

Práticas de formação profissional na escola: desafios na atuação da coordenadora pedagógica em parceria com os professores

Professional formation practices in the school: Challenges faced by Pedagogical Coordinator in cooperation with school professionals

Guilherme do Val Toledo Prado¹
Universidade Estadual de Campinas
gvptoledo@gmail.com

Helois Helena Dias Martins Proença²
Universidade Estadual de Campinas
heloisamartinsproenca@gmail.com

Resumo: A partir da narrativa de situações da experiência profissional, desenvolvida em diferentes instituições de ensino, este texto discute alguns desafios que a coordenação pedagógica enfrenta ao ter como pressuposto um trabalho em parceria com os professores no cotidiano escolar. Busca também mostrar possibilidades para o desenvolvimento desse trabalho na perspectiva do diálogo. Entende-se que a efetividade do trabalho pedagógico depende das relações profissionais que se estabelecem com e no coletivo. Para isso, toma-se o próprio trabalho como fonte de reflexão e pesquisa, em uma perspectiva narrativa e autobiográfica, assumindo-se que a produção de conhecimento sobre a escola também ocorre na/com a própria instituição, no contexto das ações profissionais. A parceria entre a coordenação pedagógica e os docentes produziu um trabalho pedagógico coletivo que articulou as diversidades dos saberes e fazeres de cada profissional a favor da aprendizagem de todos os estudantes nas escolas.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, parceria profissional, aprendizagem escolar.

Abstract: Based on the narrative of professional experience situations, developed in different educational institutions, this text discusses some challenges that pedagogical coordination faces when assuming a work in partnership with teachers in the school routine. It also seeks to show possibilities for the development of this work in the perspective of a dialogue. It is understood that the effectiveness of pedagogical work depends on the professional relationships established with and in the collective. In order to do this, one takes his own work as a source of reflection and research, in a narrative and autobiographical perspective, assuming that the production of knowledge about the school also occurs in/with the institution itself, in the context of professional actions. The partnership between the pedagogical coordination and the teachers produced a collective pedagogical work, which articulated the diversities of the knowledge and practices of each professional in favor of the learning of all the students in the schools.

Keywords: pedagogical coordination, professional partnership, school learning.

¹ Professor do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", 13083-865, Campinas, SP, Brasil.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", 13083-865, Campinas, SP, Brasil.

Introdução

Neste artigo, propomos a reflexão da importância do trabalho da coordenadora pedagógica articulado com o trabalho dos professores, em práticas de parceria profissional, a favor da aprendizagem dos alunos³. Referimo-nos as decisões, escolhas e atitudes voltadas para um fazer conjunto que efetivamente faça diferença na qualidade pedagógica do ensino oferecido pela escola.

O cotidiano escolar é lugar de acontecimentos múltiplos e multifacetadas ações para os quais são necessárias posturas de atenção e cuidado na atuação profissional. Caso contrário, corre-se o risco de envolver-se em situações diversas, descaracterizando a função principal da atuação de cada um de seus profissionais.

Para situar os leitores, esclarecemos que a atuação profissional da coordenadora pedagógica em foco, realiza-se em escolas há quase três décadas, em cargos que vão da docência à gestão escolar, em instituições públicas e particulares de ensino. Para as reflexões que aqui apresentamos, tomamos como referência a experiência de coordenação pedagógica desenvolvida em duas instituições distintas, uma municipal e outra particular, num período profissional de dezesseis anos de atuação, partindo dos pressupostos da pesquisa narrativa autobiográfica, compreendendo ainda que no desenvolvemos das ações profissionais, escolhas teóricas são feitas e conhecimentos sobre o próprio trabalho são produzidos, pois

o sujeito constrói e reconstrói o conhecimento – que é, simultaneamente, externo e interno – a partir da sua própria experiência com a realidade. Esse conhecimento resulta da interação do sujeito com o objeto, se o mundo do homem é construído a partir dos seus conhecimentos, valores e significações, não se pode pensar uma relação cognitiva que exclua o sujeito (Prado e Cunha, 2007, p. 25).

Vivenciar, registrar, rememorar e narrar a história vivida são processos que compõem uma metodologia de estudo e pesquisa pautada na experiência do sujeito como fator constitutivo da prática pedagógica e elemento essencial para um jeito de pensar-refletir/estudar-construir práticas escolares pautadas na dialogia, conforme apresentado por Bakhtin (2003), entre todos aqueles que vivenciam cotidianamente a escola, pois

A narrativa permite o encontro do professor-autor e professora-autora com seus pares para compartilharem experiências, saberes e conhecimentos. É nesse encontro que se dão vários acontecimentos. Que se abre um campo

de possibilidades. Encontro de problematizações. Encontro de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da resignificação de experiências, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente (Prado e Damasceno, 2007, p. 23).

Como profissionais da escola, acreditamos que a coordenadora pedagógica convive com a rotina e os fazeres escolares, compartilhando angústias, tristezas, alegrias e conquistas com colegas de profissão, comunidade escolar e alunos/estudantes, portanto precisa colaborar com a busca de uma escola significativa, verdadeira, ética e responsiva (Bakhtin, 2010), comprometida com a qualidade dos processos de ensino e com o aprendizado de todos os seus participantes.

Neste contexto, defendemos a escola como espaço singular de aprendizagens, lugar efetivo de vivências fortalecedoras de todas as experiências que cada pessoa humana carrega como bagagem da vida. São estes os desafios que norteiam as reflexões aqui apresentadas, tomando como ponto de partida as possibilidades de atuação parceira entre a coordenadora pedagógica e os professores na escola, na perspectiva do diálogo (Bakhtin, 2010). Parceria que se dá nas relações cotidianas por meio de diversos modos de relacionamento, do planejamento à avaliação do trabalho produzido, e se multiplica em ações que envolvem os alunos, sujeitos principais de envolvimento e responsabilidade profissional dos responsáveis pela ação de ensinar.

Coordenadora pedagógica em diálogo com os professores na escola: uma parceria possível

Ter o diálogo como pressuposto para as atividades profissionais escolares implica assumir que as escolhas pedagógicas necessitam passar por decisões coletivas, como também por acordos e renúncias. Situações nem sempre fáceis de viver!

Diálogo não é consenso! Diálogo também é dissenso. Lidar com os conflitos das e nas relações dialógicas, demanda compreender que a aprendizagem se dá no interior das relações profissionais e, portanto, não é possível fazer prevalecer a proposta de um em detrimento de propostas de outros. É necessário ter clareza sobre a natureza conflitante das relações dialógicas e da diversidade produzida por cada sujeito da equipe profissional, sem deixar prevalecer as decisões de um grupo hierárquico, pois

³ A reflexão que propomos nesse artigo é proveniente dos estudos desenvolvidos na dissertação de mestrado de um dos autores: Proença (2014).

Quanto mais a palavra é dogmática, quanto menos a percepção compreensiva e avaliadora nos permite saltos, desvios e gradações entre verdade e engano, entre bem e mal, mais despersonalizadas serão as formas conforme as quais são reportadas a palavra outra. De fato, onde suscita uma clara e rígida divisão entre as avaliações sociais de modo a torná-las todas alternativas sem meios termos, não há lugar para uma atitude positiva e cuidadosa em relação a todos aqueles fatores que caracterizam de maneira singular a enunciação outra (Bakhtin, 2011, p. 77).

Relevar em um determinado momento um ponto de vista pessoal, uma ideia particular, é ação necessária ao estabelecimento das ações coletivas. Renúncia que não quer dizer continuar pensando da mesma forma para aceitar o ponto de vista alheio, mas um movimento que se abre à enunciação outra, na produção de uma dialogicidade em contexto, durante a ação do próprio diálogo, pois o “diálogo é diálogo entre vozes – vozes não monológicas e íntegras, mas vozes internamente dialógicas e cindidas” (Ponzio, 2011, p. 19), porque somos contraditórios, múltiplos e precisamos abertura para produzir outras possibilidades na vida e na profissão.

Esse movimento apenas é possível a partir da escuta sensível do outro. “Bakhtin assume que toda compreensão plena real de um enunciado é ativamente responsiva e constitui a fase inicial da resposta, que pode ser manifestada de diversas maneiras, no falar, no gesto, no calar” (Pucci, 2011, p. 197). Este é o principal desafio que a coordenadora pedagógica enfrenta no cotidiano do trabalho na escola. Colocar-se em posição real de escuta e deixar que as diferentes vozes provoquem, no diálogo interior, movimentos reflexivos que ajudem a construir uma prática profissional mais dialógica, é um exercício diário e tenso de se constituir.

Entendemos que a parceria profissional nasce nesse contexto, no interior das relações conflituosas, mas respeitadas entre todos, pois “é preciso *uma palavra outra* para encontrar o outro de si mesmo, e o outro de si mesmo como *outra palavra* não representável, não assimilável, não julgável. É preciso a palavra que cala e a palavra que escuta” (Ponzio, 2010, p. 11).

Como já indicava Sá-Chaves (2007), ninguém forma ninguém, nos formamos em movimento, em conjunto, numa relação construída no exercício de nossa prática. Formamo-nos coletivamente.

Cada um dos profissionais constituintes da escola, com particularidades e experiências múltiplas adquiridas em contextos de relações pessoais e profissionais diversas, constroem a formação pessoal e profissional no exercício dessas próprias relações.

Canário (2006, p. 73) nos ajuda compreender que

o papel e a crescente relevância do fator humano na vida das organizações tornam dificilmente dissociáveis as capacidades individuais das capacidades coletivas de mudança. E é esta dimensão coletiva que permite destacar, assim a possibilidade de os indivíduos aprenderem por meio da organização como pela possibilidade de as próprias organizações ‘aprenderem’, reforçando a sua capacidade autônoma de mudança.

Na escola esse ato – de dimensão coletiva – apenas é possível de forma co-responsável, compartilhada e construída em movimento, respeitando-se as diferenças e particularidades de cada um dos envolvidos no processo.

Compreendemos que a parceria profissional nasce neste contexto de aceitação mútua entre os diferentes profissionais da escola, no sentido de produzir ações coletivas que favoreçam a aprendizagem efetiva dos estudantes. Assim, o grande desafio passa a ser o de organizar, no cotidiano, em conjunto e coletivamente, práticas reflexivas e construtivas, constituídas no fazer e pautadas em objetivos comuns entre professores e coordenadora pedagógica, provocadoras de mudanças e fortalecedoras dos processos de ensino. Ações que aconteçam para além das reuniões pedagógicas, ou seja, efetivem-se na vida diária entre os alunos e professores, no contexto das práticas escolares.

Relatamos a seguir duas experiências, fruto do trabalho cotidiano com alunos/estudantes, professores e coordenadora pedagógica, que nos ajudaram a compreender a importância das ações conjuntas e bem planejadas por todos os profissionais no contexto escolar, no sentido de compreender as possibilidades de trabalho, no diálogo, que delas engendram.

O município de Campinas: motivo de estudo e reflexões sobre as parcerias entre professores e coordenadora pedagógica

Os estudos da obra de Walter Benjamin (1994, 1995) colaboram na reflexão sobre a atuação da coordenadora pedagógica em parceria com os professores, como possibilidade de um fazer situado historicamente, num espaço determinado e na compreensão de que os sujeitos são únicos, portanto produzem trabalhos originais que, ao serem narrados, podem constituir tanto um processo reflexivo individual, quanto abre possibilidades para outros modos de um saber fazer construído coletivamente. Além disso, aprendemos com Galzerani (2008, p. 22) que

as práticas narrativas devem se assentar no desapontamento da concepção absoluta da verdade, deixando vir à tona pessoas

mais inteiras, na relação com outras pessoas, situadas no presente, dialogando com o passado, mas abertas ao futuro. Pessoas deixando transparecer suas certezas, mas também suas incompletudes. Pessoas que renunciam a tudo preencher, para deixar que algo do outro possa dizer-se.

Buscar caminhos outros que vão contra a lógica ditatória do tempo, na contramão dos tempos escolares indicados pelos calendários oficiais, é desafio constante para todos que acreditam que cada sujeito precisa de “tempos” diferentes no desenvolvimento de suas aprendizagens. Aprendizagens estas que são únicas, imensuráveis, constitutivas de cada sujeito. Partir do princípio que *todos aprendem* com as experiências e estas aprendizagens são únicas, é um desafio constante. Nas práticas escolares, não apenas aprendem os alunos, mas todos aqueles envolvidos com esse processo de ensinar-aprender. Considerando-se estes aspectos, o planejamento dos projetos de trabalho, pesquisa e ensino, que farão parte do trabalho pedagógico durante cada ano letivo, necessitam incorporar formas significativas para os estudos propostos no contexto do currículo escolar.

Na escola em questão, estudar o próprio município e as relações que se estabelecem com ele é conceito de estudo para as turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental. Sabemos que é muito mais simples reproduzir as mesmas práticas, seguir manuais e estabelecer procedimentos comuns, como aprendemos em diálogo com Benjamin (1994, p. 118-119), pois

o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de dum balão.

Com receio de cair na mesmice das práticas escolares que estudam os conceitos sem se preocupar em relacioná-los com os sujeitos, coordenadora pedagógica e professores investem no planejamento coletivo, na produção da interdisciplinaridade, nas leituras de estudo e nas práticas reflexivas em processo. Para que este trabalho coletivo tenha condições de acontecer, é necessário que a coordenadora pedagógica assuma a responsabilidade de propor diferentes usos do tempo escolar a favor de todo esse processo, procurando organizar uma dinâmica de trabalho que favoreça estas possibilidades em serviço.

O investimento da coordenadora pedagógica na produção da parceria profissional e na formação que

acontece, ao mesmo tempo em que ocorrem as ações cotidianas, proporciona à equipe escolar diferentes momentos para conversas e momentos de planejamentos das práticas de ensino (conversas/diálogos em pequenos grupos, acompanhamento e supervisão pedagógica dos professores através da atuação como professora-coordenadora, reuniões coletivas de discussão com toda equipe de profissionais da escola, diálogos efetivos por meios virtuais). Tais momentos mostram-se essenciais na construção de um projeto político pedagógico aberto a mudanças e às produções coletivas.

No entanto, como sabemos, este é um grande desafio! Nem sempre se consegue ultrapassar as barreiras impostas pela dinâmica escolar institucional. Benjamin (1994, 1995) nos ajudou a compreender que precisamos encontrar brechas nos sistemas institucionais impostos pela sociedade capitalista, na proposição de um trabalho pedagógico mais sensível às necessidades humanas.

Cada sujeito possui uma espacialidade e uma temporalidade que compõem o seu pensar e agir. Trazer para os estudos e produções escolares estes aspectos é acreditar numa perspectiva de trabalho pedagógico que valoriza a pesquisa constante como elemento essencial e de formação para todos os profissionais e não apenas em relação aos alunos. Professores e alunos compõem uma rede onde ensinar e aprender são ações que fazem parte de um processo único, particularizado e coletivizado ao mesmo tempo, portanto também sujeitos pesquisadores que constroem individual e coletivamente, todo processo de aprendizagem de todos os participantes da comunidade escolar.

No início do ano letivo de 2011, na tentativa de responder ao desafio de inovar, sem desqualificar as experiências de cada sujeito envolvido no trabalho de estudo e pesquisa sobre o município de Campinas, coordenadora e professores propuseram aos alunos uma leitura dos espaços urbanos da cidade, com o objetivo de estimular uma pesquisa em que se destacassem lugares campineiros importantes para a cidade e sua população e levantassem informações sobre cada um desses espaços.

Semanalmente, a coordenadora pedagógica se reunia com as professoras das duas turmas de terceiro ano envolvidas neste trabalho e discutiam propostas de atividades apresentadas aos alunos. As professoras narravam as experiências vividas na sala de aula e, num processo de reflexão conjunta planejavam as ações e os estudos com os alunos, decidindo juntas o trabalho passo a passo, escolhendo textos e materiais que seriam compartilhados com os estudantes.

Aos poucos, professoras e coordenadora pedagógica foram contaminadas pelos interesses das crianças pela cidade, interesse muito maior que pelos estudos propos-

tos em sala de aula a partir das atividades cotidianas. As crianças queriam saber mais, questionavam sobre as visitas aos espaços estudados. Todo esse desejo de estudar/fazer história mobilizou as escolhas pedagógicas no decorrer de todo trabalho desenvolvido.

Inicialmente teve-se dificuldade para entender o grande interesse das crianças por espaços que já conheciam, que visitavam com suas famílias.

Foi com a leitura e reflexão sobre o que estavam narrando e vivendo coletivamente que a compreensão da *autenticidade* de um trabalho pedagógico que é construído na escola se revelou. Percebemos que isso é possível quando há verdadeiro respeito a estes sujeitos que pensam e produzem conhecimento – os alunos e alunas.

Professores e coordenadora pedagógica vivenciaram, na prática escolar cotidiana, a experiência de que “mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e o agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra” (Benjamin, 1994, p. 167). E aprenderam que as atividades didáticas não podem ser simplesmente reproduzidas de uma turma para outra, de um ano para outro, pois cada turma é uma turma diferente e cada ano é um tempo histórico diferente. “O aqui e o agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade” (Benjamin, 1994, p. 167). A certeza de que a proposição compartilhada das atividades, em diálogo constante com as crianças, é aspecto essencial a ser considerado no planejamento pedagógico coletivo.

Com esta experiência aprendemos um pouco mais sobre o desafio de construir um trabalho pedagógico na escola que valorize a formação humana a serviço da formação escolar, numa perspectiva que compreende o trabalho da coordenadora pedagógica como aspecto fundamental, desde que em parceria com os professores que atuam diretamente na sala de aula e a serviço da valorização da aprendizagem de todos os alunos, respeitando a individualidade dos sujeitos sem deixar de buscar a produção de um trabalho coletivo. Coletivo que respeita cada sujeito e sua historicidade.

A afetividade nas relações pedagógicas: uma história de construção autônoma de leitura

Tomando como ponto de partida a constante avaliação do Projeto Político Pedagógico e das atividades escolares, a coordenadora pedagógica em questão, através de sua experiência profissional, tem procurado desenvolver ações que colaborem com práticas de leitura mais efetivas entre os alunos da escola. Particularmente preocupada com o caráter das atividades de leitura na escola, se dispôs a estudar com maior profundidade esta

temática. Nestes estudos, foi compreendendo melhor que as tentativas na formação do sujeito leitor giram em torno de produzir atividades pedagógicas centradas na leitura, principalmente na Educação Básica e que estas tentativas nem sempre resultam nas mudanças pretendidas.

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (Solé, 1998, p. 32).

Os estudos pessoais sobre a leitura e a escrita permearam as reflexões da coordenadora pedagógica nas reuniões com os professores. Entre as múltiplas ações desencadeadas a partir destas reuniões, destaca-se a aproximação das produções individuais dos alunos de cada turma da escola, da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental, situações que fizeram com que a coordenadora pedagógica pudesse compreender melhor as necessidades para o trabalho com leitura e colaborasse de forma efetiva nas escolhas pedagógicas para os planejamentos das atividades diárias desta temática.

Ações que, de algum modo, foram registradas para posterior conversa com professores e, assim, colaborativamente, pudessem traçar as ações necessárias para que cada aluno tenha inúmeras oportunidades para avançar em suas aprendizagens individuais concernentes às práticas de leitura:

Hoje, fiz uma sondagem de leitura com os alunos do 2º ano A. Os alunos são todos muito interessados e nenhum deles se recusou a realizar a atividade. [...] Apenas dois alunos ficaram preocupados com o tamanho do texto que fariam a leitura. Combinamos que não precisariam ler o texto todo. Alguns alunos pediram para ler tudo. Depois da leitura conversei com cada aluno explicando tudo que eu havia observado e anotado. Ouviram minhas observações demonstrando atenção e interesse. [...] Depois que terminei a conversa com o último aluno desta turma, fiquei pensando que seria interessante escrever uma cartinha aos pais. Mariana consegue ler o texto de forma um pouco encadeada. Ainda não respeita bem os sinais de pontuação. Consegue ler palavras desconhecidas e com encontros consonantais. Compreende parcialmente o que lê. O caderno está muito bem organizado. Pedro ainda não consegue ler sozinho. Tem dificuldade na percepção da primeira letra da palavra [...] (registro do caderno de anotações diárias da coordenadora pedagógica, 24/02/2012).

Destacamos que a aprendizagem dos alunos, nesta escola, é assumida como responsabilidade de todos os profissionais que nela atuam, sendo a coordenadora

pedagógica, também, uma das profissionais que pode colaborar para que esta aprendizagem ocorra da melhor forma possível.

É importante destacar que para que isso aconteça, na atuação da coordenação do trabalho pedagógico, não se pode culpabilizar os professores por problemas de aprendizagem da leitura, nem ficar presos a manuais e técnicas de ensino e aprendizagem relativos ao tema de leitura. Entendemos que é papel de quem coordena o trabalho pedagógico, traçar ações combinadas coletivamente, acompanhar as ações e promover mediações que ajudem todos os profissionais da escola a ampliarem suas concepções sobre a aprendizagem dos alunos.

O trabalho de parceria, que se constrói articuladamente entre professores e coordenação, possibilita tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas e a afetividade do processo para alcançá-las. O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo. Por sua vez, o coordenador tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor. Compartilhar essas experiências no pensar e no agir possibilita ao coordenador rever seu papel, historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, para “co-visionar”. Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada (Orsolon, 2003, p. 25).

Para que estas ações efetivamente aconteçam é fundamental que a coordenação pedagógica assuma o caráter formador de sua atuação com os professores.

Destacamos ainda, a necessidade da coordenação ter um olhar informado sobre as discussões que pretende provocar na equipe pedagógica a fim de possibilitar um real aprofundamento sobre a temática em questão, caso contrário, aumenta-se o risco de ficar no senso comum e impossibilitar os avanços dos estudos e da prática pedagógica.

Com isso, não estamos querendo dizer que a coordenadora pedagógica deve ser a profissional que domina o conhecimento de tudo que irá propor para estudar e discutir com a equipe escolar, pois este seria um aspecto impossível, além de completamente desnecessário e contraditório com as concepções teóricas aqui defendidas. Referimo-nos a coordenação pedagógica ter consciência sobre suas limitações de conhecimento e ter clareza das parcerias, inclusive externas a escola, que podem colaborar com os avanços que se pretende. Neste sentido, destacamos a importância das redes de estudos e pesquisas que se desenvolvem entre a universidade e a escola, de forma colaborativa.

Especificamente em relação à leitura, foco da segunda experiência narrada, com a análise de diferentes propostas curriculares oficiais, foi possível constatar a grande importância dada a esse aspecto na formação escolar oferecida pela Educação Básica. Os documentos oficiais são unânimes na prioridade a leitura (e a escrita) como eixos fundamentais para o trabalho pedagógico em qualquer área de conhecimento e na formação de sujeitos críticos e autônomos, como podemos observar nas propostas curriculares oficiais de diferentes regiões do nosso país:

em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora. Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos. Para desenvolvê-la é indispensável que seja objetivo de aprendizagem de todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda a escolaridade básica. Por esse caráter essencial da competência de leitura e escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas. Tal radicalismo na centralidade da competência leitora e escritora, que leva a colocá-la como objetivo de todas as séries e todas as disciplinas, coloca aos gestores (a quem cabe a educação continuada dos professores na escola) a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam essa competência (São Paulo, 2007, p. 11-13).

Dominar a leitura e a escrita é condição inalienável para a cidadania plena, em um mundo onde a informação e a produção de conhecimento circulam, prioritariamente, de forma impressa. Ler e escrever, entretanto, vai além da aquisição da tecnologia de codificação (escrita) e decodificação (leitura) da língua; é preciso exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que se vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (SEEDUC, 2011, p. 56).

Apesar de todo enfoque na leitura (e na escrita), como pudemos analisar, a escola, de maneira geral, continua com dificuldade para formar sujeitos que se interessem pela leitura e são poucos os brasileiros que podem ser considerados leitores autônomos. Esse aspecto é facilmente observável nos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Amorim, 2008) constando que entre as atividades que os brasileiros apreciam fazer em seu tempo livre, a leitura ocupa apenas o quinto lugar, além

disso, a pesquisa indica que a leitura é considerada como um “*trabalho cansativo*” pelo público leitor.

Tais considerações apontam a necessidade de ampliarmos as reflexões pedagógicas sobre práticas mais eficientes no trabalho escolar com a leitura, evidenciando a necessidade da socialização de experiências que têm produzido efeitos formativos na construção de sujeitos mais autônomos para ler. Afinal, a escola ainda é considerada o local privilegiado de estímulo à leitura e à escrita.

Assumindo também uma perspectiva histórico-cultural, o sujeito se forma a partir das interações que estabelece com o meio social e cultural. Portanto, ter maior consciência das práticas escolares que conseguem atingir o objetivo de formar leitores efetivos é aspecto fundamental nesse processo. Assim, a experiência aqui relatada destaca uma história de leitura, produzida na parceria entre Coordenadora Pedagógica e professora de Língua Portuguesa, com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, durante o primeiro bimestre letivo de 2011 como uma possibilidade potente na constituição de sujeitos leitores autônomos.

Destacamos que a valorização da leitura como eixo central das propostas pedagógica é indiciada no discurso dos próprios professores e também na documentação oficial da escola:

Durante todo esse ano, falamos tanto da importância da leitura. Poderíamos organizar um tema voltado para esse assunto (Professora da turma de 6 anos, 28/11/2005).

Incentivar de uma maneira prazerosa a leitura mensal de um livro escolhido pelos alunos, e no final do período, um diálogo com a sala. Buscar estimular a criatividade e desenvolver o hábito de leitura (Objetivos destacados pela professora de Língua Portuguesa das turmas de 8º e 9º anos, 10/04/2008).

P., você havia solicitado uma devolutiva quanto a minha escolha para leitura diária do 5º ano. Eu não sabia que o 8º ano tinha esse livro como escolha de leitura bimestral e acredito que isso não atrapalhe a minha escolha. Antes de ver sua devolutiva na terça-feira, eu já havia mencionado aos alunos sobre o projeto e sobre a escolha do livro, eles adoraram, muitos já ouviram falar, dois já viram o livro, mas não conhecem a história e dois já assistiram ao filme. Todos adoraram a minha escolha e isso me motivou bastante. Iniciei a leitura na terça-feira e na quarta, assim que cheguei na sala a primeira coisa que me disseram foi ‘Tia, vamos começar com a Leitura diária?’. P., eles estão adorando, dois alunos estão levando o livro e acompanhando a leitura, está muito legal (Professora da turma do 5º ano, 31/01/2009).

A escola é um ambiente privilegiado para garantir o contato com os livros. Antes de analisar e refletir sobre os aspectos formais da literatura (história, linguagem, etc.), os estudantes

têm de gostar de ler. E isso só se faz de uma maneira: lendo! Porém ninguém nasce sabendo. Cabe à escola dar acesso às obras e ensinar os chamados comportamentos leitores (Trecho de comunicado enviado aos pais sobre o Projeto de Leitura “Ler é Desvendar o Mundo – Biblioteca Escolar”, 14/03/2011).

Analisando a documentação escolar, desde 2006, seu Projeto Político Pedagógico aponta como tema central as práticas de leitura. É possível perceber também, pelos excertos destacados que no decorrer desse processo, os profissionais da equipe pedagógica preocuparam-se em dar atenção às propostas que geravam envolvimento dos alunos com as atividades de leitura. Assim, coordenadora pedagógica e professores procuraram mostrar-se muito atentos às respostas que os alunos ofereciam em relação às atividades desenvolvidas, por acreditar que os alunos constituem-se

leitores autônomos e assíduos através de histórias de vida marcada por experiências de mediação, envolvendo pessoas da família e professores na escola, relações essas profundamente marcada pela dimensão afetiva (Leite, 2011, p. 26).

Quando alguma intervenção pedagógica não produzia o efeito desejado com os alunos, procurava-se ouvi-los para se buscar outras alternativas. E foi devido a esse movimento que se modificaram os encaminhamentos das atividades de leitura com os alunos das turmas do 6º ao 9º ano no segundo semestre de 2010.

Em 2009, na atuação como Coordenadora Pedagógica, começou-se a observar que alunos das turmas do ciclo II do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) estavam deixando de realizar as leituras literárias propostas mensalmente. Naquela ocasião, os alunos tinham como proposta de leitura mensal a escolha de um título da biblioteca de sala ou de sua preferência e posterior apresentação à classe desta leitura. No início desse projeto, em 2005, os alunos se interessavam bastante por esta atividade. Organizavam resenhas, apresentações em slides e cartazes, fazendo uso dos mais variados recursos na apresentação do título que haviam lido. Demonstravam grande interesse em contar aos outros colegas sobre a leitura e muitas vezes tinham que pedir para que os alunos guardassem os livros, pois liam inclusive durante outras aulas. Participavam da socialização da leitura com prazer e eram raros os alunos que deixavam de ler o título ao qual haviam se proposto. No decorrer do ano letivo de 2009, professores e coordenadora pedagógica perceberam desinteresse acentuado dos alunos por essas leituras, aumentando demasiadamente os registros de alunos que não cumpriam com os prazos de leitura.

A impressão era de que os alunos estavam realizando a atividade apenas como uma obrigação, como tantas outras que já produziam no cotidiano escolar.

Em conversa com os alunos, a coordenadora pedagógica constatou que isso realmente estava ocorrendo. Na avaliação do ano letivo, foi proposto uma reflexão com as professoras de Língua Portuguesa sobre uma possível modificação nas práticas de leitura mensal com os alunos. Neste contexto a atitude da coordenadora pedagógica associa-se ao posicionamento de que

o coordenador pedagógico tem, na escola, a função mediadora de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas e criar outras, porque estas estão de acordo com suas crenças e seus compromissos sobre a escola e o aluno; e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico (Placco *et al.*, 2011, p. 230).

Depois de algumas conversas com as professoras de Língua Portuguesa e os alunos durante o primeiro semestre de 2010, além de estudos de autores que pesquisam a leitura (Solé, 1998; Chartier, 2001) e as reuniões pedagógicas de planejamento, as atividades mensais de leitura com os alunos do 6º ao 9º ano sofreram alterações e passaram a ser estabelecidas da seguinte forma: cada aluno teria a oportunidade de escolher um livro de sua preferência, organizar um cartaz que pudesse contagiar outros possíveis leitores e despertar o interesse por essa leitura. Em dia marcado pela professora, cada aluno da turma faria a apresentação do seu cartaz e a defesa de leitura para o título que escolheu. Após as apresentações de todos os alunos, a turma realizaria uma votação para escolher um dos livros sugeridos para a leitura de toda sala. Depois de todos os alunos realizarem a leitura, ocorreria um debate com toda a turma.

Após essa alteração, observou-se que os alunos passaram a ficar mais envolvidos e interessados pela proposta, como é possível indiciar nas reflexões sobre as leituras realizadas pelos próprios alunos:

O debate do livro foi muito legal, todos os alunos participaram, por isso foi legal. Na verdade, o livro é legal. O tema é interessante. A leitura não é difícil de entender. Como a professora fez o debate foi legal. Eu tô ansioso para ler o “Fazendo meu Filme 2 e 3” (Aluno do 6º ano, 29/03/2011).

O debate do livro “Fazendo meu filme” foi muito legal, engraçado e maravilhoso! Fui eu que indiquei o livro, e pelo jeito todo mundo gostou da leitura, tiveram muitos

elogios do livro, como: parecia que eu estava dentro do livro! E vários outros... Todo mundo fez o debate certinho, compreenderam todas as palavras que estavam espalhadas no chão (Aluna do 6º ano, 29/03/2011).

Comparando os modos que debatíamos os livros ano passado e agora, eu prefiro agora, porque consegui refletir mais sobre os livros do que antes. No ano passado o modo de seleção era individual, portanto era difícil escolher um livro só. Atualmente a seleção de livros é mais fácil, nos fazemos cartazes com a sinopse e a capa do livro (Aluno do 8º ano, 27/06/2011).

Foi apropriada, muitos se transformaram em leitores, há muitas opiniões a favor e contra ‘X’ assunto. Estou gostando dos últimos livros lidos (Aluno do 9º ano, 27/06/2011).

No meio do ano passado mudamos a forma das apresentações dos livros. Antes, cada um lia um livro e apresentávamos para a professora, demorava 3 ou mais aulas. Hoje, fazemos o debate. Todos leem o mesmo e debatemos. Na minha opinião, com o debate a leitura fica melhor, todos temos que ler atentamente e escolhermos juntos os livros (Aluna do 9º ano, 27/06/2011).

A proposta de realizar debates sobre os livros mensais amplia nosso campo de observação e opiniões, o que é muito bom; pois podemos pensar melhor em diversos pontos. As diferentes opiniões nos fazem pensar e expor nossos pensamentos, tornando os alunos pessoas críticas (Aluna do 9º ano, 27/06/2011).

Todo esse processo nos leva a compreender que a equipe pedagógica da escola precisa estar muito atenta às respostas que os alunos dão com as intervenções que são propostas; pois marcam diretamente a relação que o aluno estabelece com o conhecimento. Como afirma Grotta (2008, p. 216),

o plano social permite que o sujeito vá além de suas possibilidades individuais, tanto no sentido de compreensão do que se lê, quanto no sentido de ampliação do pensamento e das habilidades de compreensão, inferência, estabelecimento de relações e crítica da leitura realizada.

É fundamental estimular o posicionamento pessoal dos alunos tanto por escrito, quanto em debates orais, fazendo uso da linguagem em situações diferenciadas (oral e escrita). No momento que o aluno se expressa oralmente, como ocorre nos debates da experiência aqui relatada, ele necessita organizar o pensamento e expor ideias e opiniões de forma que o outro possa compreender o que deseja comunicar. Além disso, em situações de debate as opiniões divergentes também auxiliam no desenvolvimento da criticidade e construção da auto-

nomia. Os alunos aproximam-se mais uns dos outros e passam a se conhecer melhor.

Tanto Bakhtin como Vigotski defendem que a especificidade das funções psíquicas humanas reside no caráter de intermediação; e os intermediários são os instrumentos produzidos e empregados dentro de formas sociais concretas, entre as quais há que se considerar também os instrumentos que se produzem para suprir as necessidades da comunicação social: os signos e, entre eles, sobre tudo, a linguagem verbal (Ponzio, 2009, p. 79).

Situação que reafirma o caráter fundamental das relações afetivas, com os profissionais e o objeto de conhecimento, para conseguir o resultado que se pretende alcançar no desenvolvimento escolar dos alunos. Como enfatiza Leite (2008, p. 43) “é inegável o fato de que a relação sujeito-objeto não se reduz às dimensões cognitivas e intelectuais. As dimensões afetivas são, portanto, aspectos do processo de mediação pedagógica que não mais poderão ser ignoradas”. Não basta que o material pedagógico seja de qualidade, que as aulas sejam bem planejadas e elaboradas, é necessário que os profissionais da escola promovam interações positivas com os alunos para aproximá-los das aprendizagens escolares. Nesse sentido, é importante que os professores possam contar com a participação ativa de outros profissionais no processo de ensino e aprendizagem, pois assim terão condições de ampliar o campo de atuação das ações pedagógicas.

Com a experiência narrada podemos pensar sobre o quanto as relações profissionais na escola constituem-se num aspecto que necessita ser *cuidado* nas instituições de ensino. Para isso, são fundamentais as reflexões produzidas coletivamente entre estas diferentes instâncias.

Considerações finais: lições aprendidas em diálogo com professores

Produzir reflexões sobre o próprio trabalho, é uma experiência que muito pode colaborar na compreensão de quais ações constroem a autonomia, identidade e profissionalismo de todos que estão envolvidos com o fazer pedagógico na escola, seja direta ou indiretamente, como é o caso da coordenação pedagógica.

Neste sentido, destacamos o papel de pesquisas narrativas e autobiográficas que procuram aprofundar os aspectos que norteiam as possibilidades de parceria entre a coordenadora pedagógica e os professores da escola. A análise dos processos vivenciados pela coordenadora pedagógica, nas duas experiências relatadas neste artigo, possibilitam-nos compartilhar aspectos da experiência profissional que contribuem para a formação da própria

coordenadora e, também, podem colaborar com os processos formativos de outros coordenadores pedagógicos, pois cada apreensão do mundo por um ser humano é concebida como um ato, um processo, de cunho irrepitível quanto à sua composição ou realização, mas que gera um produto segundo formas repetíveis, embora sempre mutáveis, sem prejuízo de seu projeto arquitetônico de realização (de onde vem a especificidade de cada ato ao unir produto e processo em termos da avaliação do agente). Essa repetibilidade é o que permite generalizações no estudo dos atos concebidos como uni-ocorrentes, ou seja, como não repetíveis. Logo, é a junção entre esses dois planos constitutivamente necessários – o de cada ato como algo ímpar e o de todos os atos como membros da classe dos atos – que gera a unidade de sentido da apreensão do mundo, evitando a dissociação entre conteúdo (produto) e forma (processo) (Sobral, 2009, p. 122).

O movimento de apreensão e penetrabilidade do sujeito no mundo (Bakhtin, 2003, p. 394) e de buscar sentidos outros a partir da experiência de militância educacional, comprometida com a qualidade do ensino (Soligo, 2007), permite-nos vislumbrar outras possibilidades de interação entre o trabalho da coordenação pedagógica com o trabalho docente, que ajudam a ampliar as práticas de atuação na escola em consonância com princípios que valorizam a qualidade do ensino oferecido aos alunos/estudantes.

Tal perspectiva, do ponto de vista das parcerias entre profissionais da escola, docentes e não docentes, colabora com a formação em serviço de todos os envolvidos no processo, pois implica em manter, em diálogo, atos de reflexividade constante em relação a própria atuação profissional em diálogo com as pesquisas educacionais e na produção de profissionais comprometidos com a qualidade da educação que gera aprendizados a todos os participantes da comunidade escolar.

Referências

- AMORIM, G. 2008. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo, Imprensa Oficial/Instituto Pró-livro, 227 p.
- BAKHTIN, M.M. 2003. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 473 p.
- BAKHTIN, M.M. 2010. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, Pedro & João Editores, 160 p.
- BAKHTIN, M.M. 2011. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos, Pedro & João Editores, 181 p.
- BENJAMIN, W. 1994. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. 7ª ed., São Paulo, Brasiliense, 253 p.
- BENJAMIN, W. 1995. *Rua de Mão Única*. Obras Escolhidas II. 5ª ed., São Paulo, Brasiliense, 277 p.
- CANÁRIO, R. 2006. *A escola tem futuro? Das Promessas às Incertezas*. Porto Alegre, Artmed, 160 p.

- CHARTIER, R. (org.). 2001. *Práticas da Leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, p. 266
- GALZERANI, M.C.B. 2008. Memória Tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de história. *Cadernos do CEOM (UNOESC)*, 28:15-30.
- GROTTA, E.C.B. 2008. Constituição do sujeito-leitor: análise de alguns aspectos relevantes. In: S.A. da S. LEITE (org.), *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 195-222.
- LEITE, S.A.S. 2008. *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 311 p.
- LEITE, S.A.S. 2011. A Afetividade no Processo de Constituição do Leitor. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(1):25-52.
- ORSOLON, L.A.M. 2003. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: V.M.N. de S. PLACCO et al., *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, Edições Loyola, p. 17-26.
- PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T. 2011. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Relatório de pesquisa. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf> Acesso em: 12/10/2016.
- PONZIO, A. 2010. *Procurando uma Palavra Outra*. São Carlos, Pedro & João Editores, 174 p.
- PONZIO, A. 2011. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: M.M. BAKHTIN, *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos, Pedro & João Editores, p. 7-57.
- PONZIO, A. 2009. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo, Contexto, 334 p.
- PRADO, G. do V.T.; CUNHA, R.B. 2007. Sobre Pesquisa – Um exercício e alguns ensaios. In: G. do V.T. PRADO; R.B. CUNHA, *Percursos de Autoria – exercícios de pesquisa*. Campinas, Alínea, p. 15-46.
- PRADO, G. do V.T.; DAMASCENO, E.A. 2007. Saberes Docentes em Destaque. In: A. VARANI (org.). *Narrativas Docentes – trajetórias de trabalhos pedagógicos*. São Paulo, Mercado das Letras, p. 15-27.
- PROENÇA, H.H.D.M. 2014. *Supervisão da Prática Pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 289 p.
- PUCCI, R. 2011. O silenciar e o calar, a escuta e a prática pedagógica. In: V. MIOTELLO (org.), *O diferente instaura o diferente: Compreendendo as relações dialógicas*. São Carlos, Pedro & João Editores, p. 197-207.
- SÁ-CHAVES, I. 2007. São metáforas, Senhores... a construção de conhecimento pela (des)construção do(s) sentido(s). In: I. SÁ-CHAVES, *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos para a Formação de Professores e de outros profissionais*. Aveiro, Universidade de Aveiro, p. 159-177.
- SÃO PAULO. 2007. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo, SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ensino Fundamental Ciclo II, p. 11-13.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEEDUC). 2010. Diretrizes Curriculares. Ensino Fundamental. Anos Iniciais. Rio de Janeiro, SEE. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820> Acesso em: 05/05/2017.
- SOBRAL, A.U. 2009. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Bioethikós*, 3(1):121-126.
- SOLÉ, I. 1998. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre, Artmed, 194 p.
- SOLIGO, R.A. 2007. *Quem forma quem? Instituição de sujeitos*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 213 p.

Submetido: 05/05/2017

Aceito: 10/02/2018