros dos círculos de diálogo representaram um caminho seguro para uma mudança da forma como as participantes compreendem o seu papel como formadoras.

No que se refere às atribuições das coordenadoras pedagógicas, podemos verificar que, embora as participantes tenham sinalizado que a rotina diária as sobrecarrega, elas demonstraram disposição para uma busca por soluções possíveis. Seu trabalho exige uma atuação simultânea em diversas frentes, como o acompanhamento do planejamento docente, a mediação de conflitos, o suporte pedagógico à equipe escolar e a articulação com a gestão e a comunidade. Esta articulação da organização do trabalho pedagógico exige uma grande disposição destas profissionais na busca constante de aprendizado.

Também foi discutida nos círculos de diálogo a importância de que as profissionais estabeleçam algumas prioridades e, dentro do possível, deleguem afazeres que podem ser realizados por outros profissionais. Outra estratégia seria criar uma rotina estruturada para acompanhamento e reflexões das e sobre as demandas, evitando acúmulo inesperado e/ou repetições das mesmas demandas desacompanhadas de encaminhamentos. Da mesma forma, pode criar um

cronograma de formações com vistas ao aprofundamento de questões levantadas pelo grupo de professores.

Ao verificar as diferentes estratégias utilizadas pelas coordenadoras pedagógicas com a intenção de estabelecer uma rotina de estudos, percebemos que elas assumiram esse compromisso com as suas equipes. E com elas mesmas. O referencial teórico utilizado como disparador para as reflexões possibilitou a compreensão de algumas temáticas, entre elas a própria função da coordenação pedagógica.

Logicamente, existe ainda um percurso a ser percorrido no estabelecimento de uma cultura de formação permanente. Para tanto, não basta somente a vontade e a iniciativa de uma pessoa, mas, como já mencionado neste texto, é preciso que um coletivo de pessoas pense e se mova em um mesmo caminho. Tanto as condições materiais como de gestão democrática precisam ser garantidas para que este fortalecimento aconteça.

Por fim, a escolha de uma profissão depende de diversas dinâmicas sociais e pessoais, mais do que trabalho, a docência e a coordenação pedagógica são carreiras, tal como Dubar (2012, p. 353), “[...] essas atividades que possibilitam uma identificação positiva são, ao mesmo tempo, escolhidas (ou, pelo menos, entendidas como tal), autônomas (isto é, vividas desse modo) e abertas para carreiras (no sentido de uma progressão ao longo da vida) [...]”. Ser coordenador pedagógico é uma das possibilidades de atuação que o curso de pedagogia habilita. Porém, constituir-se neste profissional que tem a percepção da totalidade das relações que circulam em um mesmo espaço – escola – depende de uma formação humana e permanente.

Embora tenhamos discutido, ao longo deste estudo, quais são os *desafios das coordenadoras pedagógicas na promoção de uma cultura de formação permanente no ambiente escolar*, outros destaques puderam ser percebidos, e, que podem vir a dar corpo para outras pesquisas. Entre eles a identidade profissional, como descrita e exemplificada pelas participantes, mas também sentida pela pesquisadora, que ocupa este mesmo espaço – a coordenação pedagógica.

Contudo, assim como as participantes, ressalto que existe uma grande satisfação neste ofício. Concordando com a reflexão de Dubar (2012, p. 354), “[...] quais são as atividades que possibilitam tal socialização, implicando construção de si

e reconhecimento pelos outros? [...]”. Eu diria que a coordenação pedagógica é uma função com a qual podemos nos conectar com docentes, estudantes, direção, famílias, serviços gerais, merendeiras, etc. E, é exatamente esta conexão que possibilita a articulação entre o mundo real e o conhecimento, com vistas a promover uma educação realmente de qualidade, que é aquela que liberta as pessoas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T; PLACCO, V. M. W. S. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70 – 94. jan/abr. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3647>
- ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. W. S. Formação continuada de professores no contexto de trabalho: do prescrito ao executado. **Revista@ambienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo, vol. 7, n. 3, set/dez, 2014. p. 485 – 493. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/497>.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira Educação**. Rio de Janeiro, maio/jun/jul/ago. 2003. p. 62 – 74. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/drZj7WstvQxKy7t5GssT4mk/abstract/?lang=pt>.
- ANDREOLA, B. Interdisciplinaridade. In: STECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2008. p. 229-230. Disponível em: <https://territoriosinsurgentes.com/wpcontent/uploads/2021/03/DaniloR.StreckDicionrioPauloFreirez-lib.org.epub.pdf>.
- APPLE, M. W. Endireitar a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. IN: **Currículo sem fronteiras**. V. 2, n.1, p. 55 - 78, jan/jul. 2002. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/4.pdf>.
- AZANHA, J. M. P. Cultura Escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**. (08) Dezembro, Janeiro, Fevereiro 1991. p. 64-69. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136/56181>.
- BARRETO NETA, L. **Uma práxis docente humanizadora, com crianças, em um bairro educador da cidade de São Paulo**. 177f. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.Pucsp.br/jspui/handle/handle/24263>.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. Disponível em: https://www.google.com/search?q=Comunidade%3A+abusca+por+segura%C3%A7a+no+mundo+atual&oq=Comunidade%3A+abusca+por+seguran%C3%A7a+no+mundo+atual&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIGCAEQRRg60gEHNjcxajBqNKgCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981. BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, coleção primeiros passos, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, Lei n.º 11.738/2008, Brasília, 16 de julho de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005/2014 Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518ver_saofinalsite.pdf.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**. julho 2011, Ano XIII nº 10, p. 120 – 132, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48363>.

BUBER, M. **Eu e tu**. Introdução e tradução: Newton Aquilis Von Zuben. 10ª ed. São Paulo: Centauro. 2009.

CERTEAU, M. **As artes de fazer: invenção do cotidiano**. Editora Vozes, Petrópolis, 1998.

CURADO SILVA, K. P .C. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipatória**. Campinas – 2019: Mercado das Letras.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DARDOT, P. LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1ª ed. Boitempo: São Paulo, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/files/2019/11/Christian-Laval-Pierre-Dardot-A-Nova-Razao-do-Mundo-Ensaio-Sobre-a-Sociedade-Neoliberal-Colecao-Estado-de-Sitio-Boitempo-2016.pdf>.

DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. IN: BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DOMINGUES, I. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. IN: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. Edições Loyola: São Paulo, 2006.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Trad. Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.146, p.351-367, maio/ago, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnHPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/>.

DUTTEL, C. G. N. **Auto(trans)formação com professoras e professores na perspectiva da educação popular: o papel da escola e da gestão e os desafios do sistema educacional**. 180f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.Ufsm.br/handle/1/23335>.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.p. 42 –61.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, V. 5, p.28-49, 1992. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/modresource/content/1/T2%20-%20Forquinsaberesescolares.pdf>.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109 – 126. jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8Cx8jFXgbq6fYtm/>.

FREITAS, A. L. S. de. Conscientização. IN: STRECK, D. RENDIN, E. ZITOKOSKI, J. J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1981.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 24ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25^a ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1996.

FREIRE, P. **Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997a.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Rev. da FAEEBA**, Salvador, nº 7, jan./junho, 1997b. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/e9060875-e850-40e0-b49b-ffd1a9f17ba2>.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Editora UNESP: São Paulo, 2000.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36066>.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191 – 204, julho/2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/abstract/?lang=pt>.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. Introdução. IN: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. Edições Loyola: São Paulo, 2006.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, v. 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 3: Maquiavel, notas sobre o estado e a política**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6891743/modresource/content/1/Quade-rni-del-carcere-3-Antonio-Gramsci-Cadernos-do-C%C3%A1rcere-v.pdf>.

GONÇALVES, Wayne Teixeira. **A formação colaborativa no trabalho de coordenação pedagógica e supervisão escolar: referenciais freireanos**. São Paulo, 156 f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23868?mode=full>.

JANGROSSI, R. G. S. **Formação permanente: a profissionalidade docente, um percurso formativo**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, SP, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10393025.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.01, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/doi/pdf/37742506.pdf>.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719053/modresource/content/1/Laval%20Boitempo%20%20A%20escola%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20uma%20uma%20empresa-1.pdf>.

LAMBACH, M. MARQUES, C. A. SILVA, A. F. G. Avaliação de processos para a formação docente fundamentados na perspectiva dialógico-problematizadora: categorias de análise. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1128-1150, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GDs8cFZcXKySySWjw6fnSj/abstract/?lang=pt>.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início – fev.2006.

MATOS, P. C. G. V. **Coordenador pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades**. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23110/2/Priscila%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Gambale%20Vieira%20Matos.pdf>.

MARX, K. ENGELS, F. **O manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

NASCIMENTO, M. A. **Aspectos do protagonismo e da autonomia de professores na formação permanente docente**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Mossoró, 2021. Disponível em: <https://www.uern.br/controledepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes2019/arquivos/6604mariaandrezadonascimento.pdf>.

NITA FREIRE, A. M. A. Notas. IN: FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, 2019. p. 1 – 15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. **Dom Quixote**, Lisboa: 1992. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4758>.

OLIVEIRA, L. H. M. P. **Um estudo do significado e sentido da formação continuada de professores para o professor coordenador**. 251 f. Dissertação

(Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos – SP, 2020. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9862/5825>.

OLIVEIRA, E. C. **O coordenador pedagógico como agente de mudança na prática docente**. 149f. Dissertação (Mestrado), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/20469>.

PASCOAL, V. A. R. D. **Qualidade do ensino por meio da convergência entre o aprendizado significativo e a dialogicidade freiriana: estudo de caso Projeto Granjinhas Escolares da Fundação Helena Antipoff, no Município de Ibité-MG**. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33324/1/UM%20ESTUDO%20DA%20DIALOGICIDADE%20COMO%20ESS%3%8ANCIA%20DA%20PEDAGOGIA%20LIBERTADORA%20E%20SEUS%20EMBATES%20NA%20PR%3%81TICA%20EDUCATIVA%20DA%20ESCOLA%20MUNICIPAL%20DO%20PAU%20MI%3%9ADO.pdf>

PAULY, E. L. Pedagogia do oprimido. IN: STRECK, D. RENDIN, E. ZITOKOSKI, J. J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, L. C. B. A estratégia brasileira de desenvolvimento entre 1967 e 1973. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, jul – ago. 1977, p. 17 – 26. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/cnwQqrbJ4LwdHHptsXJm6v/?lang=pt>.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**-Vol. III- setembro de 1997, p. 5 – 14. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>.

POOLI, J. P; FERREIRA, V. M. R. Pedagogos construindo suas identidades: entre a adscrição e escolhas. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 19-37, jun.2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zmSqjy_P7HfB8F6X_xcL_L8LNN/?format=pdf&lang=pt.

REGO, L. F. M. E. **A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e o assessoramento em formação permanente na escola: tecendo proposições**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica / CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, MA, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3882>.

SIGNOR, P. **Auto(trans)formação com professoras e (re)organização curricular: desdobramentos e desafios da pedagogia da educação popular na escola pública**. 256 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23010>.

SOUZA, C. R. S. **A Formação Continuada De Professores De Educação Física Na Rede Municipal De Ananindeua/Pa: contradições e perspectivas nos caminhos para emancipação**. 136f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED. Universidade Federal do Pará – UFPA, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11893/1DissertacaoFormacaoContinuadaprofessores.pdf>.

SOUZA, D. S. **Nós na Rede - formação continuada na perspectiva do Coletivo de Coordenadoras pedagógicas de Salvador [recurso eletrônico]: tensões, desafios e potenciais**. 321 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26072>.

STRECK, D. Pedagogias. IN: STRECK, D. RENDIN, E. ZITOKOSKI, J. J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEDESCO, J. C. **Paradigmas do cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social**. 2. ed. Santa Cruz do Sul, RS: Editora Unisc, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALÉRIO, G. C. M. **A coordenação pedagógica e a formação permanente com docentes em uma escola privada a partir do trabalho com a língua portuguesa**. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11631992.

VASCONCELOS, C. B. de. O discurso da democracia: imprensa e hegemonia da ditadura empresarial-militar brasileira (1964-1968). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 11, n. 28, p. 365 – 401, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180311282019365/10653>.

VINÃO, A. F. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaliza histórica de los sistemas e instituições educativas). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 25, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23855>.

ZUBEN, N. A. V. Introdução. IN: BUBER, M. **Eu e tu**. Introdução e tradução: Newton Aquilis Von Zuben. 10º ed. São Paulo: Centauro. 2009.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **A formação permanente como pressuposto para a construção de uma cultura escolar emancipatória.**

Pesquisador/a responsável: Maurício Cesar Vitória Fagundes

Pesquisador/a assistente: Tatiana da Silva Bidinotto

Local da Pesquisa: UFPR – Campus Rebouças.

Endereço: Av. Sete de Setembro, 2645 - Rebouças, Curitiba - PR, 80230-085.

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada **A formação permanente como pressuposto para a construção de uma cultura escolar emancipatória** tem como objetivo O objetivo desta pesquisa é enunciar as possibilidades da formação permanente como pressuposto para a construção de uma cultura escolar emancipatória

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: Contribuir com discussões coletivas estabelecidas a partir de temáticas geradoras problematizadas nos círculos de diálogo. Participar dos círculos de diálogo on-line, a serem realizados pela plataforma Google Meet, às quartas-feiras as 18 h e 30 min. O que levará aproximadamente 2 horas, a cada 15 dias, de acordo com o calendário entregue, pelo pesquisador. Participar dos encontros presenciais, que serão realizados em 4 momentos durante o ano de 2023, as quartas-feiras, às 18h e 30 min, seguindo o calendário. Realizar as leituras sugeridas pela pesquisadora que servirão de disparadores para as problematizações do grupo. Produzir uma síntese avaliativa do seu processo formativo.

O preenchimento de questionário para a inscrição nos círculos de diálogo não deverá ultrapassar mais do que 30 min. Caso você concorde em participar de uma entrevista semiestruturada a ser realizada no final dos círculos de diálogo, a mesma ocorrerá de forma on-

line (Plataforma Google Meet), com data e horário acordados entre pesquisador e participante, não ultrapassando 1 hora.

Desconfortos e riscos: É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à timidez em compartilhar com seus pares situações pertinentes ao cotidiano de sua unidade escolar, pelo cansaço decorrente de ficar sentado por duas horas, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo. Há um risco, mesmo que remoto, da quebra de sigilo, os pesquisadores garantem que tomarão todas as medidas cabíveis para garantir o sigilo e anonimato. Segundo a Resolução 466/12 do CNS e 510, toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Caso você sinta algum desconforto decorrente dos encaminhamentos desta pesquisa, poderá, em qualquer momento, ausentar-se e/ou comunicar ao pesquisador, para que este tome medidas cabíveis a fim de minorar as situações desconfortáveis. Você terá direito a auxílio médico, caso haja danos decorrentes deste estudo.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Se aplicável inserir:

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: As despesas necessárias para a realização da pesquisa (deslocamento do pesquisador) não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Os pesquisadores Professor Doutor Maurício Cesar Vitória Fagundes e Discente Tatiana da Silva Bidinotto, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados para esclarecer eventuais dúvidas que (o Senhor, a Senhora) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, por e-mail circulos.dialogos@gmail.com, telefone: **(41) 987445072**, em horário comercial (das 8 horas às 20 horas). Em emergências ou urgência, relacionadas à pesquisa, os mesmos poderão ser contatados pelo telefone/WhatsApp **(41) 987445072**.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências

Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a. [\[se for em meio digital não precisa das duas vias\]](#)

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº [\[campo a ser preenchido após a aprovação\]](#) e aprovada com o Parecer número [\[campo a ser preenchido após a aprovação\]](#) emitido em [\[data - campo a ser preenchido após a aprovação\]](#).

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

APÊNDICE 2 – INSCRIÇÕES FORMULÁRIO GOOGLE

28/02/2025, 10:39

CURSO DE EXTENSÃO: A FORMAÇÃO PERMANENTE COMO PRESSUPOSTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTU...

CURSO DE EXTENSÃO: A FORMAÇÃO PERMANENTE COMO PRESSUPOSTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR EMANCIPATÓRIA

Formulário para inscrição.

Os encontros serão: ON-LINE, ASSÍNCRONOS e PRESENCIAS.

ON-LINE (2 HORAS): a cada 15 dias, horário: 18 h 30 mim, realizado nas quartas-feiras.

PRESENCIAL (2 horas), maio, agosto e dezembro, horário 18 h 30 min.

ASSÍNCRONO: 12 horas mensais para a leitura e aprofundamento (textos selecionados pela organizadora dos círculos de diálogo).

Início previsto para o curso: 24/05/2023

* Indica uma pergunta obrigatória

1. **Ao me inscrever no curso de extensão, estou ciente de que este faz parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação, cujo objetivo é discutir/problematizar a partir dos contextos dos pedagogos/as participantes, através da realização de círculos de diálogos, proposições que coadunem a teoria e a prática a fim de estabelecer uma cultura escolar emancipatória de formação docente na perspectiva permanente.** *

E, concordo em assinar o: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, disponível no LINK abaixo:

[Assinar o TCLE e enviar para o e-mail: circulo.dialogo@gmail.com](#)

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim
☐ Não

2. **NOME: ***

28/02/2025, 10:39

CURSO DE EXTENSÃO: A FORMAÇÃO PERMANENTE COMO PRESSUPOSTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTU...

3. E-MAIL: *

4. NÚMERO DO CPF E DOCUMENTO DE IDENTIDADE (RG, CNH). *

5. UNIDADE DE ENSINO NA QUAL ATUA EM ARAUCÁRIA: *

6. TEMPO DE REDE: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ UM ANO OU MENOS
- ☐ DOIS A CINCO ANOS
- ☐ SEIS A DEZ ANOS
- ☐ MAIS DE DEZ ANOS

7. FORMAÇÃO: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ NÍVEL SUPERIOR
- ☐ ESPECIALIZAÇÃO
- ☐ MESTRADO
- ☐ DOUTORADO
- ☐ PÓS DOUTORADO

8. INSTITUIÇÃO NA QUAL CURSOU A GRADUAÇÃO: *

10:39

CURSO DE EXTENSÃO: A FORMAÇÃO PERMANENTE COMO PRESSUPOSTO PARA A CONSTRUÇÃO DE

9. ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO: *

10. DESCREVA, BREVEMENTE, O QUE VOCÊ COMPREENDE POR FORMAÇÃO CONTINUADA.

11. DE QUE FORMA VOCÊ COMPREENDE O SEU PAPEL, ENQUANTO COORDENADOR PEDAGÓGICO, NO QUE DIZ RESPEITO À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.

12. O QUE VOCÊ COMPREENDE COMO FORMAÇÃO PERMANENTE. *

APÊNDICE 3 - INSTRUMENTO DIÁRIO DE BORDO

As narrativas das participantes serão registradas no instrumento Diário de Campo – um caderno de anotações, que logo após o término destas, é realizada uma reflexão sobre os apontamentos da pesquisadora.

O diário terá uma nota de abertura:

Este instrumento, Diário de Bordo, servirá para coleta de dados da pesquisa ora intitulada: A formação permanente como pressuposto para a construção de uma cultura escolar emancipatória.

Realizada com um grupo de pedagogos da rede municipal de Araucária, em encontros on-line e presenciais.

Data de início: ____/____/____

Data de Término: ____/____/____

Orientador: Maurício Cesar Vitória Fagundes

Pesquisador: Tatiana da Silva Bidinotto.

Universidade Federal do Paraná.

As anotações seguirão um breve roteiro inicial:

Data: ____/____/____	Horário:	Modalidade: () presencial () on-line
Número de participantes:		
Apontamentos:		
Reflexões da pesquisadora:		

APÊNDICE 4 – ROTEIRO TEXTO FINAL

Questões disparadoras:

1. De que forma você enxerga o trabalho do coordenador pedagógico enquanto formador?
2. O pedagogo é propositor, provoca reflexões coletivas que impactam na mudança de práticas enraizadas nas unidades? Fale um pouco sobre.
3. Quais são os momentos nos quais você consegue articular formações com a equipe de professores?
4. Na sua opinião, quais são as estratégias formativas que impactam positivamente a equipe de professores durante os momentos formativos?
5. Fale um pouco sobre o processo formativo que você vivenciou durante o ano de 2023, destacando pontos positivos e negativos e os impactos em sua prática profissional.

ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DE COPARTICIPAÇÃO EM PROTOCOLO DE PESQUISA



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DE COPARTICIPAÇÃO EM PROTOCOLO DE PESQUISA

Araucária, 21 de novembro de 2022

Prezado Coordenador,

Declaramos que nós da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED), estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “A formação permanente como pressuposto para a construção de uma cultura escolar emancipatória” sob a responsabilidade de Tatiana da Silva Bidinotto e orientado pelo professor Dr. Mauricio Fagundes, a ser desenvolvido nas dependências da UFPR, Campus Rebouças, no ano de 2023.

A pesquisa terá seu início a partir do momento em que o projeto seja aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, em 2023.

Estamos cientes que os dados serão obtidos por meio de círculos de diálogos e da observação participante com um grupo de estudos que será constituído (por convite) aos professor pedagogo(s) da educação básica do município de Araucária - Paraná, bem como, de que o trabalho proposto deve seguir as normativas vigentes do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Atenciosamente,

SMED
Secretaria Municipal de Educação
Rua Lourenço Jasiocha n. 2197
CEP 83.702-090 - Centro
ARAUCÁRIA-PR
Fone: (41) 3614-7450
smed@educacao.araucaria.pr.gov.br


ADRIANA DE OLIVEIRA CHAVES PALMIERI
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A formação permanente como pressuposto para a construção de uma cultura escolar emancipatória.

Pesquisador: MAURICIO CESAR VITORIA FAGUNDES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68885823.0.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.069.809

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa a ser realizada "com um grupo de estudos constituído por professores pedagogos da rede pública do Município de Araucária – PR, que atuam na Educação Básica". Serão realizados encontros remotos e presenciais. Além da observação participante nesses grupos, serão realizadas posteriormente entrevistas semi-estruturadas com os participantes que aceitarem. Os participantes da pesquisa serão professores pedagogos da educação básica (anos iniciais do ensino fundamental), que se inscreverem para participarem do grupo de estudos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

- Enunciar as possibilidades da formação permanente como pressuposto para a construção de uma cultura escolar emancipatória.

Objetivos específicos:

- Promover uma reflexão crítica sobre as problemáticas levantadas pelos participantes da pesquisa a respeito da formação continuada dos professores;
- Discutir o papel do pedagogo escolar como agente de formação nas unidades de ensino;
- Provocar um movimento de pesquisa dos cotidianos educativos nos quais os participantes estão inseridos.

Endereço: Rua General Carneiro, 480, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.059.809

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à timidez em compartilhar com seus pares situações pertinentes ao cotidiano de sua unidade escolar, pelo cansaço decorrente de ficar sentado por duas horas, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo.

Há um risco, mesmo que remoto, da quebra de sigilo, os pesquisadores garantem que tomarão todas as medidas cabíveis para garantir o sigilo e anonimato. Segundo a Resolução 466/12 do CNS e 510, toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Caso você sinta algum desconforto decorrente dos encaminhamentos desta pesquisa, poderá, em qualquer momento, ausentar-se e/ou comunicar ao pesquisador, para que este tome medidas cabíveis a fim de minorar as situações desconfortáveis. Você terá direito a auxílio médico, caso haja danos decorrentes deste estudo".

Benefícios: "Participação da constituição de uma pesquisa formativa que poderá dar subsídios teóricos - práticos que auxiliem na constituição de uma cultura formativa emancipatória. Problematicar as suas realidades, dialogando com seus pares e com o apoio de fundamentação teórica, buscando soluções possíveis para as dificuldades encontradas em seu cotidiano. Contribuir para um estudo científico que tem como pressuposto a dialogicidade, demonstrando que as formações realizadas nos contextos escolares necessitam partir da cultura na qual está inserida. Receber um certificado de participação em um curso de extensão universitária".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Entendo que os riscos foram adequadamente previstos pelos pesquisadores, bem como sua forma de minimização. Os benefícios superam os riscos. Dessa forma, não há problema éticos para a continuidade da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados corretamente.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro CEP: 80.060-150
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 E-mail: cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.069.809

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2112440.pdf	12/04/2023 19:47:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.docx	12/04/2023 19:46:32	MAURICIO CESAR VITORIA FAGUNDES	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_semiestruturada.odt	12/04/2023 17:19:27	MAURICIO CESAR VITORIA	Aceito
Outros	roteiro_diario_de_campo.odt	12/04/2023 16:13:02	MAURICIO CESAR VITORIA	Aceito
Outros	tematicas_dos_encontros.docx	12/04/2023 14:12:06	MAURICIO CESAR VITORIA	Aceito
Outros	instrumento_fechado_inscricao.pdf	12/04/2023 13:26:14	MAURICIO CESAR VITORIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	11/04/2023 21:43:49	MAURICIO CESAR VITORIA FAGUNDES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	06/04/2023 18:42:08	MAURICIO CESAR VITORIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_ADULTO.doc	28/03/2023 14:39:04	MAURICIO CESAR VITORIA	Aceito

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
 Bairro: Centro CEP: 80.060-150
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3360-5094 E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.069.809

Justificativa de Ausência	TCLE_ADULTO.doc	28/03/2023 14:39:04	MAURICIO CESAR VITORIA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO.pdf	28/03/2023 14:36:24	MAURICIO CESAR VITORIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 19 de Maio de 2023

Assinado por:
Simone Cristina Ramos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro CEP: 80.060-150
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 E-mail: cep_chs@ufpr.br