

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

DANIELLI TAQUES COLMAN

O TRABALHO DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO
FREIRE

PONTA GROSSA
2024

DANIELLI TAQUES COLMAN

O TRABALHO DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa
(UEPG), na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem,
como requisito final para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucimara Cristina de Paula

PONTA GROSSA
2024

C716 Colman, Danielli Taques
O trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a na formação de professores/as nas pesquisas científicas: contribuições de Paulo Freire / Danielli Taques Colman. Ponta Grossa, 2024.
171 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Lucimara Cristina de Paula.

1. Coordenação pedagógica. 2. Formação centrada - escola. 3. Pedagogia freiriana. 4. Formação permanente. 5. Ensino fundamental II. I. Paula, Lucimara Cristina de. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

DANIELLI TAQUES COLMAN

O TRABALHO DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Prof^ª. Dra. Lucimara Cristina de Paula- UEPG (Presidente)

Prof^ª.Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula - UEM

Prof^ª.Dra Paola Andressa Scortegagna - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Lucimara Cristina de Paula, Professor(a)**, em 18/03/2024, às 10:15, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Paola Andressa Scortegagna, Professor(a)**, em 18/03/2024, às 16:27, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ERCILIA MARIA ANGELI TEIXEIRA DE PAULA, Usuário Externo**, em 24/03/2024, às 18:28, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador 1903736 e o código CRC 1B618724.

Dedico esta pesquisa à Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Ruschel Nunes, a pessoa mais sensacional que conheci no meio acadêmico, que me acolheu e me deu o suporte necessário ao ingresso no mestrado. Obrigada por se tornar tão especial em minha vida, pela nossa parceria, afeto, incentivo, apoio, amizade e por confiar em mim. Um exemplo com sua trajetória profissional de disposição e amor ao ensino, principalmente as pessoas. Gratidão e carinho eterno por você!

AGRADECIMENTOS

Ao longo do caminho percorrido no Mestrado, muitas foram as horas de estudo e dedicação pois, a construção de uma dissertação é, de fato, muito desafiadora. Por entender que ninguém se faz sozinho/a e que necessitamos sempre do outro, espero expressar em poucas linhas toda gratidão que sinto a todos e todas que contribuíram comigo neste percurso.

À Deus por me permitir viver essa graça e realizar esse sonho. Só o Senhor partilha comigo o que realmente vivi, minhas marcas internas e o que passei neste intenso período. Mas, também sabe da profunda gratidão que tenho por todos/as e pela trajetória vivenciada.

Ao meu esposo, Tiago, que me apoiou em todos os momentos e por seguir acreditando em mim. Gratidão por me dar ânimo, encorajar e ser um porto seguro. Sem você tudo seria mais difícil! Obrigada por segurar firme minha mão.

Ao meu filho, Murillo, que me traz forças para vencer e jamais desistir. É pela sua existência que me faz lembrar diariamente que sou exemplo e minhas atitudes repercutem na vida das pessoas. Seu amor me conduz.

Aos meus pais, Elisete e Almir, por tudo o que fizeram e fazem por mim. Por cuidarem do meu bem maior, Murillo, nos momentos em que eu tinha aulas ou não poderia estar presente por estar me dedicando aos estudos e a essa dissertação.

Obrigada família por entender meus momentos de ausência, amo vocês. Juntos, vencemos mais essa etapa de nossas vidas!

A minha orientadora, Prof.^a Lucimara Cristina de Paula, obrigada por acreditar em mim quando ainda nem me conhecia e me designar como sua orientanda. Agradeço por compartilhar a pesquisa comigo. Durante essa trajetória me mostrou que “o caminho se faz caminhando” (Freire, 2011) e nele que vamos nos tonando “só somos porque estamos sendo” (Freire, 2002, p. 36). Eterna gratidão!

As professoras do PPGE/UEPG e colegas de turma, o mestrado foi sensacional porque pudemos compartilhar e trocar aprendizados e experiências. Em especial, ao Marcio e a Andréia por partilharem o vivido, pelas longas conversas, reciprocidade e amizade; e a Daniele pela nossa caminhada desde o início quando decidimos fazer a disciplina especial em 2021 e por tantas escritas conjuntas. As professoras Dr.^a Rosana de Castro Casagrande e Dr.^a Silvia Christina de Oliveira Madrid que me auxiliaram durante as aulas no repensar de alguns aspectos da dissertação.

Agradeço a minha amada Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) por ser uma

instituição de relevância, principalmente em minha trajetória. Sinto-me honrada e orgulhosa pelos nossos caminhos estarem entrelaçados.

As professoras Dr.^a Paola Andressa Scortegagna e Dr.^a Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, membras da banca, que me auxiliaram no processo de qualificação apontando caminhos possíveis a fim de tornar a pesquisa mais consistente, vou me lembrar eternamente da doçura e do acolhimento de vocês e de suas palavras potentes que de imediato atravessavam o meu ser. Agradeço o aceite de comporem a defesa e a dedicação que tiveram em ler e pensar sobre essa pesquisa. Gratidão!

À todas e todos que de forma direta ou indireta contribuíram com a minha pesquisa e comigo, minha gratidão!

E por último, não menos importante, agradeço ao nosso Patrono da Educação – Paulo Freire, que com seu exemplo de vida e legado, me orienta a pensar em uma educação mais humana e acolhedora. Obrigada por me permitir tentativas de reinterpretações em torno do meu trabalho como coordenadora pedagógica que também vê a formação permanente dos/as professores/as como algo central.

Olhar para trás, após essa caminhada, faz meu coração transbordar de alegrias e gratidão! Carregarei as marcas eternas desse processo que vivenciei, me desafiei, sofri, chorei, sorri, e lutei dia após dia contra todos os pensamentos e problemas que surgiram, mas valeu muito porque venci a mim mesma.

Obrigada, obrigada, obrigada...

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a na formação de professores/as do Ensino Fundamental II retratado nas pesquisas científicas no contexto das escolas públicas brasileiras. O tema surgiu das experiências profissionais da pesquisadora, somados aos resultados da revisão de literatura com o mesmo objeto, em que se observou a necessidade do estudo pautado no referencial teórico e nos princípios filosóficos, pedagógicos e éticos-ontopistemológicos de Paulo Freire. A presente pesquisa caracteriza-se pelo seu propósito como uma dissertação argumentativa (Salvador, 1981), bibliográfica com relação os procedimentos metodológicos (Salvador, 1981; Gil, 2002; Lima, Miotto, 2007), de abordagem qualitativa buscando uma compreensão aprofundada e contextualizada do objeto de estudo (Minayo, 2021) e do tipo exploratória de acordo com seus objetivos (Gil, 2002). O problema de pesquisa centrou-se em responder: As dissertações e teses retratam o trabalho formativo desenvolvido pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as no contexto das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II no Brasil e se é possível identificar contribuições da pedagogia freiriana para o trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as nas formações de professores/as com *locus* na escola? A partir dos questionamentos delineou-se como objetivo geral: analisar o trabalho de formação de professores/as desenvolvidos pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as descritos nas dissertações e teses e as possíveis contribuições da pedagogia progressista de Paulo Freire. Como objetivos específicos: (a) apresentar o/a coordenador/a pedagógico/a como formador/a de professores/as com *locus* na escola; (b) caracterizar o trabalho de formação de professores/as desenvolvidos pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas públicas de Ensino Fundamental II, identificadas nas dissertações e teses publicadas no Brasil de 2019- 2022; (c) compreender a formação permanente de professores/as e os Grupos de Formação propostos por Paulo Freire. Como dados científicos da pesquisa foram consideradas as obras “A educação na cidade” (Freire, 1995) e “Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (Freire, 2021f) e o *corpus* correlato de 8 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado em que as técnicas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2021) foram utilizadas para pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. Do conjunto das análises percebe-se que a temática é pouco explorada e existem lacunas e possibilidades de investigação como: o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a como formador/a no contexto escolar e suas dificuldades, limitações e impactos constitutivos dos próprios CPs; a precarização dos momentos formativos realizados nas instituições de ensino; formações de professores/as baseados nos princípios e epistemologia freiriana tendo como *locus* a escola de Ensino Fundamental II; as construções e organizações das formações realizadas na escola; o trabalho formativo realizado pelos/as CPs junto aos/as professores/as especialistas e iniciantes. Com a pesquisa realizada considera-se a escola como *locus* ideal para os momentos formativos em que o/a coordenador/a pedagógico/a exerce trabalho importante e fundamental como formador/a de professores/as no contexto escolar objetivando reverberar nos processos de ensino e aprendizagem, na autonomia dos/as docentes e na qualidade do ensino.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; formação centrada na escola; pedagogia freiriana; formação permanente; Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

This research investigates the work of the pedagogical coordinator training teachers in elementary education, Junior High, as portrayed in scientific studies within the context of Brazilian public schools. The theme arose from the researcher's professional experiences, combined with the results of a literature review on the same subject, which highlighted the need for a study based on the theoretical framework and the philosophical, pedagogical, and ethical-ontopistemological principles of Paulo Freire. This research is characterized by its purpose as an argumentative dissertation (Salvador, 1981), bibliographical regarding methodological procedures (Salvador, 1981; Gil, 2002; Lima, Mioto, 2007), with a qualitative approach seeking a deep and contextualized understanding of the subject (Minayo, 2021) and exploratory in nature according to its objectives (Gil, 2002). The research problem focused on answering: Do dissertations and theses depict the formative work carried out by pedagogical coordinators in the context of state public schools in the Junior High elementary education in Brazil, and is it possible to identify contributions from Freirean pedagogy to the work of pedagogical coordinators in teacher training with a focus on the school setting? Based on these inquiries, the general objective was outlined: to analyze the teacher training work carried out by pedagogical coordinators described in dissertations and theses and the potential contributions of Paulo Freire's progressive pedagogy. The specific objectives were: (a) to present the pedagogical coordinator as a teacher trainer with a focus on the school setting; (b) to characterize the teacher training work carried out by pedagogical coordinators in public schools of the second stage of elementary education, as identified in dissertations and theses published in Brazil from 2019 to 2022; (c) to understand ongoing teacher training and the Formation Groups proposed by Paulo Freire. As scientific data for the research, the works "Education in the City" (Freire, 1995) and "Human Rights and Liberating Education: Democratic Management of Public Education in the City of São Paulo" (Freire, 2021f) were considered, along with a related corpus of 8 master's dissertations and 1 doctoral thesis in which Content Analysis techniques proposed by Bardin (2021) were used for pre-analysis, material exploration, treatment, and inferences. From the set of analyses, it is noted that the theme is underexplored, and there are gaps and possibilities for investigation such as: the work of the pedagogical coordinator as a trainer in the school context and their difficulties, limitations, and constitutive impacts; the precariousness of formative moments in educational institutions; teacher training based on Freirean principles and epistemology with the school as the focus; the construction and organization of training carried out at school; the formative work carried out by coordinators with specialist and novice teachers. With the conducted research, the school is considered an ideal setting for formative moments in which the pedagogical coordinator plays an important and fundamental role as a teacher trainer in the school context, aiming to impact teaching and learning processes, teacher autonomy, and teaching quality.

Keywords: Pedagogical coordination; school-centered training; Freirean pedagogy; ongoing training; Junior High elementary education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Fases da Análise de Conteúdo.....	52
Figura 2 - Critérios de inclusão e exclusão balizadores da revisão de literatura.....	63
Figura 3 - Entrelace dos Grupos de Formação e o <i>corpus</i> de investigação	125
Tabela 1- Quantitativo total das dissertações e teses	64
Tabela 2- Dissertações e teses referentes ano período de 2019-2022 na CAPES	66
Tabela 3- Dissertações e teses referentes ano período de 2019-2022 na BDTD.....	67
Quadro 1- Categorias extraídas das obras de Freire	54
Quadro 2 - Categorias extraídas das dissertações e tese	56
Quadro 3 - Exemplo de quantificação do termo localizado no excerto	59
Quadro 4 - Categorias extraídas da obra de Freire (1995)	60
Quadro 5 - Dissertações e teses mapeadas de 2019 a 2022	69
Quadro 6 - Categorias extraídas do corpus investigado.....	74
Quadro 7 - Excertos sobre formação permanente em “A educação na cidade”	91
Quadro 8 - Excertos excluídos da obra de Freire (1995)	142
Quadro 9 - Excertos excluídos da obra de Freire (2021f).....	144
Quadro 10 - Análise dos excertos sobre qualidade na educação	151
Quadro 11 - Análise dos excertos sobre prática e teoria.....	157
Quadro 12 - Análise dos excertos sobre formação científica e humana	162
Quadro 13 - Organização das pesquisas mapeadas para análise	171

LISTA DE SIGLAS

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CP – Coordenador/a Pedagógico/a
DAP - Departamento de Acompanhamento Pedagógico
FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP - Movimentos de Cultura Popular
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAC - Professores de Apoio à Comunicação Alternativa
PAEE - Professor de Apoio Educacional Especializado
PDF - *Portable Document Format*
PPP - Projeto Político Pedagógico
PR - Estado do Paraná
PUC - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RPC/TV - Rede Paranaense de Comunicação
SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
SEC - Serviço de Extensão Cultural
SEED - Secretária de Educação e Esporte do Governo do Paraná
SESI - Serviço Social da Indústria
SME/SP - Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CARTA PARA PAULO FREIRE	11
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 - O/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	26
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE O/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A	26
1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS COM <i>LOCUS</i> NA ESCOLA.....	35
1.3 O TRABALHO DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A COMO FORMADOR/A	42
CAPÍTULO 2 - A CONSTITUIÇÃO E OS CAMINHOS DA PESQUISA	48
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	49
2.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO	51
2.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	57
2.3.1 Organização das Obras Freirianas	57
2.3.2 Coleta e Organização dos Dados das Teses e Dissertações	61
2.3.3 Pesquisas Científicas Correlatas	68
CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO PERMANENTE: POSSIBILIDADES PARA (TRANS)FORMAÇÃO	87
3.1 A FORMAÇÃO PERMANENTE PROGRESSISTA DE PAULO FREIRE	88
3.2 A PROPOSTA TEÓRICA-PRÁTICA DE FORMAÇÃO PERMANENTE FREIRIANA... ..	97
3.2.1 Grupos de Formação.....	102
3.2.2 Análise das Obras Freirianas	109
3.3 ENTRELACE DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS E A PEDAGOGIA FREIRIANA... ..	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A – EXCERTOS EXCLUÍDOS DAS OBRA “A EDUCAÇÃO NA CIDADE” E “DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO LIBERTADORA”	141
APÊNDICE B- ANÁLISE DOS EXCERTOS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS FREIRIANAS	150
APÊNDICE C – QUADRO MODELO DE ORGANIZAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES	170

CARTA PARA PAULO FREIRE

Ponta Grossa, 2022/2023.

Estimado Freire,

Primeiramente, gostaria de me apresentar: sou a Danielli Taques Colman, filha de Elisete e Almir, esposa do Tiago e mãe do Murillo – estes compõem e fazem parte da sombra da minha mangueira.

Introduzo a presente carta fazendo a contextualização de minhas origens e “andarilhagens”¹ as quais compõem meu ser.

A inspiração de ser professora começa com a admiração pela minha saudosa avó paterna, Annita, que se tornou em meio a tantas dificuldades e luta, uma professora leiga alfabetizadora. Seus relatos em uma linguagem com português correto traduziam suas vivências em uma escola pública em Ponta Grossa. Trajetória carregada de amor e de exemplo por ter passado de faxineira para professora e sustentado sozinha seus 4 filhos, já que perdera muito cedo o marido. Essa mulher forte e destemida ensinou muito.

E minha mãe, Elisete, que sonhava em ser professora, e em dado momento encorajada pela minha avó paterna exerceu o ofício na Educação Infantil, entretanto, não permaneceu por muito tempo pois, nessa época já se exigia formação específica.

Nesse meio, cresci carregando um pouco das duas. O amor, dedicação e vontade pelo magistério. Mulheres que marcaram e marcam a minha vida como minhas educadoras e fonte de inspiração para que eu ouse esperar na profissão a qual escolhi.

Cresci em meio a brincadeiras de escolinha com minhas primas e primos, sendo uma de minhas favoritas. Montávamos na casa da minha avó uma escolinha, com direito a lanches colhidos diretamente da horta. Relembrar os momentos de infância me trazem lágrimas de alegria, um momento mágico na minha vida, mas que certamente teve poder influenciador sobre mim. “[...] quase sempre revelamos em nossos brinquedos ou jogos preferidos, nas representações de nossas fantasias, na exteriorização de alguns desejos, certos gostos, certas inclinações, certas atitudes que apontam em nós um possível educador [...]” (Freire, 1995, p.

¹Termo utilizado por Freire em suas obras, para designar os inúmeros locais percorridos e dando a ele também uma característica: “Quando a Rádio Neederland da Holanda dedicou a ele uma série de programas, deu a ela (e ao CD depois editado) este nome: *O andarilho da utopia*.” (Brandão, 2019, p. 44, grifo do autor). Ressalta-se, em todo decorrer da pesquisa os termos que marcam a escrita de Paulo Freire estarão entre aspas.

100). Aquela simples brincadeira infantil se tornou minha profissão.

Eu estudei a primeira etapa de minha educação (pré-escola até a 4ª série, equivalente na atualidade a designação 1º ano ao 5º ano) em uma escola municipal do bairro em que vivi até meus 8 anos.

Há muitos fatos vivos na minha memória que envolvem a minha educação escolar, os professores e professoras que por minha vida passaram - poderia citar os nomes de vários nessa minha caminhada estudantil - mas em homenagem estendida a todos e todas cito apenas a primeira professora... Célia, da qual me recordo com imenso carinho, e que tive a sorte de tê-la no pré e na 4ª série.

Lembro que era amável, mas ao mesmo tempo firme. Foi com ela que aprendi a ler e escrever. Ela era encantadora, minhas memórias relembram que ela tinha uma Emília do Sítio do Pica-Pau Amarelo. A boneca de pano era maior que eu, na época com 7 anos, e que era utilizada nas contações de histórias e nas brincadeiras, gerando encantamento em mim, o qual rememoro com felicidade essa boa lembrança. Outro fato, em que meus olhos se enchem de lágrimas, é que ela confiou em mim para ser a oradora da turma em nossa formatura da 4ª série – minha primeira formatura.

Admirei sempre as professoras e professores que ao longo da minha vida estudantil agregaram em minha trajetória. É inegável que alguns com mais ênfase que outros, mas que todos/as, cada um à sua maneira, deixaram um legado em minha formação.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (Freire, 2002, p. 73).

Meu querido Paulo Freire, suas colocações certas me levam a refletir que em minha vida estas marcas me atravessam na condição de ser humano, de mestrandia e coordenadora pedagógica e que me marcam e marcarão eternamente.

Mas, voltando um pouco na minha história gostaria de contar-lhe que após a 5ª série (atual 6º ano) fui estudar em uma escola particular católica, a qual lembro também meu gosto em ir à biblioteca.

Comecei a cursar o Ensino Médio regular, no entanto, no segundo ano com a anuência dos meus pais, mudei para outro colégio que ofertava o curso de magistério, realizando concomitantemente as adaptações referentes ao primeiro ano. Uma a duas vezes na semana auxiliava no período da tarde as professoras da Educação Infantil, em que vivenciar a prática

ao mesmo tempo que estudava foi de extrema importância. Mas, naquela época ainda não possuía a clareza da teoria e prática como aliadas importantes.

Sonhando em ser professora, mas diante dos murmúrios de alguns/mas docentes sobre seguir uma carreira desvalorizada e mal remunerada opto por fazer vestibular para Direito, mas também para Pedagogia. Vindo a me formar nos dois cursos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), respectivamente em 2007 e 2009.

Exerço por muito pouco tempo a profissão como advogada, descontente com ofício burocrático, enfadonho e que não me causava prazer, um tanto pelos prazos que me atormentavam e outros devida a defesa de causas movidas pelo capitalismo, em que cada parte nas ações trabalhistas (reclamante e reclamado) buscavam defender ou exigir alguma vantagem. Eis aqui, uma similaridade com você Paulo Freire.

Em 2011, começo minha jornada como professora na Rede Municipal de Educação no município de Ponta Grossa, concursada em 20 horas semanais. Tendo experiências em sala de aula com alunos de 2º ano do primeiro ciclo, 4º e 5º ano do segundo ciclo, até o ano de 2015.

Recordando os primórdios da minha carreira me deparei com uma rotina ainda nova, em que me sentia insegura como principiante na profissão. Embora, as coordenadoras fossem ótimas com E.V.A, no embelezar de painéis, hoje com uma caminhada mais fortalecida percebo que faltava o auxílio nas questões pontuais: planejamento, execução de ações em sala de aula, tratamento professor/a-aluno/a, estudos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, formações baseadas na prática e teoria fortalecedoras para o repensar de novas práticas pedagógicas.

Ainda sobre essa primeira experiência, a escola era de porte pequeno, com apenas uma turma de cada série, desta forma cada professora tinha seu horário de planejamento individual o que não permitia a troca entre os pares, restringindo-se as conversas na hora do recreio em que os comentários na maioria das vezes giravam em torno dos/as alunos/as indisciplinados/as, caracterizando-se em um trabalho solitário.

Relembrando a trajetória, recordo que em minha primeira escola, a coordenadora e a diretora olhavam o caderno de planejamento e o comparavam com os registros colocados no livro de chamada – que naquela época ainda eram manuais, mas que raramente me ajudaram na organização, preparação e formação permanente. Hoje, penso ser necessária ações voltadas a todos/as os/as professores/as, mas de certa forma com um olhar a mais atento aos que se encontram no início da carreira.

Do vivido ao exposto, o ideal é nem só prática e nem só teoria. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2002, p. 42-43) em que se faz necessário no ambiente escolar rompendo a dicotomia entre prática e teoria. Em movimento de dialeticidade constante em que todos/as encontram-se no processo de ensino e aprendizagem.

Com o passar do tempo, ia me fortalecendo na minha profissão, ora errando, ora acertando, mas sempre aprendendo. No ano de 2012, sou premiada com o título de “Professor Transformador” no concurso Televisando Futuro promovido pela Rede Paranaense de Comunicação (RPC/TV) no Estado do Paraná (PR), conquistando o primeiro lugar em nível estadual e municipal (concorri com 4.182 professores/as)². Para esse concurso desenvolvi um projeto em uma escola municipal na cidade de Ponta Grossa com uma turma de 5º ano, intitulado “Cultura da Paz e os valores necessários para um mundo melhor”³.

Hoje, um pouco mais madura e com um caminhar mais consolidado, percebo com clareza, que muito errei com meus alunos e alunas. Enquanto professora docente em sala era extremamente exigente, impositiva, autoritária, atos os quais hoje percebo que poderiam ter sido conduzidos de forma diferente e com a ajuda da equipe gestora. “Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (Freire, 2002, p. 55), em que me encontro em eterno processo de aprendizado visando novas práxis.

Minha presença *no* mundo, *com* o mundo e *com* os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor eu me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito. E, porque fazendo História, e por ela sendo feito, como ser *no* mundo e *com* o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica leitura no espaço (Freire, 2021a, p. 169).

Entendo como você Freire, esse movimento de re(construção) diária que passamos, reveladores que os seres humanos ainda não estão feitos, mas estão se fazendo o tempo todo, a todo momento, em que vamos nos formando na relação com os outros, com o contexto, experiências, decisões, e por tal motivo seres inconclusos e inacabados.

Só mais um dedinho de prosa sobre o que me constitui enquanto ser no mundo com o mundo e com os outros, preciso te contar como me torno uma coordenadora pedagógica.

² Disponível em: <<http://redeglobalo.globo.com/rpctv/televisandoofuturo/noticia/2013/01/confira-os-destaques-da-edicao-2012-do-televisando-o-futuro.html>>.

³ Mais informações podem estar disponíveis em: <<https://www.pontagrossa.pr.gov.br/node/12651>>.

Assumi o cargo de professora pedagoga⁴ no Estado do Paraná devido a aprovação no concurso de 2013 (Edital n.º 017/2013) com carga horária de 20 horas semanais. No entanto, somente no início de 2015 que os/as aprovados/as tomaram posse e ingressam no quadro próprio da Secretária de Educação e Esporte do Governo do Paraná (SEED/PR).

Lembro-me quando cheguei no primeiro dia em um colégio estadual, de porte grande, para o exercício das atribuições na qual me preparei, uma vez que cursei Pedagogia na UEPG. No entanto, poucas foram as intervenções na disciplina de Estágio voltadas para a coordenação escolar das escolas/colégios⁵, somente no último ano estagiei na gestão de uma escola municipal.

Assim, iniciava como coordenadora pedagógica em um ambiente estranho para mim, no entanto, tive a grata satisfação de trabalhar ao lado de pessoas maravilhosas, que me ampararam e me direcionaram para que eu pudesse aprender e compreender o funcionamento do cotidiano escolar e aliar a teoria que eu havia aprendido na universidade a minha prática. Posso confirmar, a prática diária das minhas colegas de profissão, contribuíram para a profissional que sou hoje e assim, até os dias atuais aprendo com cada colega de profissão. A troca de saberes foi essencial para o desempenhar das ações enquanto coordenadora pedagógica me fazendo refletir, estudar e buscar uma práxis comprometida com a mudança.

Trabalhei em seis colégios e escolas de Ponta Grossa no ensino regular dos anos finais do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Médio Técnico Profissionalizante⁶ exercendo as funções na coordenação pedagógica, inclusive em alguns períodos por 40 horas semanais.

Em 2019, o Governo do Estado do Paraná implantou o programa de Tutoria Pedagógica⁷. Os/as tutores/as desempenhando funções junto as equipes gestoras traziam alguns encaminhamentos que me despertavam enquanto profissional da educação e professora pedagoga na coordenação pedagógica. Eu me indagava quanto aos meus afazeres, minhas

⁴ Nos editais de concursos o termo utilizado no Paraná é professor/a pedagogo/a, entretanto, no dia a dia utiliza-se somente o termo pedagogo/a.

⁵ No Paraná, existe uma diferenciação entre escolas e colégios. A nomenclatura de escolas atribui-se para as instituições que possuem Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, já colégios são os que possuem Ensino Fundamental II mais Ensino Médio ou somente de Ensino Médio e Ensino Médio Técnico Profissionalizante. Sob a responsabilidade do estado paranaense somente escolas de EFIL, EM e ETP.

⁶ No ETP o aluno recebe a formação básica, correspondente ao ensino médio, e a profissional. Conforme Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação nº 01/2021, artigo 16, inciso I.

⁷ A Tutoria Pedagógica são encontros com as equipes pedagógica e diretiva das escolas, para acompanhamento pedagógico e formações continuadas com foco no desenvolvimento pedagógico, na melhoria da aprendizagem, redução do abandono e reprovação. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/tutoria_pedagogica>.

possibilidades, meu desempenho diário, em que os porquês me envolviam em uma série de perguntas, as quais algumas não eram facilmente respondidas.

No ano de 2020, fui convidada para desempenhar a função de tutora no Núcleo Regional de Ponta Grossa no programa de Tutoria Pedagógica da SEED/PR. Exerci a função em 09 escolas e colégios de Ponta Grossa e em outros municípios, desempenhando ações com a equipe diretiva e pedagógica.

Eram realizadas reuniões semanais em que eu tentava - o que nem sempre conseguia - instigar as equipes em reflexões, fomento de ações, tomadas de decisões, visando a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, buscando sempre dialogar com todos/as. Entretanto, restrita a uma pauta fornecida pelo Departamento de Acompanhamento Pedagógico (DAP), fazia tentativas de customização e adequações de acordo as necessidades e pontos de atenção de cada instituição educacional.

Foi um período de dilema pessoal, por acreditar que as formações eram necessárias, aliás são necessárias, mas devido as políticas governamentais e suas imposições baseadas em números, sem análise do contexto, sem levar em consideração os profissionais, os sujeitos, tornando-se muitas vezes apenas análises numéricas – ainda que as minhas tentativas eram de aproximar-me das realidades.

Mas, como você (Freire,2021a) menciona os “pacotes” que chegam até as escolas de forma autoritária, demonstram descrença nos/as professores/as, com discursos de que a prática docente forje mentes críticas, audazes e curiosas. Além disso, atualmente o discurso traz como *slogan* a busca de uma educação de qualidade, mas, as políticas imperantes repercutem em falta de autonomia, desprezando os contextos educacionais e os sujeitos envolvidos.

Ações que me angustiavam porque muitas vezes não visavam processos educativos críticos e reflexivos. Logo, por não compactuar com alguns fazeres - do cargo exercido - resolvi pedir meu desligamento e por querer me dedicar ao ingresso no mestrado. Portanto, ainda que envolvida pelo sistema, quero deixar expresso que foi um ano de muito aprendizado, crescimento profissional que gerou em mim o reavivar do sonho que era o ingresso no mestrado.

Essas vivências me impulsionaram a perceber cada vez mais a importância dos/as coordenadores/as pedagógicos/as no contexto escolar e nas formações com *locus* na escola, além das inquietudes que foram despertadas acerca da minha própria formação permanente.

Nos encontros semanais com diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as a preocupação tomava conta do meu ser, muitas vezes ouvia as falas e depoimentos dos/as

profissionais relatando que estavam inseguros em fazer os acompanhamentos em hora-atividade. Alguns diziam que não tinham formação para exercer esses momentos de assessoramento junto com os/as docentes e que não era relativo as atribuições previstas em concurso. Os discursos dos/as meus/minhas colegas de profissão me colocaram em movimento e na procura de como eu poderia colaborar, cooperar e ajudar.

No ano pandêmico de 2020 com o isolamento social e as funções desenvolvidas como tutora, em que eu me construía e reconstruía, para que conseguisse com qualidade contribuir com as equipes gestoras, retomei a leitura do seu livro, o qual adquiri na graduação – Pedagogia da Autonomia (Freire, 2002). Suas obras foram fundamentais e o seu pensamento essencial no despertar dos meus sonhos adormecidos, meus anseios, inquietudes e na busca constante por aprender e ensinar, no qual me encontro nesse constante processo de formação permanente.

Na vivência escolar constatei que muitos dos/das profissionais, voltavam-se ao trabalho burocrático, no atendimento dos/das estudantes e das questões emergenciais surgidas no dia a dia escolar como conflitos e brigas, já estavam acostumados a prática mecanicista/tecnicista. Infelizmente, uma minoria voltava-se para momentos formativos, proporcionando trocas de saberes, colocando-se como fomentador/a, parceiro/a dos/as demais colegas de trabalho, discutindo com toda a equipe os reais problemas que enfrentam.

Ah! Meu querido, Paulo Freire, na educação as coisas não caminham muito bem. Também passamos por cortes de verbas, os professores e professoras continuam sendo desvalorizados em suas carreiras e o neoliberalismo com pacotes prontos e engessados chegaram com promessas e abocanham parte dos/das educadores/as. Ainda vivemos as dificuldades em que a classe não consegue se unir a mesma causa e luta, refletindo a falta de ou a pouca consciência de classe.

Em outra perspectiva, existe os que ousam esperar afinal, [...] há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também” (Freire, 2021a, p. 57) que se colocam diariamente nas escolas em busca dos “inéditos viáveis” fazendo a diferença no contexto em que estão.

Esse relato particular da minha trajetória me constitui e me encaminha até os dias atuais como coordenadora pedagógica e como ser humano, me conduz à atual pesquisa, em que

O “inédito viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode

se tornar realidade (Freire, 2021b, p. 279, grifo do autor).

Assim, ousar sonhar, esperando (Freire, 2021a, 2021b, 2021e) em colaborar com os/as coordenadores/as pedagógicos/as, e demais pesquisadores/as por dias melhores, valorização profissional, humanização e concretização em busca do “ser mais” em que começa no esforço diário e na potência que esses profissionais possuem para a transformação da educação.

Em especial durante os anos de 2022 e 2023 meu contato foi intenso com sua produção, ao ponto do meu filho dizer que eu só falava e lia Paulo Freire, pois em 2022 na grande maioria das vezes os pacotes vindos pelos correios que chegavam em minha residência eram dos seus livros. Na ingenuidade que o Murillo possuía por ter apenas 7 anos, diversas vezes, dizia: “a mamãe sabe tudo de Paulo Freire”, o que infelizmente não é verdade, mas tenho me esforçado porque me identifico com suas potentes colocações, as quais chegam ao meu coração e o fazem pulsar mais forte, num esperar de possibilidades, de que o mundo e as pessoas podem lutar pela transformação.

Anseio dias melhores para meu filho e para todos e todas.

Seus estudos transcendem o âmbito individual ao compartilhar conhecimentos de forma crítica e humanista, demonstrando atualidade.

Gostaria que soubesse que esta dissertação é produto de um sonho, em que ousei enfrentar o medo. Mas infelizmente, tive momentos em que pensei desistir, porque a dificuldade e a ansiedade bateram na minha porta. “O medo, porém, em si é concreto. A questão que se nos apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço” (Freire, 2021a, p. 74), em que ousei e ousarei continuar enfrentando todos os medos que se levantarem. Sigo sendo uma sonhadora e esperando!

Este é um sonho meu que se materializa nas linhas deste estudo, que me move e pelo qual persisto segurando a sua mão pelos livros e pedindo para que além de Deus, você também aí de cima me ilumine e me conduza. Afinal, desistir jamais é opção para os que possuem fé e para os/as educadores/as que se alinham junto com você.

Ousarei trazer uma pequena parte à tona nesta dissertação e que te envolvo para juntos anunciarmos que existem possibilidades de revertermos o que vem acontecendo na formação de professores e professoras. Assim, a presente pesquisa visa colaborar com todos e todas que

desempenham função/cargo na coordenação pedagógica.

Saudações freirianas,

Danielli

INTRODUÇÃO

A educação que se vive na escola não é a chave das transformações do mundo, mas as transformações implicam educação.

É neste sentido que sempre digo: a força da educação está na sua fraqueza; não podendo tudo, pode alguma coisa. Alguma coisa historicamente possível agora ou possível amanhã.

Cabe aos educadores e educadoras, enquanto políticos, perceber alguns dos possíveis agora ou possível amanhã (Freire, 2021c, p. 256).

Nas palavras de Paulo Freire percebemos que a educação não é a única responsável por todas as mudanças e transformações necessárias no mundo. Mas, é ela que pode fornecer as ferramentas -conhecimentos, visão crítica e problematizadora, consciência histórica, social e política- para que todas e todos se engajem, no entanto, para que ocorra transformação é imprescindível ação e intervenção.

Sendo assim, esta pesquisa de caráter bibliográfico pauta-se a partir dos pensamentos e princípios propostos por Paulo Freire ao longo de suas obras (Freire, 1995, 2002, 2016, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2021g, 2021h, 2021i, 2022). Com a pretensão de produzir conhecimentos acerca da formação de professores/as considerando o contexto atual.

Partimos do pressuposto de que o aprender e o ensinar são características ontológicas que fazem parte da existência humana, social e histórica, na medida em que homens e mulheres aprenderam a “dizer o mundo”, transformá-lo e reinventá-lo, num incessante processo de formação (Freire, 2022).

A educação permanente e a formação permanente na perspectiva de Freire, encontram-se epistemologicamente ligadas ao conceito de sujeito histórico e social, que possui consciência de sua finitude, cuja condição ontológica caracteriza-se pela inconclusão e inacabamento em que se reconhecem que podem “ser mais” (Freire, 2022).

A concepção de trabalho que utilizaremos nesta pesquisa e que se encontra assinalada no título segue a perspectiva ética-ontoepistemológica freiriana.

O trabalho para Freire é condição ontológica na sua concepção ampla enquanto práxis humana material e não material, sendo também produção cultural constitutiva do ser humano capaz de humanização, transformação e de práxis (Fischer, 2019).

“O trabalhador do ensino, enquanto tal, é um político, independentemente de se é, ou não, consciente disso” (Freire, 1995, p. 49; Freire, 2021f, p. 102⁸), uma vez que a educação não

⁸ No decorrer da dissertação é indicada a referência em mais de uma obra para localizar o leitor de que a citação exata está presente em ambos os livros.

se dá na neutralidade em que a posição político-ideológica conduz as práticas pedagógicas de todos e todas que fazem e participam da educação.

Freire (1995, 2002, 2021a, 2021f) destaca o processo do trabalho dos/as professores/as como ato produtivo, complexo em sua produção e organização que necessita de formação técnica e científica não alienante. Ser professor/a é ser profissional, em que “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento [...]” (Freire, 2021a, p. 30).

Considerando que a educação é um ato político e toda prática educativa relaciona-se a um desejo ou sonho de sociedade que se quer construir, não sendo neutra ela pode estar a serviço da reprodução de ideologias dominantes ou empenhada na construção de uma visão crítica e emancipação dos sujeitos com vistas à transformação (Voltas; Saul. A. M; Saul A., 2021).

Paulo Freire ao estabelecer uma ligação entre educação e política, refere-se à politização em sentido amplo, não correlacionando a mera associação política (que é apenas uma de suas formas). Destaca a política como sinônimo de presença ativa em uma comunidade, e, portanto, cada iniciativa no âmbito da educação repercute na coletividade, ao passo que todas as ações da comunidade também geram reflexos e impactos na educação (Cortella, 2021).

Logo, ainda que alguns educadores/as não percebam a sua opção política, ideológica, social e histórica, agem de acordo com alguma posição seja a favor ou contra algo ou alguém (Freire, 1995, 2020, 2021f, 2022), justificados pelas concepções de sujeito, homem, sociedade e mundo que estão em cada “quefazer”.

Com relação a opção do termo coordenador/a pedagógico/a ressalta-se que não é o único utilizado no cotidiano escolar em todo o Brasil. A revisão de literatura realizada neste estudo científico apontou que é o vocábulo mais empregado, entretanto, faz correspondência com as denominações: professor/a pedagogo/a, pedagogo/a, professor/a coordenador/a pedagógico/a e coordenador/a de gestão pedagógica. Neste aspecto, pode ser que outros sinônimos sejam utilizados mas, devido a limitação de nossa pesquisa não conseguimos verificar além destes.

Isto posto, para fins desta pesquisa consideramos o coordenador/a pedagógico/a (CP), como o profissional que desempenha um trabalho complexo e essencial na formação dos/as professores/as com a tarefa formadora, articuladora e transformadora (Placco; Almeida; Souza, 2015). Subsidiaria e organiza os processos formativos em que busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas para favorecer

processos reflexivos, a tomada de consciência dos/as professores/as sobre suas ações pedagógicas e o contexto escolar, propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos/as docentes (Garrido, 2015).

A formação de professores/as com *locus* na escola significa uma complexa tarefa, porém, essencial a ser desenvolvida, decorrente da formação pessoal, contínua e permanente, da organização escolar e das políticas públicas em que aos/as coordenadores/as pedagógicos/as caberá a organização dos tempos, espaços, temáticas, mobilizações dos sujeitos docentes (Gouveia; Placco, 2013).

Pautamo-nos na acepção freiriana de que a escola é o lugar em que os/as docentes também aprendem (Freire, 2002, 2021a, 2021c, 2022b), neste ambiente surgem as demandas, necessidades, trocas, partilhas de saberes e teorizações, considerando um território de formar e reformar-se no qual “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 2002, p. 24).

Sendo assim, diante do vivido por mim enquanto coordenadora pedagógica e pesquisadora iniciante é que a problemática surge:

As dissertações e teses retratam o trabalho formativo desenvolvido pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as no contexto das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II no Brasil e se é possível identificar contribuições da pedagogia freiriana para o trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as nas formações de professores/as com *locus* na escola?

A presente dissertação encontra-se com o delineamento dos seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar o trabalho de formação de professores/as desenvolvidos pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as descritos nas dissertações e teses e as contribuições da pedagogia progressista de Paulo Freire.

Objetivos específicos:

- Apresentar o/a coordenador/a pedagógico/a como formador/a de professores/as com *locus* na escola;
- Caracterizar o trabalho de formação de professores/as desenvolvidos pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas públicas de Ensino Fundamental II, identificadas

nas dissertações e teses publicadas no Brasil de 2019- 2022;

- Compreender a formação permanente de professores/as e os Grupos de Formação propostos por Paulo Freire.

A justificativa da presente pesquisa segue o prescrito por Deslandes (2021), ou seja, os motivos de ordem teórica, prática e pessoal:

De ordem teórica o presente estudo é importante uma vez que visa contribuir para um aprofundamento teórico de forma a repercutir em uma nova visão e reflexão do trabalho formativo realizado pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as no contexto escolar.

Os motivos que justificam a pesquisa de ordem prática demonstram a sua relevância uma vez que as formações de professores/as com *locus* na escola podem repercutir nos processos de ensino e aprendizagem, na autonomia dos/as docentes e na qualidade do ensino. Ademais, a pesquisa espera contribuir para os/as coordenadores/as pedagógicas/as no (re)pensar do trabalho enquanto sujeitos formadores.

E os de ordem pessoal correspondem ao cargo como coordenadora pedagógica (professora pedagoga) na Rede Estadual de Educação do Paraná e me impactam “como ser no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2020, 2021e) em favor da educação pública e da formação permanente dos/as professores/as.

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem (Freire, 2022, p. 94).

Sendo que a escrita e a construção desta dissertação me afeta, a experiência no sentir atravessa-me todos os dias em que piso no chão da escola, me experimento e me reinvento no desempenhar do meu trabalho de coordenadora pedagógica em que coloco a potência deste estudo em contribuição e no desejo de ir além.

As vivências no contexto escolar me impulsionaram a perceber que as formações de professores/as com *locus* na escola precisam ser estimuladas e concretizadas.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino

porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2002, p. 32).

Justifica-se também a pesquisa devido as inquietudes que foram despertadas na minha própria formação. Inquietações sobre o tema me conduziram a (re)pensar as minhas ações, meu trabalho na coordenação pedagógica, ou seja, “[...] existe uma *identidade entre sujeito e objeto*” (Minayo, 2021, p. 13) e que me conduzem para a pesquisa, numa indissociação entre ela, a vida e o trabalho.

Além, de que esperamos colaborar com todos/as os/as coordenadores/os pedagógicos/os e por meio deste texto dialogar com diferentes pessoas - as quais desconhecemos - mas, que acessarão esta pesquisa a fim de despertar *insight* de possibilidades, reflexões em torno do trabalho formativo desenvolvido no contexto escolar, problemáticas de futuros estudos e críticas.

Visando a problemática e objetivos propostos, a presente pesquisa está estruturada em 3 capítulos.

No primeiro capítulo, uma seção é destinada aos aspectos relacionados ao/a coordenador/a pedagógico suas origens, perspectivas históricas e legais. Utilizamos para compor a discussão acerca do tema vários autores, legislações, resoluções, documentos oficiais e artigos científicos para balizar e referendar o estudo da escola como *locus* formativo em que o/a coordenador/a pedagógico/a exerce seu trabalho e a atribuição como formador/a.

O segundo capítulo consta a caracterização da pesquisa, os percursos metodológicos e o caminho para que o/a leitor/a possa entender nossas opções e escolhas que levaram a construção do presente texto científico. Neste capítulo, trazemos as pesquisas correlatas localizadas nos sítios eletrônicos da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Bases de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CAPES) e duas categorias: (a) formação com *locus* na escola e práticas educativas; (b) formação com *locus* na escola e o currículo, para o aprofundamento da temática.

E o último capítulo aborda a formação permanente freiriana considerando-a como fundamental aos/as professores/as - que assumem uma posição ética, política, competente, educativa, histórica e social - em que se funda na reflexão dialética entre a prática e teoria. Analisou-se as obras “A educação na cidade” (Freire, 1995) e “Direitos Humanos e educação

libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (Freire, 2021f) destacando os Grupos de Formação que foram implementados por Paulo Freire em sua gestão política-democrática enquanto esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), os quais foram importantes para a efetivação do objetivo pela melhoria da qualidade do ensino. Por fim, o entrelace das produções científicas e a pedagogia freiriana numa dinâmica vinculada ao contexto social amplo.

Nas considerações finais, são apresentadas as principais reflexões suscitadas por esta pesquisa em uma síntese dos achados e lacunas que cercam a temática pois, mesmo diante da constante evolução que atinge a todos/as e as escolas, a formação de professores/as se torna um tema fundamental em que o trabalho como formador/a desempenhado pelo/a coordenador/a pedagógico/a ainda é desafio que carece de pesquisas, políticas públicas e incentivos.

CAPÍTULO 1 - O/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes (Freire, 2021a, p. 181).

A abordagem epistemológica de Freire em relação ao processo do conhecimento envolve a complexidade e integra diversos elementos como conscientização, sentimentos, “saber de experiência feito”, “andarilhagens”, afetividade, autonomia, “quefazer” etc. A busca pelo conhecimento não se dá de forma isolada entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, mas em diálogo e colaboração com outros sujeitos cognoscentes, na interação com o meio social, cultural e histórico em que visam ultrapassar a relação sujeito-objeto.

E conforme os preceitos freirianos, objetivamos com a construção deste capítulo apresentar o/a coordenador/a pedagógico/a como formador/a de professores/as com *locus* na escola.

Para tanto, trazemos aspectos relevantes sobre a contextualização histórica do/a coordenador/a pedagógico/a retratando suas origens e mudanças ao longo da história da educação na sua função ou cargo.

Destacamos que dentre as diversas atribuições assumidas por esse/a profissional está o trabalho formador enquanto sujeito, que ocupa a liderança e direção na formação de professores/as tendo como *locus* a escola e os momentos formativos com vistas na repercussão na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, qualidade de ensino, autonomia dos/as docentes e formação de sujeitos críticos-reflexivos.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE O/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A

Nesta seção trataremos reflexões acerca do/a coordenador/a pedagógico/a e alguns aspectos relevantes acerca da contextualização da carreira ao longo da história.

Podemos atribuir ao/a coordenador/a pedagógico/a um caráter recente tendo em vista que até a década de 1990 existiu a fragmentação em inspeção, supervisão e orientação

educacional (Domingues, 2014).

Alguns autores como Domingues (2014), Corrêa e Ferri (2016) apontam em seus estudos que o surgimento do/a coordenador/a pedagógico/a possui relação com o processo histórico, cultural e político vivenciado ao longo da trajetória da educação brasileira e encontra-se ligado a outros cargos ou funções que existiram no ordenamento escolar.

Com os jesuítas, iniciam-se no Brasil as instituições educacionais. Em meados de 1599, são instalados seminários para a formação dos sacerdotes e colégios, tendo como base a *Ratio Studiorum*, que correspondia a um manual com funções de organização e administração escolar prescritos para dirigentes e professores (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Os jesuítas eram os principais educadores e as práticas escolares eram pautadas com caráter rígido, autoritário e controlador. Sendo que a função ou cargo do/a CP tem correspondência dentro do organograma educacional com a inspeção escolar no período confessional (Corrêa; Ferri, 2016).

Entretanto, a figura do inspetor escolar público é oficialmente datada no século XVIII, quando se deu a reforma pombalina com a expulsão dos jesuítas. Na medida que o Estado assume a responsabilidade pela educação, necessitava de fiscalização e controle do trabalho do professor e dos aspectos pedagógicos, que posteriormente caracterizar-se-á como supervisor escolar (Salvador, 2000 *apud* Domingues, 2014, p. 22-23).

Com mudanças no cenário político após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), o Brasil viu-se obrigado a formar professores/as, devido as dificuldades de importação dos profissionais (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

O Decreto-Lei n.º 1.190/1939 reestruturou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) em: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

A proposta para os cursos de Pedagogia definiu a formação como técnicos da educação, com a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, no modelo 3+1, sendo 3 anos para bacharelado e 1 ano de licenciatura (Brasil, 2005).

A seção de Ciências foi destinada à formação de professores/as para os então Ensino Secundário, para as disciplinas de ciências exatas e naturais (física, matemática, química e ciências naturais). A seção de Letras, para os cursos letras, filosofia, geografia, história, e línguas vivas. Ao absorver o Instituto de Educação, passou a abarcar a seção de Pedagogia como um departamento que oferecia um curso de bacharelado em Pedagogia para formar “técnicos/as em educação”, (sem que houvesse clareza do que configuraria esse/a profissional), ao qual se somaria a licenciatura com a seção de Didática para formar professores/as para o Ensino Normal. A licenciatura também seria oferecida aos/às demais bacharéis/las das outras seções da FFCL (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 06, grifo dos autores).

Os autores Pimenta, Pinto e Severo (2022) enfatizam que os cursos de Pedagogia criados em 1939 sofreram alterações curriculares em 1962. “À época, já se esboçava uma tendência de que o curso de Pedagogia deveria assumir a formação de professores/as primários/as em nível superior (o que viria a ocorrer em 2006) e a formação de especialistas em nível de pós-graduação” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 06).

Na década de 1950, surge a supervisão escolar que coincide com a criação das habilitações para o curso de Pedagogia (Domingues, 2014).

Com a Resolução CFE n.º 2/1969, instituiu-se aos cursos Pedagogia uma base comum e uma diversificada, com habilitações em supervisão, orientação, administração e inspeção educacional, com o intuito de formar especialistas devido as inúmeras críticas por ser considerado um curso generalista (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Nas décadas seguintes até o auge do tecnicismo dos anos 70, a dicotomização do trabalho pedagógico foi ainda mais potencializada pela ênfase que se deu à divisão entre planejamento e execução, ou seja, entre as funções dos gestores escolares e o trabalho do professor em sala de aula. Nessa época, a figura do Coordenador Pedagógico simbolizava a divisão do trabalho escolar e hierarquização do poder na escola (Brasil, 2009).

No período do tecnicismo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71 as funções de inspeção e supervisão são integradas, assumindo o/a supervisor/a escolar a função fiscalizadora e de orientação, ou seja, articulava as dimensões administrativas e pedagógicas e o/a coordenador/a pedagógico/a passou a trabalhar com a organização das aprendizagens dos/as estudantes e a ação pedagógica dos/as docentes (Domingues, 2016).

Por volta dos anos 1980 surge o movimento de revalorização da educação pública, considerando a escola a partir de um posicionamento crítico e como lugar em que se reproduzem as contradições sociais (Libâneo, 2010). No referido período o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a o/a envolvia num processo de articulação do pedagógico, visando superar as dicotomias teoria-prática, pensar-fazer, concepção-execução, professor-gestor (Brasil, 2009).

Libâneo (2010) explicita que ainda no contexto dos anos 80, houve reformulações dos cursos de formação de docentes com o reducionismo de disciplinas nas licenciaturas e supressões de habilitações e disciplinas para formar o/a pedagogo/a *stricto sensu* (como por exemplo, administração escolar, supervisão, pesquisa e até didática) que na sua opinião geraram

um esvaziamento do currículo.

Em 1996, a LDB n.º 9394 traz diversas mudanças e atualizações para o sistema educacional, dentre elas:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

[...]

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

[...] (Brasil, 1996).

Art. 64- A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

Revelando a existência da divisão em inspeção, supervisão e orientação, a qual atualmente está integrada em algumas regiões as funções/cargos dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, já em outras permanece existindo a supervisão escolar de forma dissociada do/a CP.

Esta variação a depender das localidades dá-se devido a educação ser de responsabilidade de forma colaborativa entre União e as 27 unidades federativas e os municípios, a depender de quem assume a responsabilidade pela educação conforme artigo 8º da LDB n.º 9.394/96.

8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (Brasil, 1996).

A diferenciação em território nacional é permitida, em que nomenclatura e disposições sobre o exercício profissional variam de acordo com as legislações da União, Estados, Distrito Federal e Municípios que em regime de colaboração organizam os sistemas de ensino.

A exemplo, sobre algumas das diferenciações que envolvem a profissão do/a coordenador/a pedagógico/a elucidamos utilizando como exemplo os Estados do Paraná e de São Paulo.

No estado do Paraná, com a implementação da Lei Complementar nº. 103 de 15 de março de 2004 (Paraná, 2004), na Rede Estadual de Educação começou a vigorar o termo professor/a pedagogo/a, o qual foi adotado nos documentos oficiais, legislações, editais publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e disposições no site oficial - portal dia a dia educação (<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>).

A partir dessa nova concepção, extingue-se a dualidade dos cargos de orientação e supervisão escolar:

Art. 39 - Ficam considerados em extinção, permanecendo com as mesmas nomenclaturas, os cargos de Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Administrador Escolar na medida em que vagarem, assegurando-se tratamento igual ao que é oferecido ao Professor, inclusive o direito ao desenvolvimento na carreira, para aqueles que se encontram em exercício (Paraná, 2004).

Assim, atribuiu-se tratamento igual aos/as profissionais, os/as considerando como professores/as, retirando-os/as da condição de especialistas. A legislação paranaense, para todos os fins, uniformizou os profissionais da educação como professores/as. Fez a junção dos cargos na medida em que vagassem, extinguindo a fragmentação do trabalho que vigorava até então entre orientador/a e supervisor/a educacional.

Remetendo-se ao/a professor/a pedagogo/a no artigo 5º § 4º da LC n.º 103/2004: “Para o exercício do cargo de Professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida graduação em Pedagogia” (Paraná, 2004). Conforme esse dispositivo legal, apenas os/as licenciados/as em Pedagogia podem exercer o trabalho de professor/a pedagogo/a, compondo a coordenação pedagógica, também denominada de equipe pedagógica.

Diferente, por exemplo, do estado de São Paulo que conforme Lei Complementar n.º 1.374/2022 no artigo 7º dispõe sobre as funções de especialistas em educação e gestão educacional denominando como: coordenador/a de equipe curricular, professor/a especialista em currículo, coordenador/a de gestão pedagógica, coordenador/a de organização escolar (São Paulo, 2022).

Resolução SEDUC n.º 53/2022 expõe critérios para o desempenho da função de coordenador/a de gestão pedagógica. Atribuindo na resolução requisitos para o exercício da função:

Artigo 2º – A função de Coordenador de Gestão Pedagógica será exercida por docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade, desde que preencham os seguintes requisitos:

I – contar com, no mínimo, 3 anos de experiência de docência na rede estadual de ensino;

II – ser portador, preferencialmente, de diploma de licenciatura plena em pedagogia; [...] (São Paulo, 2022)

Conforme disposições legais em São Paulo os/as professores/as aptos a exercer a função na gestão pedagógica são pertencentes ao quadro funcional dos/as docentes, não havendo concurso específico para a função e não necessariamente exige-se licenciatura em Pedagogia.

Com essa exemplificação dos estados do Paraná e de São Paulo, pode-se perceber que diferentes são as normativas em torno do/a coordenador/a pedagógico/a, as quais variam de estado para estado. O/a coordenador/a pedagógico/a assumirá cargo ou função, com regulamentação e peculiaridades diferentes a depender de cada localidade, desde que cumpram os requisitos exigidos para o desempenho das atribuições, havendo diferenciação ao modo de acesso à coordenação pedagógica.

Outra diferenciação ocorre com relação ao cargo e função. Para o exercício de cargo requer-se aprovação em concurso público e o preenchimento dos requisitos previstos no artigo 37 da Constituição Federal:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

I - os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração;

[...] (Brasil, 1988).

No contexto educacional brasileiro, os sistemas de ensino possuem autonomia para organizar e atribuir cargos/funções e responsabilidades, bem como para determinar os procedimentos de seleção e provimento destes. É relevante salientar que, em algumas situações, o/a coordenador/a pedagógico/a é parte integrante do plano de carreira com definição no estatuto do magistério, enquanto em outros casos, a coordenação pedagógica é desempenhada por professores/as com trajetória na carreira docente (Brasil, 2009).

No cenário brasileiro devido as permissões aos estados e municípios, os/as professores/as poderão acessar o trabalho na coordenação pedagógica com a graduação em Pedagogia ou, como em muitas localidades, com graduação em licenciatura plena em qualquer

área do conhecimento, desde que verifiquem os critérios dispostos nos editais de concurso público ou processos seletivos por tempo determinado.

Várias são as críticas sobre o assunto, conforme preceitua Souza (2021) a falta de formação específica gera condição que prejudica o desempenho dos/as CP pois, faltam conhecimentos pedagógicos que são exigidos para o desempenho do trabalho no dia a dia escolar causando muitas vezes o distanciamento do seu verdadeiro papel.

Em uma das fases de pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2015) com os/as coordenadores/as pedagógicos/as, as autoras perceberam a divergência com relação a duas questões: (1) a necessidade do exercício da docência e (2) formação específica para o exercício da função enquanto CPs. Respondendo a primeira questão, parte dos/as participantes respondeu ser possível o exercício da função na coordenação pedagógica sem ter sido professor/a de sala de aula. Já com relação à segunda a questão, parcela dos/as investigados/as defendem a necessária formação específica para os/as que pretendem o exercício profissional enquanto coordenador/a pedagógico/a.

Isto posto, revelam questões que vem ao encontro do cenário histórico, político, social e cultural e a falta de uniformidade legislativa a nível nacional e regulamentária da profissão.

A LDB n.º 9.394/96 não faz menção ao termo coordenador/a pedagógico/a ou a qualquer outro que faz correspondência, tampouco reporta-se as especificidades da profissão.

No artigo 14 da LDB/96 é previsto a responsabilidades dos estados, municípios e o Distrito Federal com relação a normatização da gestão democrática assegurando as escolas públicas autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira conforme normas e princípios de direito público. O processo de democratização da educação no Brasil inicia a partir da década de 1990, as reformas educacionais propiciadas pela LDB n.º 9394/96 e variadas legislações, geraram uma reorganização no espaço escolar, de suas relações e as mudanças de práticas fragmentadas, contribuíram para a condensação das habilitações na função dos/as coordenadores/as pedagógicos/as (Corrêa; Ferri, 2016).

A coordenação pedagógica, tema recorrente em diversos estudos, não apresenta uma linearidade histórica em sua constituição, pois ela vem se construindo a partir das possibilidades e desafios encontrados no cotidiano. Estes desafios, divididos entre ações planejadas ou emergenciais, propõem a formulação da identidade deste profissional. Atitudes de articulação pedagógica, trabalho coletivo e prática da formação continuada de professores são atribuídas aos coordenadores pedagógicos atuantes nas escolas.

Nestes moldes, a função da coordenação pedagógica se organiza e se converte a partir de pressupostos teóricos voltados, sobretudo, à articulação do trabalho coletivo, com foco na atuação dos professores, bem como no processo ensino-aprendizagem. Sua

função volta-se ao desempenho de um trabalho heterogêneo, que possa atender aos interesses e necessidades da instituição escolar (Corrêa; Ferri, 2016, 53).

Libâneo (2010), define os/as pedagogos/as utilizando duas conceituações: *latu sensu* e *stricto sensu*. Os/as formados/as com graduação no curso de Pedagogia inserem-se na modalidade *stricto sensu* como profissionais que poderão atuar em diversos campos educativos formais, não-formais e informais com o atendimento as diversas demandas socioeducativas; apontando as atividades pedagógicas no sentido amplo na qual a docência se inclui, mas não com exclusividade.

[...] são pedagogos *latu sensu* os professores de todos os níveis de ensino e os demais profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa, especialmente no campo dos saberes e modos de ação, em suas várias manifestações e modalidades; eles são, genuinamente pedagogos. Certamente, é também legítimo identificar como pedagogos *stricto sensu* aqueles especialistas que, sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições (Libâneo, 2010, p. 37).

E complementa: “A caracterização de pedagogo *stricto sensu* é necessária para distingui-lo do profissional docente, já que todos os professores poderiam considerar-se, como já mencionado, pedagogos *latu sensu*” (Libâneo, 2010, p. 39). Devido a sua designação, Libâneo, faz uma distinção entre o trabalho pedagógico e o trabalho docente. Considerando o primeiro, como sendo o que abarca as inúmeras possibilidades de práticas educativas as quais contemplam uma diversidade de ações pedagógicas que não restritas à escola e trabalho docente sendo o executado nas salas de aulas, portanto “[...] todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (Libâneo, 2010, p. 39).

Afirmando que o profissional formado em Pedagogia possui diversas possibilidades de exercício da profissão, com um campo vasto como práticas educativas na sociedade em suas variadas modalidades e manifestações. “Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia” (Libâneo, 2010, p. 51).

Nesta pesquisa, nos deteremos ao trabalho escolar, sem desconsiderar a variedade profissional, mas por questão da temática nossa opção de estudo sobre a formação de professores/as centra-se no contexto escolar.

O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 05/2005, trouxe em seu texto disposições sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, apontando o trabalho

do licenciado em Pedagogia:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; - gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à **coordenação**, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; - produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (Brasil, 2005, p. 08, grifo nosso).

No CNE/CP n.º 05/2005 e CNE/CP n.º 01/2006 o exercício profissional do licenciado em Pedagogia foi amplificado, integrando a coordenação na gestão educacional em espaços escolares e não-escolares. Obteve-se abrangência trabalhista com a ampliação nas áreas pedagógicas, nos seguimentos e modalidade:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2005; Brasil, 2006⁹)

A normativa brasileira deixa claro o rompimento com a fragmentação e com isso ampliou-se o conceito de docência referindo-se não apenas ao processo de ensino-aprendizagem, mas estendendo-se à gestão da escola e pesquisa em ambientes escolares e não-escolares.

Pimenta, Pinto e Severo (2020) enfatizam que de acordo com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, a licenciatura em Pedagogia vem recebendo críticas devido à ausência de especificidades curriculares no tratamento da educação como fenômeno amplo que vai além

⁹ O mesmo artigo encontra-se disposto nos dois pareceres.

da docência. Os autores, assumem posição na defesa de que a Pedagogia é uma Ciência da Educação:

A Pedagogia é a ciência que tem esse papel: estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o(a) professor(a), para promover as condições de uma educação humanizadora. Seu objeto de estudo é a educação nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Ao debruçar-se sobre o fenômeno educativo para compreendê-lo, amplia seu olhar, sua busca em outras ciências que também se debruçam sobre a complexidade do humano, sínteses de múltiplas determinações. À Pedagogia compete investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, bem como seus procedimentos investigativos, com vistas a articular essa complexidade em busca do humano – humanizado e humanizador (Pimenta; Pinto; Severo, 2020, p. 03-04).

Pimenta (2002) argumenta que a Pedagogia é uma ciência da prática educativa, fundamentada em teorias que orientam a ação pedagógica, conferindo-lhe caráter científico na sua busca por compreensão e transformação da realidade educacional. Libâneo (2010) destaca que a Pedagogia é uma ciência na medida em que busca compreender e intervir no fenômeno educativo de maneira sistemática e crítica.

Diante do exposto, nota-se que o cenário educacional brasileiro necessita de um avanço normativo pois, conforme o panorama do constitutivo acerca da trajetória do/a coordenador/a pedagógico/a percebe-se que embora existam legislações, faltam disposições e normativas regulamentárias da profissão à nível nacional, como existem em outras profissões.

1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS COM *LOCUS* NA ESCOLA

A escola é um espaço muito rico de inquietudes, contradições, ensino, aprendizagem, envolvimento de diversas demandas e sujeitos. É nesse *locus*¹⁰ que surge uma das possibilidades formativas dos/as docentes.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394 de 1996 dispõe:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º **A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração**, deverão promover a formação inicial, **a continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério.

[...]

¹⁰ Palavra grafada em itálico e sem acento de origem latina que corresponde a lugar, posição ou local.

Parágrafo único. **Garantir-se-á formação continuada** para os profissionais a que se refere o caput, **no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior**, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996, grifo nosso).

A LDB n.º 9.394/96 utiliza-se do termo “formação continuada” reconhecendo a importância de constante formação profissional, reportando-se a que deve ser promovida em regime de colaboração pelos entes federativos dando indícios ao desenvolvimento de um conjunto de políticas públicas as quais devem favorecer a formação a ser realizada no local de trabalho, em instituições de educação básica e superior.

De acordo com nossa interpretação, o parágrafo único ao destacar a formação continuada no local de trabalho, em instituições de educação básica e superior, sugere-nos reconhecimento do contexto escolar como *locus* dos processos formativos culminados a possibilidades de serem realizados em vários locais e em diferentes formatos, como um processo ao longo da carreira profissional dos/as docentes. Entretanto, caberá a União, Estados, Municípios e Distrito Federal a regulamentação trazendo os contornos de como serão realizadas as formações.

Vários autores como Freire (1995; 2021f); Canário (1998); Almeida (2008, 2013); Imbernón (2010, 2019); Christiv (2012); Fusari (2015) entre outros, apontam seus estudos considerando a escola como *locus* de formação docente, articulando saberes e cultura, propiciando o desenvolvimento profissional, teórico e prático em que se destaca a dimensão coletiva da aprendizagem, partilha dos conhecimentos e favorecimento da autonomia.

Em 1970, surge a designação formação centrada na escola pleiteada na Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico¹¹ (OCDE) com intuito de responder os questionamentos sobre a ineficácia da formação (Almeida, 2013, p. 11).

A literatura utiliza vários sinônimos para designar a formação com *locus* na escola: formação centrada na escola, formação no contexto escolar, formação na escola, formação continuada em serviço e educação continuada no contexto escolar etc., podendo ter algumas particularidades a depender dos autores que as defendem, mas no geral convergem para o mesmo sentido.

¹¹ Composto atualmente diversos países, dentre eles o Brasil. A OCDE objetiva criar políticas públicas voltadas para diversas áreas. Tendo como principal organismo educacional o Comitê de Políticas Educacionais (Education Policy Committee – EDPC) que coordena atividades para que os países alcancem uma educação de alta qualidade. Mais detalhes em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>>.

Convém ressaltar, que a formação centrada na escola traz críticas a termos como:

“[...] treinamentos, capacitação, reciclagem, que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula” (Christov, 2012, p. 09).

Abandona-se a concepção obsoleta de formação que reduzia à atualização científica, didática e psicopedagógica do/a professor/a, em favor de um entendimento de formação que engloba a descoberta, organização, fundamentação e construção teórica e prática, em que se parte da premissa que o profissional da educação é construtor do conhecimento de forma individual e coletiva (Imbernón, 2019).

Sendo assim, a literatura dominante e atual da área preconiza que os processos formativos devem considerar as características próprias de cada contexto, ou seja, as características pedagógicas, históricas e sociais dentro de uma realidade específica manifestadas por uma cultura, uma ideologia, uma identidade própria em que os/as professores/as estão inseridos/as e são sujeitos que possuem suas “andarilhagens” acumuladas durante sua trajetória.

Os processos formativos que focalizam só o professor sem levar em conta o contexto (escola) no qual atua estão fadados, via de regra, ao insucesso. É no contexto do trabalho do professor que se deve investir, instituindo uma dinâmica formativa visando à escola como um todo. É quando os processos formativos são pensados como processos de intervenção nas organizações escolares que podemos falar em “formação centrada na escola” (Almeida, 2013, p. 11-12, grifo da autora).

Logo, as propostas pensadas de acordo com as singularidades, necessidades, contando com apoio da literatura, de pessoas dentro e fora da escola tendem a contribuir com processos formativos e de aprendizagem de sucesso (Almeida, 2013).

Não se trata, contudo de “formação sentada na escola”, isto é, não significa que os professores devem ser formados sem sair dos estreitos limites de sua escola. A formação pode ser feita em várias modalidades, porém “centrada na escola”, isto é, centrada no contexto organizacional onde estão os professores (Almeida, 2013, p. 11, grifo da autora).

A expressão “formação sentada na escola” utilizada por Almeida (2013) sugere uma crítica à abordagem às formações que entendem que o *locus* na escola se restringe apenas ao ambiente convencional e aos limites físicos da escola. A ênfase é colocada na ideia de que a

formação pode ocorrer de várias maneiras, mas deve ser intrinsecamente conectada ao contexto organizacional em que os/as professores/as trabalham.

Nós temos que estimular a criatividade, a inventividade, a possibilidade do risco do educador e do educando, por isso mesmo não podemos ter “pacotes” para domesticar nem a educadora e nem o educando (Freire, 2021f, p. 175, grifo do autor).

E é nesta proposta contrária a formações prontas, que apenas são impostas de cima para baixo, que as formações com *locus* na escola se insurgem.

Neste sentido, Fusari (2015) indica que durante anos a formação continuada retirou os/as professores/as de seu local de trabalho – a escola – mas que atualmente valoriza-se a escola como *locus* formativo em que se faz necessário reposicionar as ações, em um movimento profícuo de repensar o trabalho apoiado em um processo de ação-reflexão-ação de formação contínua.

Enfatiza Canário (1998), que a escola é fonte em que emergem saberes. A afirmação do autor contraria a ideia simplista que reduz o ambiente escolar no qual somente os/as alunos/as aprendem e os/as professores/as ensinam.

A posição reducionista de escola remonta o pensamento positivista proposto por Auguste Comte (1798-1857) entendendo que a teoria é o conhecimento sistemático e objetivo derivado e a prática o momento de aplicação desse conhecimento. “Assim, Comte reforça a noção de que o conhecimento científico é um conhecimento que não admite dúvidas e indeterminações, e o desvincula de todo conhecimento especulativo” (Andery *et. al.*, 2012).

Diferente do discurso redutor positivista, a posição de Canário (1998) é de que a instituição escolar também é uma das possibilidades onde os/as professores/as aprendem sua profissão em que o percurso biográfico e a ação empírica contribuem para a construção identitária.

Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender (Canário, 1998, p. 9).

O contexto escolar faz correspondência a um espaço organizado, intencional, dialético do aprender e ensinar, de ação e reflexão, em que se articulam diversos conhecimentos, que se torna um *locus* essencial uma vez que a “otimização do potencial formativo no contexto de trabalho, torna-se, então o eixo estruturante do percurso formativo [...] (Canário, 1998, p. 16),

em que não exclui as demais formações docentes, mas corrobora na perspectiva de uma formação permanente capaz de aliar criticamente teoria e prática no ambiente escolar.

Para Canário (1998, p. 22), o professor é um “construtor de sentido” como sujeito de aprendizagem na construção de uma “visão de mundo” que envolve a relação com a realidade social, com os outros e consigo. Ao nosso ver, Canário e Freire estabelecem uma conexão epistemológica. Em que Freire preceitua “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2002, p. 25).

No caso da formação dos professores, a passagem de uma lógica da reciclagem para uma lógica da recursividade só se torna possível a partir do momento em que o exercício contextualizado do trabalho passa a ser o referente principal das práticas e modalidades de formação, quer inicial, quer contínua. É neste quadro que deve ser reequacionada e compreendida a formação “centrada na escola”, entendida como uma estratégia susceptível de assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas (Canário, 1998, p. 13, grifo do autor).

A referência a formação com *locus* na escola não significa que os/as professores/as não saiam dos limites da escola, mas sim que ela é centrada no contexto organizacional em que estão inseridos/as. Dessa forma, se focaliza no/a professor/a, remetendo-se aos processos formativos que são pensados e concebidos como processos de intervenção nas organizações escolares (Almeida, 2013).

Para Christov (2012) a formação pressupõe: (a) um contexto determinado de atuação; (b) é considerada como importante elemento para as transformações na escola, mas não único e exclusivo; (c) depende de vontade política dos/as educadores/as e governantes/as, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais.

Ressalta-se que nosso pensamento vai ao encontro dos referidos autores, ou seja, de que as formações com *locus* na escola se fazem essenciais. Entretanto, não podem ser consideradas como exclusivas, em que somente elas bastarão para sanar todos os problemas ou propiciarão todas as transformações educacionais, como Freire (1995, 2021f) preceituou as formações permanentes deveriam ocupar um lugar singular nos projetos para a educação.

Neste sentido, os momentos formativos carecem de tempo destinado para as formações de maneira que eles aconteçam constantemente e com condições de incentivo a participação e permanência dos/as docentes, tendo como ponto inicial as necessidades, as realidades e os sujeitos que compõe cada instituição escolar, não significando que devem ser realizadas

unicamente nos limites escolares, mas podem contar com outras parcerias e lugares.

Seguindo a mesma disposição,

Entendemos como formação centrada na escola aquela que parte de suas demandas, mas não acontece só e necessariamente em seu interior. A complexidade deriva não só de suas práticas, mas de todas as relações que profissionais e alunos estabelecem entre si, com a Secretaria da Educação, com o sistema de ensino, com as políticas públicas, com a literatura, com as famílias e a comunidade. Desse modo, a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser considerados nos processos de formação.

Esta acepção implica tomar a escola como *geradora* das demandas da formação e *alvo* das ações formadoras (Souza; Placco, 2013, p. 26, grifo das autoras).

Faz-se necessário que os processos formativos levem em conta a singularidade da realidade escolar, suas características pedagógicas sociais, sua história, cultura, a identidade própria que ela assumiu e a dos/as profissionais que nelas trabalham para obterem maior possibilidade de sucesso (Almeida, 2013, p. 12).

Por isso, necessita ser proposta com base na análise do contexto político, social, econômico e cultural em que estão inseridos os sujeitos, uma vez que os processos formativos se tornam efetivos quando existe a contextualização da realidade vivenciada. “Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança” (Imbernón, 2010, p. 09) capazes de promover as transformações.

Fusari (2015) traz um alerta de que antes havia um exagero nas propostas de formação continuada fora da escola e que a vigilância deve estar presente para não incorrer no contrário, somente nos estreitos limites físicos do âmbito escolar. Preceitua como ideal um processo articulado de formação interno e externo, pois “[...] a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora” (Fusari, 2015, p. 19). Salientando como fundamental para o desenvolvimento profissional as condições objetivas de trabalho (estrutura de carreira, jornada de trabalho, forma de contrato etc.) e as condições subjetivas (em que cada educador/a é também responsável pelo seu próprio desenvolvimento) num processo harmônico dentro e fora da escola.

Já Imbernón (2010), faz apontamentos considerando a formação continuada de docentes como “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício” (Imbernón,

2010, p. 115) e a formação a partir de dentro da escola como aquela “[...] realizada na instituição educacional, partindo-se das necessidades e situações problemáticas do usuário da formação e promovendo-se uma repercussão na totalidade dessa instituição” (Imbernón, 2010, p. 115).

A formação entendida como prática educativa pessoal e contextual, deve partir de situações problemáticas, dispendo que não existem problemas genéricos e nem soluções iguais para todos, mas há soluções que podem corresponder a um determinado contexto prático, que transcende a mera atualização científica, pedagógica e didática criando espaços de participação, reflexão e formação para a mudança como um caminho para a aprendizagem, partilha de conhecimentos e autonomia profissional compartilhada (Imbernón, 2019).

De acordo com Canário (1998), a evolução do papel do/a professor/a que não é mais considerado um mero reprodutor, transmissor ou detentor dos conhecimentos, a evolução nas mudanças da organização de trabalho assumem o processo de aprendizagem não apenas como saberes individuais e sim saberes coletivos. A escola, a exemplo de Portugal, assume um sentido de comunidades de aprendizagens que são marcadas essencialmente por uma cultura colaborativa. “O conjunto formado por estas diferentes características do processo de aprendizagem representa o oposto do modelo escolar, fundado na memorização, na repetição, na pedagogia do modelo, na competição” (Canário, 1998, p. 20).

Logo, a escola como uma instituição educativa precisa deixar de ser apenas um *locus* em que se reproduz o conhecimento dominante para assumir que precisa manifestar a vida em toda a complexidade, em todas as relações, revelando e ensinando o mundo em todas as manifestações (Imbernón, 2019).

Disposições que corroboram com os preceitos de Freire (2020) de uma educação problematizadora como ato político a qual se desenvolve em um momento histórico, datado, situado, que não se dá na neutralidade, mas na curiosidade e na criticidade como possibilidade de libertação e humanização, ao contrário da educação bancária como instrumento de opressão, que subordina e coisifica as pessoas.

Portanto, as formações com *locus* na escola necessitam ser projetadas com a colaboração de todos/as que compõe o coletivo da escola, levando-se em consideração as variáveis do contexto e sujeitos a fim de propiciar elementos para possível transformação *in loco*.

Resumidamente, entendemos que a formação com *locus* na escola: (a) prevê a escola como *locus* de formação implicando o contexto organizacional na qual está inserida; (b) parte

das suas diversas demandas, ou seja, das diversificadas relações que são estabelecidas pelos/as professores/as, alunos/as, comunidade em seu contexto micro ou macro; (c) devem ser projetadas com o envolvimento do coletivo escolar; (d) fomentadoras de transformação e intervenção pensadas na realidade de cada instituição escolar. É neste contexto que os/as coordenadores/as pedagógicos/as desempenham o seu trabalho como formadores/as e que veremos de forma mais específica a seguir.

1.3 O TRABALHO DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A COMO FORMADOR/A

Considerando, a nosso ver, o contexto escolar como um espaço privilegiado de troca de saberes, diálogo, igualdade, horizontalidade sem negar que também pode ser espaço de contradição, conflitos, hierarquizações e poderes em que as dinâmicas educacionais acontecem, é neste *locus* que o/a coordenador/a pedagógico/a desempenha um relevante trabalho e que assume as atribuições de sujeito formador/a.

Garrido (2015) afirma que o/a professor/a-coordenador/a é uma figura nova e sem tradições na estrutura institucional escolar, possui tarefa formadora, articuladora e transformadora as quais são de difícil execução devido as diferentes realidades escolares pois, na formação não existe fórmulas prontas para o desempenhar do seu trabalho, mas faz-se necessário pensar soluções para cada contexto escolar, entretanto, tem a função mal delimitada e que muitas vezes é mal compreendida pelos demais profissionais.

Atualmente o/a coordenador/a desempenha papel central nas instituições educacionais, uma multiplicidade de afazeres e tarefas bastante abrangentes, com questões atuais que envolvem, por exemplo, a formação de professores/as, a inclusão, diversidade cultural, o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, dentre tantas outras demandas. Pesquisas de diversos autores denunciam as condições de trabalho e desvios de função dos/as CPs no dia a dia escolar (Almeida; Placco; Souza, 2016; Garrido, 2015).

O Ministério da Educação (MEC) em 2009 lançou um projeto “Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica”. No âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, vinculado à Secretaria de Educação Básica, considerando que o/a coordenador/a pedagógico/a assume uma multiplicidade de tarefas no interior das instituições educativas tendo por atribuição articular, coordenar, acompanhar, supervisionar, orientar, subsidiar o/a professor/a no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

“Deste modo, como profissionais essenciais na organização e articulação dos processos educativos que ocorrem nas escolas, esses profissionais devem ser capazes de compreender as múltiplas dimensões que estruturam a prática pedagógica” (Brasil, 2009, p. 06).

A presença do/a coordenador/a pedagógico/a torna-se uma exigência dos sistemas de ensino e das realidades escolares. Considerando a multiplicidade de trabalho que possui o/a CP na esfera educacional escolar e não escolar, vez que podem desempenhar variadas atividades e diversas ações pedagógicas múltiplas na sociedade que se estendem as mais variadas instâncias sociais (por exemplo: docência, gestão, administração, hospitais, trabalhos sociais etc.).

No movimento histórico da educação com modificações de todas as ordens propiciadas por alterações legislativas, a função ou cargo do/a coordenador/a pedagógico/a foi sendo ressignificada. Ampliações de demandas foram adicionadas aos cargos/funções dos/as CPs, por exemplo: atribuições pertencentes a inspeção, supervisão e orientação que devido à extinção – em muitos lugares dessas especialidades – foram acumuladas e atribuídas ao/a coordenador/a pedagógico/a.

Nos ambientes escolares as demandas de trabalho para os/as coordenadores/as pedagógicos/as são variadas interligando-os/as ao corpo docente e administrativo, estudantes, famílias e comunidade escolar, com atividades diversificadas - burocráticas, técnicas, pedagógicas, organizacionais etc. (Almeida; Placco; Souza, 2016).

Ao/a coordenador/a pedagógico/a múltiplas tarefas lhe são atribuídas, inclusive diversas que não lhe dizem respeito por não serem inerentes a sua função/cargo, como entrada e saída de alunos, organização de eventos etc., respondendo por necessidades do contexto – que embora façam parte da dinâmica escolar – não são de sua responsabilidade, gerando desvio de função e acúmulo de tarefas; ao contrário dos demais funcionários, professores, diretores, secretários que possuem suas atribuições bem especificadas e delimitadas (Geglio, 2015).

O CP é um sujeito historicamente constituído, isto é, sua constituição se faz a partir de todas as apropriações culturais dos meios e dos grupos dos quais participou; entram nessa constituição as experiências vividas, os conhecimentos adquiridos, as representações e valores (Almeida; Placco; Souza, 2016, p. 62-63).

A pesquisa realizada por Almeida, Placco e Souza (2016) com os/as coordenadores/as pedagógicos/as de cinco regiões brasileiras apontou que embora o CP é um sujeito historicamente constituído, apresenta diferentes conformações que decorrem da estrutura oficial e da organização própria de cada escola. Revelou diversas dificuldades enfrentadas no

trabalho do/a CP como a baixa remuneração, o excesso de demandas, falta de tempo, pouca condição de trabalho e falta de formação específica para exercer a função. Embora todos os participantes reconheçam que uma de suas atribuições é também o acompanhamento dos/as professores/as, o desempenho diário com múltiplas tarefas que demandam tempo, os impede da realização do trabalho formativo.

Mesmo diante da diversidade de demandas que envolvem as atribuições do/a CP, as pesquisas de Almeida, Placco e Souza (2016); Bruno, Almeida e Christov (2012, 2015); Domingues (2014); entre outras, indicam uma crescente associação do trabalho do/a coordenador/a com a formação de professores/as com *locus* na escola.

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas (Garrido, 2015, p. 09).

Acompanhado das disposições governamentais em que,

Muitas secretarias de Educação têm procurado recuperar o papel estratégico do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como agente catalizador(a) da formação *in loco*. Elas têm agregado às suas funções de articulação do trabalho, em torno do projeto político-pedagógico da escola, responsabilidades referentes à formação mais sistematizada dos professores no contexto de trabalho e à discussão e à reformulação de práticas escolares, em vista dos resultados das avaliações padronizadas (Gatti; Barreto; André, 2011).

O/a coordenador/a pedagógico/a exerce um papel relevante na formação de professores/as como formador/a, o qual faz correspondência com a especificidade do seu trabalho de planejar e acompanhar todo o processo didático-pedagógico da escola (Geglio, 2015).

Uma pessoa que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores. Sua ação que se efetiva na cumplicidade com os professores é uma relação entre pares, de troca de informações e conhecimentos, da elaboração e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas de trabalho. Uma prática que se efetiva no próprio ambiente de atuação, em diferentes momentos e situações do exercício profissional dos educadores (Geglio, 2015, p. 116).

A função de coordenar, não supõe o domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias, mas sua contribuição vem dos conhecimentos acerca dos processos educativos-docentes e didático-pedagógicos, numa interseção entre as teorias pedagógicas e os processos de ensino aprendizagem (Libâneo, 2010), os quais nas formações podem ser agregados aos conhecimentos que cada sujeito possui para que mutuamente contribuam entre si em um aprendizado colaborativo e coletivo.

As autoras Placco e Almeida (2015) atribuíram como título de livro “O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador”, o qual traz estudos de outros educadores/as a fim de demonstrar as possibilidades e alternativas as limitações do/a coordenador/a pedagógico/a no exercício da função de articular, formar e transformar, em que destacam a parceria e o coletivo escolar, além da necessidade de políticas públicas.

As formações com *locus* na escola tendem a envolver um projeto coletivo desenvolvidos por todos da escola refletindo os anseios e necessidades de cada localidade, e aí reside a principal diferença em um projeto construído coletivamente com a voz e vez de todos/as (Imbernón, 2010, 2019).

Imbernón (2019) posiciona-se no sentido de que as instituições escolares devem promover e contribuir para o desenvolvimento das práticas educativas docentes, identificando como assessores/as de formação os que contribuem a partir da prática dos docentes, fomentando a reflexão na ação, ajudando a gerar conhecimentos compartilhados mediante reflexão crítica, auxiliando e ajudando na transposição e resolução de situações ou problemas, facilitando relações, realizando um papel de mediador. Portanto, “[...] analisa a prática educativa dos professores, mas quando, assumindo posição de igualdade e de colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática” (Imbernón, 2019, p. 97), partindo da realidade a fim de obterem uma solução contextualizada.

As autoras Martins, Callai, Bianchi (2021) realizaram uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento com artigos, teses e dissertações produzidas de 2010 a 2020, em que abordaram o/a coordenador/a pedagógico/a como mediador/a e articulador/a da formação continuada dos/as professores/as, apontando que os/as CP também necessitam de desenvolvimento profissional para estarem aptos como formadores/as nas instituições escolares.

De igual maneira entendemos que para o desempenhar das funções enquanto formadores/as, os/as coordenadores/as necessitam de formações específicas. Conforme descrito

em nossa carta inicial, as nossas vivências remetem a muitas vezes que não se sentem preparados/as para o desempenho das atribuições como sujeito formador. Sendo assim, é urgente o desenvolvimento de políticas públicas voltadas as formações dos/as coordenadores/as pedagógicos/as. Afinal, “O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço” (Garrido, 2015, p. 09).

Quando incorpora a possibilidade de vincular-se ideologicamente à realidade educacional construindo-se como um *saber engajado*, em uma abordagem *crítico-emancipatória*, realça-se a práxis educativa como objeto da Pedagogia, em um movimento que integra intencionalidade e prática pedagógica; formação e emancipação do sujeito da práxis (Pimenta; Pinto; Severo, 2020, p. 04, grifo dos autores).

Fusari (2015) indica também em seus estudos que nas políticas de formação é necessária a instituição uma jornada de trabalho, que preveja tempo e espaço para as aulas e atividades pedagógico-administrativas de formação em serviço e pesquisa. Além, de regularidade e tempo próprio para as formações centradas na escola, como em alguns estados e municípios denominam, por exemplo, de Horário de Trabalho Coletivo.

[...] Horário de Trabalho Coletivo (HTPC), pois é nesse espaço coletivo que os professores, ao criarem propostas de ensino para responder os desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional. É preciso investir neste espaço, e isso significa que é preciso investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo (Garrido, 2015, p. 11)

Todos os sujeitos envolvidos na rede de formação se corresponsabilizam e ofertam o apoio técnico e formativo ao sujeito da formação interligando-se e sentindo-se como parte integrante da rede colaborativa. “A rede é concebida como baliza para as ações formativas e como espaços de participação democrática, de relações horizontais e muita parceria. Ela traz uma abertura de possibilidades: é o olhar do outro validando o que de melhor tem a diversidade” (Gouveia; Placco, 2013, p. 72-73). Assim, todos/as são corresponsáveis pela formação, qualidade da educação e aprendizagem dos/as estudantes.

Embora o/a CP assuma importante função, a formação com *locus* na escola deve ser a proposta coletiva que reflita todo o grupo, no sentido da promoção e melhoria do ensino e aprendizagem, qualidade da educação, autonomia dos/as docentes num processo reflexivo-crítico que envolve a teoria e prática considerando o contexto singular de ação para o qual voltam-se processos em busca de transformação (Domingues, 2014).

[...] cabe à coordenação pedagógica coordenar as atividades de modo a promover uma consciência de si e do outro, ligadas por um projeto coletivo que estabeleça objetivos e metas comuns. Essa articulação crítica entre os professores (seus fazeres e saberes), seus contextos (culturais e sociais) e entre a teoria e a prática constitui-se, como ressaltado, em uma parte importante da atuação pedagógica, que tem como meta a legitimação de um ensino de qualidade (Domingues, 2014, p. 114).

Dadas as conceituações dos/as autores/as que embasam nossa pesquisa neste aspecto, nosso entendimento e opção epistemológica aponta que o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a é essencial para o desenvolvimento de momentos formativos com fomento de reflexões acerca dos contextos vividos, das práticas e teorias que circundam a práxis educativa, em que assumindo a perspectiva de formador/a precisam assegurar que a formação com *locus* na escola favoreçam processos dialógicos e reflexivos de envolvimento de todo/as e voltados para as especificidades que apontam o coletivo escolar.

CAPÍTULO 2 - A CONSTITUIÇÃO E OS CAMINHOS DA PESQUISA

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (Freire, 2022, p. 76).

Como seres de procura, curiosos e indagadores as palavras de Freire nos trazem mais esperança pois, por acreditar na possibilidade de transformação, intervenção e recriação da realidade é que esta pesquisa se constitui.

Ao descrever as opções metodológicas, nos referimos à escolha do caminho que seguimos, ou seja, de uma série de métodos, técnicas, procedimentos e instrumentos que utilizamos, visando atingir a problemática e os objetivos da presente pesquisa. “Reconhecemos por métodos e técnicas os procedimentos reconhecidos, voltados para a produção de dados e explicações [...] (Deslandes, 2021).

A metodologia “inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (Minayo, 2021, p. 15). A autora, Minayo (2021), denomina ciclo de pesquisa remetendo-se a um espiral que começa com uma pergunta e termina provisoriamente com uma resposta ou produto, mas que é capaz de gerar novas interrogações.

Na primeira seção trazemos a caracterização da pesquisa, que acordo com seu propósito é considerada como argumentativa (Salvador, 1981), bibliográfica com relação os procedimentos metodológicos (Salvador, 1981; Gil, 2002; Lima, Miotto, 2007), com abordagem qualitativa buscando uma compreensão aprofundada e contextualizada do objeto de estudo (Minayo, 2021) e do tipo exploratória de acordo com seus objetivos (Gil, 2002).

Dedicamos a segunda seção para a descrição do método da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2021) explicitando a técnica que utilizamos para analisarmos os dados da pesquisa bibliográfica e a fim de atingir os objetivos propostos considerando adequada a escolha para a composição do desenho metodológico. Trazemos o percurso da Análise de Conteúdo que utilizamos (a) nos livros “A educação na cidade” (1995) e “Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (2021f) e (b) nas dissertações e teses.

Por último, a revisão de literatura compo-se das dissertações e teses (2019-2022) localizadas nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Bases de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CAPES) em que foram analisadas 8 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado de acordo com duas categorias: (a) formação com *locus* na escola e práticas pedagógicas; (b) formação com *locus* na escola e o currículo escolar.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa em educação possui diversas peculiaridades, pois seu objeto é multidimensional, mutante e complexo, em que cada situação educacional é única e irrepitível devido seu caráter sócio-histórico (Franco, 2003).

O ato de pesquisar tendo como objeto de investigação o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a na formação de professores/as implica na observância do/a CP, docentes, *locus* de formação, contexto social e histórico.

A presente pesquisa caracteriza-se de acordo com seu propósito como uma dissertação argumentativa, uma vez que “inclui também a interpretação das ideias expostas e a posição pessoal do autor. Envolve, pois, a apresentação de razões e evidências, segundo os princípios e as técnicas da argumentação” (Salvador, 1981, p. 35). Assim, pretendemos estabelecer a articulação da teoria com a realidade política, histórica e social em que não existem posições neutras, pois a “leitura de mundo e leitura da palavra” encontram-se dialeticamente relacionadas (Freire, 2021e).

De acordo com as fontes utilizadas - livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos - configura-se como bibliográfica “[...] desenvolvida com base em material já elaborado [...]” (Gil, 2002, p. 44). Portanto, usufruímos de uma vasta produção científica para a composição do suporte para a investigação, intensificação e ampliação do conhecimento com o intuito de captar as faces e a compreensão do objeto da pesquisa.

Cabe ressaltar que para nossa pesquisa elegemos como fontes de dados bibliográficos (1) os livros de Paulo Freire: “A educação na cidade” (Freire, 1995) e “Direitos Humanos e educação libertadora: a gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (Freire, 2021f); (2) as comunicações das dissertações e teses.

Entendemos, que as pesquisas de mestrado e doutorado são comunicados do/a

pesquisador/a para a comunidade acadêmica e social, em que nosso propósito é analisar as mensagens que trazem as ações formativas. Já as obras de Freire se destinam a uma variedade de leitores/as de diferentes áreas do conhecimento, os quais nos alicerçamos objetivando o entendimento de sua teoria-prática em relação a formação, em especial, dos educadores e educadoras.

Explicita Lima e Miotto (2007) que como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica oferta ao/a pesquisador/a possibilidades de busca de soluções para a problemática pesquisada, em que

[...] trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico e que isso exige vigilância epistemológica (Lima; Miotto, 2007).

A pesquisa bibliográfica revela-se como uma tarefa exigente pois, além da coleta, seleção do material e muita leitura, faz-se necessário ao pesquisador e a pesquisadora paciência, persistência, conhecimento de técnicas que resultam um trabalho muitas vezes estafante (Salvador, 1981). Sendo um trabalho exigente que demanda rigorosidade metodológica, epistemológica e aprofundamento teórico.

Na etapa de escolha e seleção do material seguimos os critérios apontados por Lima e Miotto (2007), ou seja:

- parâmetro temático – para a nossa pesquisa, utilizamos (a) dissertações e teses que retrataram o trabalho formativo desenvolvido pelo/a CP no contexto escolar junto aos/as docentes, (b) obras de Paulo Freire (1995, 2002, 2020, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2021g, 2021h, 2022) que fundamentam toda a pesquisa no aspecto epistemológico, (c) sobre o/a coordenador/a pedagógico/a e a escola como *locus* formativo nos fundamentamos em Bruno; Christov (2012, 2015), Domingues (2014), Placco; Almeida (2015), Garrido (2015), Fusari (2015) entre outras obras, legislações, resoluções, documentos oficiais e artigos científicos nos quais nos pautamos para balizar e referendar o estudo;

- parâmetro linguístico – optamos pelas produções científicas em língua portuguesa;

- principais fontes – como mencionado no parâmetro temático, nos valem de livros, dissertações, teses, artigos científicos, legislações, resoluções e documentos oficiais;

- parâmetro cronológico – para as dissertações e teses utilizamos como período correspondente de busca de 2019 a 2022. As duas obras de Paulo Freire eleitas para uma

investigação detalhada acerca da prática e teoria sobre a formação de professores/as correspondem “A educação na cidade” primeira edição lançada em 1991 e “Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” lançada em 2019.

A presente pesquisa caracteriza-se com abordagem qualitativa, uma vez que difere-se da quantitativa de acordo com a sua natureza, ou seja, em que se aprofunda no mundo dos significados (Minayo, 2021). Cabe ressaltar, ainda que tenhamos utilizado alguns dados quantitativos e empregado alguns itens numericamente, só estes elementos não trazem medições e avaliações capazes de caracterizar um viés com abordagem quantitativa.

A pesquisa qualitativa exige uma articulação da teoria com os dados pois,

[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (Minayo, 2021, p. 20).

Ao adotar essa abordagem de pesquisa, o/a pesquisador/a deve praticar uma postura crítica e sensível diante da realidade e fatos que circundam o objeto de estudo. Isso, se deve ao fato que na pesquisa qualitativa todos os elementos podem contribuir para uma compreensão mais crítica e precisa das ações humanas no mundo. Afinal, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2021d).

Do ponto de vista dos objetivos é considerada como exploratória, na medida em que proporcionará “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41), fornecendo uma nova visão do problema.

O ser humano sempre demonstrou preocupação com o conhecimento da realidade. Sendo, a ciência uma forma para essa busca, que não é conclusiva e tão pouco definitiva (Minayo, 2021).

Para tanto, nossa pesquisa tem a aspiração de revelar algumas possíveis facetas do objeto de estudo, sem a pretensão de esgotá-lo.

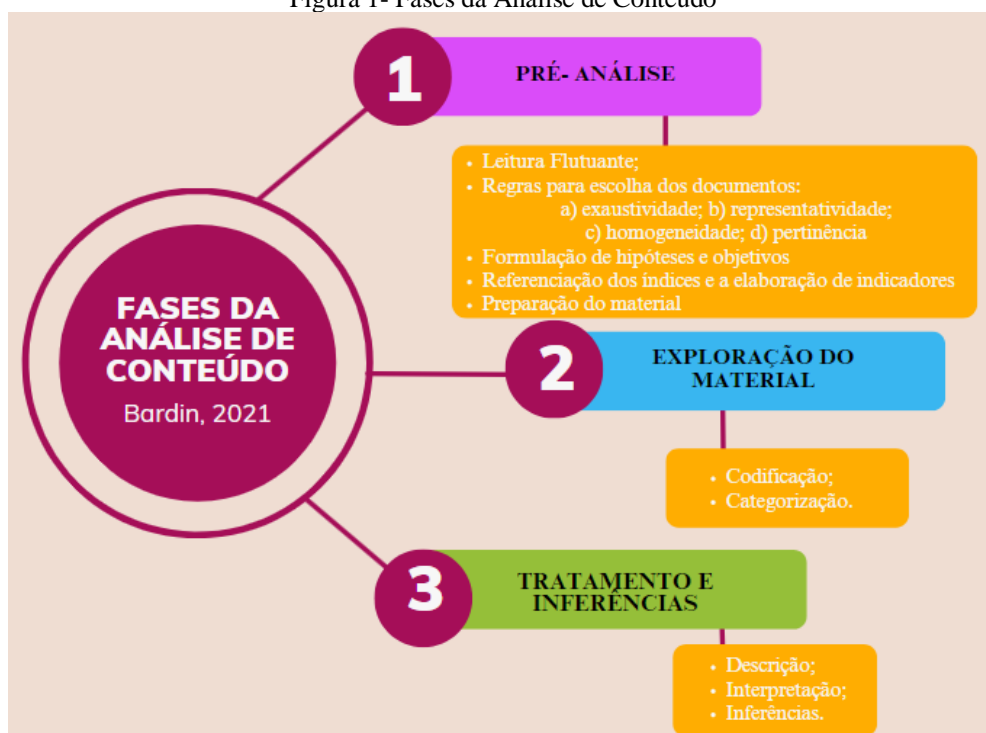
2.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Neste item, apresentamos a descrição do método da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2021), detalhando a técnica que empregamos e adotamos como procedimento

metodológico para a análise dos dados a qual perpassará pela análise das obras freirianas, das dissertações e tese.

A utilização da Análise de Conteúdo requer do/a pesquisador/a um trabalho exaustivo, beirando a familiaridade frente ao objeto de análise e com a pretensão de extrair os significados para além do posto ou imediato. Em que, “[...] a análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.*” (Bardin, 2021, p. 40, grifo da autora). Assim, seguimos os preceitos estabelecidos pela autora:

Figura 1- Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin, 2021
Diagramação: a autora

Tínhamos em nossas mãos um material extenso em número de páginas, os quais passaram inicialmente pela denominada fase de pré-análise, por uma leitura flutuante estabelecendo um contato inicial buscando as primeiras percepções, para após serem aprofundadas (Bardin, 2021).

A escolha do material bibliográfico analisado, foi determinado seguindo a rigorosidade metódica com vistas a fornecer informações a problemática e as regras de exaustividade (mapeamento de todo o *corpus*), homogeneidade (os documentos devem obedecer a critérios de inclusão e exclusão) e pertinência (são adequados conforme os objetivos propostos para a

pesquisa) os quais foram observados constantemente e revisitados variadas vezes.

A exploração sistemática do material bibliográfico contempla a formulação de hipóteses e objetivos. Seguindo os preceitos de Bardin (2021), a pesquisadora definiu indicadores tendo em vista o que se procura e espera encontrar, que no nosso caso fazem correspondência no conjunto nos dois livros selecionados de Freire (1995, 2021f) e nas dissertações e teses.

Portanto, levamos em consideração nas dissertações e teses os indicadores: (a) trabalho formativo; (b) desenvolvido pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as; (c) com o envolvimento de professores/as; (d) realizados no contexto escolar; (e) no Brasil; (f) nas redes públicas de ensino que tenham o Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano) e (g) na área urbana.

E nas obras de Freire as que faziam correspondência com a experiência teórico-prática voltada para a formação de professores/as.

O material foi preparado e reunido. Sendo que a exploração do material consiste nas aplicações das decisões tomadas pelo/a pesquisador/a, que resultarão na codificação e categorização das mensagens (Bardin, 2021).

Na fase de tratamento dos resultados (Bardin, 2021), será inferido o conhecimento “como uma nova operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Bardin, 2021, p. 47), em que partimos dos documentos primários (dissertações, teses e obras de Freire) para um documento secundário (a nossa produção científica). O tratamento do material, ou seja, dos dados brutos são codificados em unidades gerando transformação.

Para o *corpus* das dissertações e teses consideramos a produção científica como uma unidade, portanto utilizamos os títulos como unidades de contexto, os quais servem para a compreensão das unidades de registro que são as unidades de significação que correspondem ao segmento da mensagem, das quais emergem as categorias.

E para as obras freirianas utilizamos os excertos que contemplavam a formação que foram extraídos das obras para a análise e composição das categorias.

São categorias uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2021, p. 39), que serão agrupadas de acordo com critérios em comum correspondentes. Para nossa pesquisa, optamos pela categorização visando o tema formação.

A categorização empregada por Bardin (2021) corresponde a dois processos: caixas ou acervos. Optamos por acervo, significando que o sistema de categorias foi decidido somente no final da operação. Realizar a análise temática por acervos consiste em revelar os núcleos de sentido que correspondem com o objetivo da pesquisa.

Conforme Bardin (2021), o procedimento de repartição para análise pode se dar de duas maneiras: (1) do geral para o particular e (2) do particular para o geral, sendo que seguimos do macro para o micro, ou seja, do mais abrangente para o particular.

Foi realizado um trabalho minucioso no *corpus* com aprofundamento, leituras e releituras, ações que demandaram um processo e tempo de imersão no material, mas que foram essenciais para determinar as unidades de sentido, unidades de registro, unidades de contexto e as categorias.

Apresentamos a seguir uma amostra do que realizamos com os dados, conforme o disposto por Bardin (2021) para a construção das categorias.

De forma exemplificativa temos a construção das categorias nas duas obras de Freire (1995; 2021f).

Quadro 1- Categorias extraídas das obras de Freire

(continua)

Categoria	Unidade de contexto	Unidade de Registro	Unidade de sentido
Qualidade do ensino	“Como você sabe, não podemos atacar a questão da qualidade da educação, entre um sem-número de medidas, a primeira delas a melhoria dos salários das educadoras e educadores, sem pensar na sua formação permanente, em torno de cujo processo lamentavelmente não temos tempo para falar hoje” (Freire, 1995, p. 132)	Formação permanente de professores/as; Melhorias de salários e melhores condições.	Melhorias para a educação

(conclusão)			
Categoria	Unidade de contexto	Unidade de Registro	Unidade de sentido
Teoria- Prática	<p>“Outro sonho nosso que eu acho absolutamente viável, e que tem a ver com isso que eu acabo de falar, é o sonho da formação constante da educadora e do educador. Eu espero que já esta semana comecemos a discutir internamente sobre isso. Estou totalmente convencido pela própria prática a que eu me tenho dado durante todos esses anos, que a melhor forma que a gente tem de se inferir num processo permanente de formação é pensar a prática que a gente tem, é compreender a prática da gente inserida numa prática maior. Descobrir pensando sobre a prática da gente, distanciando-nos da prática da gente, objetivando a prática da gente, tomando-a nas mãos e descobrindo a teoria embutida nela” (Freire, 2021f, p. 51).</p>	<p>Formação constante;</p> <p>Pensar a prática;</p> <p>Compreender a prática;</p> <p>Distanciando-nos da prática;</p> <p>Objetivando a prática;</p> <p>Descobrir a teoria.</p>	<p>Envolvimento da prática e teoria na formação</p>
Formação científica e humana	<p>“Os professores das universidades desenvolveram, também durante o primeiro semestre importantes seminários. Citando o tema de alguns deles: Linguagem, Educação e Formação de Professores; Arte, Educação e Formação de Professores; Interdisciplinaridade e Educação; A Dimensão Ética no Processo de Reorientação Curricular. Estes seminários foram registrados e serão cuidadosamente analisados, uma vez que auxiliam na construção da teia crítica necessária que auxiliará o trabalho de mudança da escola. Para que esse trabalho prossiga e se amplie, a Secretaria Municipal de Educação já assinou um acordo específico com a USP no último dia 8 e proximamente assinará, também, termos de cooperação técnica no mesmo teor daquele firmado com a USP, com a PUC-SP e Unicamp” (Freire, 1995, p. 82; Freire, 2021f, p. 212).</p>	<p>Universidades;</p> <p>Importantes seminários;</p> <p>Assinatura de acordos com instituição de educação superior.</p>	<p>Formação com parceria escola-universidade</p>

Fonte: Freire, 1995; Freire, 2021f.

Organização: a autora

O procedimento para chegar as categorias também foi utilizado nas dissertações e tese, conforme demonstra-se a seguir:

Quadro 2 - Categorias extraídas das dissertações e tese

Categoria	Unidade de contexto	Unidade de Registro	Unidade de sentido
Formação centrada na escola e práticas pedagógicas	O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos finais ensino fundamental (Rosário, 2020)	Práticas inclusivas; Anos finais ensino fundamental	Práticas pedagógicas
Formação centrada na escola e o currículo escolar	O trabalho do coordenador pedagógico na implementação da Base Nacional Comum curricular no Ensino Fundamental – anos finais (Baldissera, 2022)	Implementação da Base Nacional Comum curricular; Ensino Fundamental – anos finais	O currículo escolar

Fonte: Dissertações e tese

Organização: a autora

“A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (Bardin, 2021, p. 33, grifo da autora). Optamos, para a interpretação das comunicações a análise dos significados pela análise temática, embora a autora esclareça ser possível a análise de conteúdo para significantes.

A análise de conteúdo permite ao/a pesquisador/a uma variedade de opções adaptáveis a todos os tipos de comunicações.

Seguindo a técnica da Análise de Conteúdo temos a primeira etapa que é a descrição que consiste na enumeração das características do texto; precedida pela segunda etapa da interpretação, ou seja, a significação concedida nas mensagens; e última fase a inferência a qual leva o/a pesquisador/a as perguntas das causas ou antecedentes das mensagens, as consequências e efeitos delas (Bardin, 2021, p. 41).

Ressalta-se que a técnica que envolve a Análise de Conteúdo é de um movimento cíclico entre teoria, técnica, hipóteses, interpretações e métodos de análise. Em que não é possível esgotar o discurso, mas descrever “*um ponto de vista, uma dimensão da análise, uma abordagem particular [...]*” (Bardin, 2021, p. 76, grifo da autora), logo com o conjunto de informações existe uma variedade possível de ações e interpretações.

Ao adotar procedimentos sistemáticos foi possível a pesquisadora a extração de informações para melhor compreensão do seu objeto e problemática de pesquisa.

A seguir tratamos da revisão de literatura trazendo os procedimentos de coleta e organização obras de Paulo Freire que resultarão nas análises constantes no capítulo 3, os dados da pesquisa das teses e dissertações do qual extrai-se as pesquisas correlatas.

2.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A revisão de literatura, é considerada como um requisito necessário para toda e qualquer pesquisa (Lima; Miotto, 2007). Ela fornece uma visão abrangente e crítica das pesquisas anteriores, envolvendo a busca, seleção, avaliação e uma síntese relevante que ajudará nas questões que se pretende responder com a pesquisa e possíveis lacunas ainda passíveis de estudo. Além, de ser fundamental para a contextualização dos temas investigados frente ao panorama atual.

Ela se caracteriza como um texto analítico e crítico de obras que discorrem um determinado tema, em que o diálogo se apresenta na relação pesquisador/a-escritor/a do trabalho e pesquisador/a-autores/as que foram elencados para a construção e debate da temática (Brizola; Fantin, 2016), resultando no caso específico em uma interface entre a pesquisadora e o objeto pesquisado.

A seguir, constam dois procedimentos distintos relacionados (1) obras de Paulo Freire – “A educação na cidade” (1995) e “Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (2021f) e (2) as dissertações e teses localizadas no período de 2019 a 2022.

2.3.1 Organização das Obras Freirianias

Paulo Freire em suas diversas obras aborda a formação de educadores/as e assuntos correlacionados, suas contribuições teóricas e práticas são reconhecidas internacionalmente e de importante relevância científica.

As obras de Paulo Freire (1995, 2002, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2021g, 2021h, 2021i, 2022) serviram para o embasamento ético-ontopistemológico de toda a pesquisa.

Para a realização de uma análise rigorosa foram eleitas, considerando a temática da pesquisa, duas obras: “A educação na cidade” (1995) e “Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (2021f) por corresponderem com o almejado para nossa pesquisa.

Consideramos o livro “A educação na cidade” (Freire, 1995) essencial no estudo acerca de formação permanente. Nessa obra Paulo Freire descreve a materialização do que

realizou enquanto Secretário Municipal de Educação de São Paulo, além da implementação de sua teoria educacional. O referido livro foi lançado em 1991, imediatamente após Paulo Freire ter deixado a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

“A educação na cidade” encontra-se esgotado e os direitos autorais pertencem a Ana Maria Araújo Freire. Nita, como era chamada por Freire, sua segunda esposa, compelida pela lógica afetiva e política-epistemológica lançou o livro póstumo intitulado “Direitos Humanos e educação libertadora: a gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (Freire, 2021f), preservando alguns dos textos essenciais publicados no livro de 1991 e acrescentou partes inéditas com escritos fundamentais do gestor-público e educador-democrático na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e dos que com ele viveram o tempo ao seu lado na Rede Municipal de Educação (1989-1991). Sendo assim, esta importante obra também compõe nosso estudo.

Ambos os livros retratam os momentos em que Paulo Freire concretizou seus pensamentos e teorizações, empenhando-se em seu projeto educacional no compromisso com a educação democrática, libertadora e emancipadora como possibilidade de mudança e transformação social e que para tanto a formação permanente fundamentava um importante pilar na concretização de uma escola sonhada e almejada por ele.

Em pose dos livros realizou-se leituras conforme a orientação proposta por Salvador (1981) passando pelas etapas:

- leitura de reconhecimento ou prévia: é uma leitura rápida que visa reconhecer se a obra oferece dados/informações referentes ao que se procura.

- leitura exploratória ou pré-leitura: certificando-se de encontrar dados/informações, realização da leitura também de forma rápida objetivando verificar o que foi localizado se atende ao objetivo ao qual se propõe.

- leitura seletiva: pretende determinar se todas as obras irão se correlacionar com os objetivos da pesquisa e se atendem ao propósito desejado.

- leitura reflexiva ou crítica: leitura para compreender o pensamento, a posição e as intenções adotadas pelo autor da obra, “[...] uma leitura crítica de um texto envolve ao menos quatro operações básicas: visão sincrética e global, análise diferenciadora, síntese integradora e aplicação prática.” (Salvador, 1981, p. 101).

- leitura interpretativa: refere-se à interpretação da leitura realizada em função do problema e dos objetivos pretendidos pelo/a pesquisador/a. “O estudo das idéias de uma obra é

feito em função dos propósitos de seu autor, mas o aproveitamento de tais idéias depende dos propósitos do pesquisador” (Salvador, 1981, p. 105), compondo um momento importante e complexo.

As duas obras de Freire (1995, 2021f) foram utilizadas tanto em formato físico como em formato digital - PDF (*Portable Document Format*). Nas obras em PDF para a localização dos excertos utilizou-se da operação teclas de atalho Ctrl+F em que foram realizados os procedimentos de busca junto a caixa de localização com o substantivo formação.

Como resultado inicial obtivemos na obra “A educação na cidade” (Freire, 1995) a correspondência de 69 incidências. Já na obra “Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (Freire, 2021f) a correspondência de palavras foi de 196.

O total constante de termos localizados nas duas obras foi de 205 ocorrências localizadas com o termo formação, sendo que apareceram outros termos como por exemplo: transformação e informação os quais foram excluídos. Também foram excluídos os termos localizados com a palavra formação mas que não correspondem aos objetivos da nossa investigação. Os excertos excluídos constam no apêndice A.

Ademais, quando se realiza a referida operação de busca, temos a correspondência do quantitativo relativo a quantas vezes aparece o termo, sendo assim em um único excerto poderá constar mais de uma ocorrência do substantivo. A título exemplificativo temos:

Quadro 3 - Exemplo de quantificação do termo localizado no excerto

N.º	Excerto
4	“ <i>Escola Nova</i> : ... e em relação à formação do magistério ?
5	<i>Freire</i> : Todos nós sabemos como a formação do educador ou da educadora vem sendo descuidada entre nós.
6	Uma das preocupações centrais de nossa administração não poderia deixar de ser a da formação permanente da educadora . Não se pode pensar em mudar a cara da escola , não se pode pensar em
7	ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora ” (Freire, 1995, p. 38; Freire, 2021, p. 89, grifo nosso).

Fonte: Freire, 1995; Freire, 2021

Organização: a autora

Neste único excerto a ocorrência da palavra formação perfaz o total de 7 vezes, e esse processo acontece nas citações incluídas e excluídas.

Por meio, das duas obras freirianas objetivamos analisar a concepção de Paulo Freire sobre formação de educadores/as. Compondo uma relação entre seus conceitos de homem, mundo e educação e suas bases ontológicas e epistemológicas necessárias para a análise pretendida.

O total de ocorrências passaram pela leitura atenta em que foram analisadas e serviram para a construção das categorias *a posteriori*, sínteses, interpretações e inferências conforme preceituadas por Bardin (2021).

Os excertos deram origem a três categorias: (a) Qualidade da educação; (b) Teoria-prática; (c) Formação científica e humana.

Optamos por distribuir os excertos em quadros realizando a análise individual, conforme exemplificativamente temos abaixo:

Quadro 4 - Categorias extraídas da obra de Freire (1995)

Categoria: Qualidade na educação		
Nº.	Excerto	Análise
1	“3) incrementar a qualidade da educação , mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente;” (Freire, 1995, p. 14, grifo nosso).	Paulo Freire ao assumir como Secretário de Educação definiu quatro eixos, sendo um deles a qualidade da educação, em que a formação permanente dos docentes se tornava uma de suas grandes preocupações e de sua equipe.
Categoria: Teoria-prática		
Nº.	Excerto	Análise
1	“ Formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática . Será pensando a sua prática , por exemplo, de alfabetizadora, com equipe cientificamente preparada, será confrontando <i>os</i> problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades” (Freire, 1995, p. 25, grifo nosso).	A raiz da formação permanente freiriana encontra-se na reflexão teoria e prática, parte-se do contexto baseadas nas práxis, permitindo o (re)pensar e a busca de soluções para o vivenciado pelos/as professores/as no dia a dia escolar.
Categoria: Formação científica e humana		
Nº.	Excerto	Análise
1	“Outra coisa que a Administração tem de fazer em decorrência de seu respeito ao corpo docente e à tarefa que ele tem é pensar, organizar e executar programas de formação permanente , contando inclusive com a ajuda dos cientistas com quem temos trabalhado até agora” (Freire, 1995, p. 25, grifo nosso).	Atribuí como o papel da Administração pública a criação de políticas de formação permanente dos docentes e envolvimento de pessoas que possam contribuir com a formação científica. Paulo Freire afirmava como importante as parcerias, dentre elas as das universidades com as escolas.

Fonte: Freire, 1995

Organização: a autora

De forma geral, temos na categoria “Qualidade na educação” os excertos correspondentes a importância da formação docente como um pilar essencial para “mudar a cara da escola” e na busca da construção de uma educação de qualidade, destacando também a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a reforma curricular, a prática educativa crítica como elementos indissociáveis no processo de melhorias no sistema educacional, além de atores a questões como salário, jornada e condições de trabalho dos docentes.

Com relação aos excertos que fazem parte da composição da categoria “Teoria-prática” como centralidade no processo de formação permanente, interligam-se aos termos

prática, teoria, criticidade, ação e reflexão. Para Freire, a formação de professores/as deve integrar a teoria e prática, num revisitar constante, pensando e refletindo criticamente a prática, compreendendo-a e objetivando-a para descobrir a teoria incorporada a ela.

Na categorização denominada “Formação científica e humana” os excertos trazem a importância da formação científica e do entrelace entre parceria universidade-escola, destacando o conhecimento socialmente construído. Com relação a formação humana os fragmentos remetem-se a considerações de que os seres humanos se encontram dispostos no mundo, com o mundo e com os outros num contexto social, histórico, cultural e que a formação deveria ser humanizante mas que por vezes é desumanizante, em que nada está posto e acabado.

Isto posto, as três categorias subsidiarão as análises das duas obras freirianas (Freire, 1995, 2021f).

Os quadros com os excertos das análises na íntegra encontram-se dispostos no apêndice B e os preceitos freirianos encontram-se arraigados em todo o escrito da presente dissertação.

2.3.2 Coleta e Organização dos Dados das Teses e Dissertações

Para realizarmos uma das etapas da revisão de literatura optamos por busca das produções acadêmicas nos sítios eletrônicos¹²: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e pelo Catálogo de Bases de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CAPES). Ambos, disponibilizam dissertações e teses realizadas nos programas de pós-graduação existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, em que permitem o acesso na íntegra dos trabalhos científicos.

As palavras-chave utilizadas para a busca nos sítios eletrônicos foram “coordenador pedagógico” e “professor pedagogo”¹³.

Como recurso, as palavras foram utilizadas entre aspas por possuírem termos compostos em sua formação. Objetivou-se com essa ação reduzir a imprecisão da busca, pois uma vez não sendo utilizado este dispositivo os sítios eletrônicos entendem os termos separados

¹² Para esta pesquisa considerou-se tais sítios eletrônicos relevantes por serem abrangentes e disponíveis para consulta de forma ampla para todas as pessoas, não restringindo somente aos pesquisadores vinculados as instituições universitárias.

¹³ A opção das palavras-chave grafadas no masculino para as buscas, fazem correspondência com as convenções gramaticais quando se designa uma pessoa de forma genérica. Ressalta-se que não constitui uma opção de gênero. Ademais, as buscas no feminino resultam em números iguais as buscas realizadas no masculino das palavras.

e realizam procuras com os dois termos, por exemplo, (1) coordenador e (2) pedagógico, o que ensejaria em um retorno com estudos os quais não agregariam na correspondência com o almejado para a presente pesquisa. Ademais, a opção pela utilização de aspas favorece um retorno exato indicando que a busca seja realizada com as palavras conjugadas em que o sistema entende como uma unicidade.

Como marco temporal delimitamos os anos de 2019, 2020, 2021 e 2022 justificado inicialmente: (1) pelos anseios e angústias vivenciadas pela pesquisadora no desempenhar de suas atribuições como coordenadora pedagógica (professora pedagoga); (2) objetivar com a revisão verificar o que as pesquisas científicas revelam nos últimos anos e (3) por fazer correspondência ao período de vários governos estaduais neoliberais, que defendem a redução do Estado e a inserção de empresas privadas no sistema público.

Após, delimitações mencionadas acima, o acesso ao sítio eletrônico da BDTD deu-se pelo endereço <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Seguiu-se o percurso: Clicar em busca avançada. Após, o site direcionou para a próxima página em que foram digitadas as palavras-chave. Ao final da página, consta o campo ano de defesa, indicado por dois retângulos com as palavras – de e até – em que respectivamente foi digitado 2019 e 2022. Realizada as inserções clicou-se no comando buscar, remetendo a listagem das pesquisas.

Na base de dados da CAPES o acesso deu-se no endereço <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Após, a palavra-chave foi digitada no campo busca em seguida dado o comando buscar. Feito isso, o site direcionou para uma nova tela em que aparecem do lado esquerdo as opções para o refinar dos resultados, no qual selecionamos o filtro ano: 2019, 2020, 2021, 2022.

Como continuidade na fase pré- análise (Bardin, 2021), ou seja, preparação do material, também nos valem de critérios de inclusão e exclusão que foram eleitos pela pesquisadora a fim de balizar a rigorosidade necessária no refinamento das pesquisas que irão compor o *corpus* de análise.

Figura 2 - Critérios de inclusão e exclusão balizadores da revisão de literatura



Fonte: a autora

Os critérios de inclusão e exclusão foram definidos conforme nosso objetivo de pesquisa e delimitações escolhidas para nossa investigação. Para definição do percurso, organização e análise, construímos parâmetros que balizaram ações minuciosas tal como um detetive (Bardin, 2021), conforme demonstrado na figura acima, que sintetiza as tramas tecidas a partir dos critérios elencados *a priori*.

Justifica-se os critérios de inclusão serem de:

- produções científicas na área da educação, uma vez que o/a coordenador/a pedagógico/a pode atuar em outros setores e áreas, a título de exemplo na saúde, em que não correspondem com o almejado aqui;
- pesquisas publicadas no Brasil com o intuito de traçar um panorama do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a em território nacional;
- pesquisas disponíveis para *download*, excluindo-se aquelas pesquisas que não são permitidas a divulgação do texto na íntegra;
- pesquisas que tratem do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a na formação de professores/as desenvolvidas no contexto escolar;

- escolas públicas, pois conforme dados do Censo Escolar¹⁴ de 2022 (Inep, 2022), no Brasil tem-se 11,9 milhões de alunos que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, sendo deste total apenas 15,9% frequentam escolas privadas. Além, do previsto no artigo 208 da Constituição Federal/88 que estabelece a educação gratuita dos 4 anos aos 17 anos de idade;
- escolas de zona urbana, justificando também as peculiaridades do contexto, e devido ao predomínio de matrículas segundo o Censo Escolar 2022 (Inep, 2022).

Assim, após todas as definições: base de dados, palavras-chave, demarcação temporal, critérios de inclusão e exclusão. A última busca foi realizada no dia 01/11/2023 da qual extraiu-se o quantitativo abaixo:

Tabela 1- Quantitativo total das dissertações e teses

Sítios eletrônicos	Palavras-chave	Total	Total (%)
BDTD	“Coordenador Pedagógico”	366	32,62%
	“Professor Pedagogo”	102	9,09%
CAPES	“Coordenador Pedagógico”	523	46,61%
	“Professor Pedagogo”	131	11,68%
		1122	100,00%

Fonte: BDTD; CAPES

Diagramação: a autora

Em posse do número total¹⁵ (100%) dos achados, ou seja, 1.122 trabalhos científicos, temos que: 1) BDTD corresponde a 468 ou 41,71% do total das produções científicas e 2) CAPES integraliza 654, ou seja, 58,29% do total de achados.

Do quantitativo exposto, comparativamente, as pesquisas com a palavra-chave “coordenador pedagógico” compõem um número superior de pesquisas científicas (79,23%) do que com “professor pedagogo” (20,77%), indicando que a nomenclatura usual se refere a primeira opção.

Fato que se comprova ao verificar as pesquisas científicas em que a maioria dos estados e municípios adotam o termo “coordenador pedagógico” e que em grande parte permite que professores de diferentes licenciaturas assumam a função de CP - sem obrigação da

¹⁴ A pesquisa é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em parceria com as Secretarias de Educação de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal. Cujo objetivo é coletar informações sobre a situação da educação básica no país, conforme determina Decreto n.º 6.425/2008.

¹⁵ Ressalta-se que os sítios de busca operam com variações numéricas. Tal procedimento foi realizado variadas vezes até a data de 01 de Nov. 2023 e constamos diferentes totais de busca numa oscilação numérica nas plataformas.

graduação em Pedagogia, ao contrário dos denominados professores pedagogos que trazem para o exercício funcional a obrigatoriedade da formação no curso de Pedagogia.

Em posse dos critérios e opções da pesquisadora especificados foi possível organizar, selecionar e classificar as produções científicas para a composição do *corpus* de análise.

Estando o universo demarcado (o género de documentos sobre os quais se pode efectuar a análise), é muitas vezes necessário proceder-se à *constituição de um corpus*. O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, selecções e regras. [...] (Bardin, 2021, p. 122, grifo da autora).

Para tanto, consideramos, o *corpus* mapeado como fonte de dados da pesquisa os quais serão objetos de análise, objetivando caracterizar o trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as com a formação de professores/as no contexto escolar das escolas públicas de Ensino Fundamental II e que foram retratadas nas pesquisas científicas de 2019 a 2022.

A etapa da organização inicial, iniciou-se com a leitura dos títulos, resumos, palavras-chave em que foi possível a seleção das produções científicas relacionadas aos objetivos desta pesquisa, a partir dos critérios de inclusão e exclusão.

Convém ressaltar, que foi observado resumos com falta de elementos em que alguns, não apresentavam objeto de estudo, objetivos específicos e abordagem metodológica. Para tanto necessitou-se verificar o texto na íntegra para a localização dos itens que para nós faziam-se relevantes, em que demos início a realização da primeira etapa que constitui a leitura flutuante (Bardin, 2021).

As produções que passaram neste primeiro refinamento foram sistematicamente organizadas inicialmente em quadros (com o link dos trabalhos, autor, ano da defesa, instituição, resumo, palavras-chave) a fim de manter um padrão de registro, valendo-se dos recursos dos *softwares* Microsoft Word e Microsoft Excel.

Outro fator observado foi que mesmo a palavra-chave estando escrita entre aspas as buscas retornaram numa parcela significativa de dissertações e teses que não possuíam relação com o que se pretendia – como por exemplo: utilização de jogos no ensino de sala de aula, a capacitação profissional dos reabilitados do INSS, medicalização de alunos, militarização nas escolas/colégios etc.

Ressalta-se que um percentual do total correspondeu a outros temas ligados as palavras-chave, como: investigações variadas a respeito da formação inicial sobre cursos de Pedagogia (currículo, disciplinas ministradas como: arte, geografia, estágio supervisionado

etc.), formação continuada do profissional coordenador/a pedagogo/a, investigações sobre a profissão, são temas importantes mas que distanciaram-se do objetivo para as buscas da presente pesquisa, ou seja, não faziam correspondência com o trabalho na formação de professores/as que são desenvolvidos pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas de Ensino Fundamental II.

Ademais, expressiva quantidade do total das pesquisas retratam as ações formativas realizadas pelo/a coordenador/a pedagógico/a na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nestas etapas de ensino os professores ministram quase todas as disciplinas, fator que pode acarretar na realização das formações em maior número pelo próprio domínio dos conteúdos, metodologias de ensino, estratégias da qual os/as coordenadores/as pedagógicos/as (desde que formados em Pedagogia) estariam aptos a inclusive exercer a função em sala de aula.

Do total que os sítios eletrônicos, BDTD e CAPES, reverteram com as buscas, ou seja, 1122 produções científicas, dispomos nas tabelas a seguir.

A tabela 2 refere-se as produções científicas na base de dados da CAPES.

Tabela 2- Dissertações e teses referentes ano período de 2019-2022 na CAPES

CAPES					
Ano de busca	Palavras-chave	Dissertações	Teses	Total	Mapeadas
2019	"Coordenador Pedagógico"	167	33	200	4
	"Professor Pedagogo"	34	8	42	0
2020	"Coordenador Pedagógico"	166	22	188	1
	"Professor Pedagogo"	25	6	31	0
2021	"Coordenador Pedagógico"	62	17	79	2
	"Professor Pedagogo"	13	5	18	1
2022	"Coordenador Pedagógico"	70	12	82	2
	"Professor Pedagogo"	11	3	14	0
Total		548	106	654	10

Fonte: CAPES

Organização: a autora

Já a tabela 3 refere-se as produções científicas localizadas na BDTD, a qual dispomos:

Tabela 3- Dissertações e teses referentes ano período de 2019-2022 na BDTD

BDTD					
Ano de busca	Palavras-chave	Dissertações	Teses	Total	Mapeadas
2019	"Coordenador Pedagógico"	83	20	103	3
	"Professor Pedagogo"	19	8	27	0
2020	"Coordenador Pedagógico"	78	12	90	1
	"Professor Pedagogo"	15	4	19	0
2021	"Coordenador Pedagógico"	89	24	113	0
	"Professor Pedagogo"	15	10	25	1
2022	"Coordenador Pedagógico"	55	14	69	1
	"Professor Pedagogo"	12	10	22	0
Total		366	102	468	6

Fonte: BDTD

Organização: a autora

Temos nas tabelas acima, a indicação nas linhas do correspondente a quantidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado por ano conforme as palavras-chave utilizadas, em que as últimas colunas apontam o indicativo o total e a quantidade de pesquisas científicas mapeadas que passaram no refinamento dos critérios de inclusão e estão de acordo com o objetivo proposto em nossa pesquisa, ou seja, caracterizar o trabalho de formação de professores/as desenvolvidos pelos coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas públicas de Ensino Fundamental II, identificadas nas dissertações e teses publicadas no Brasil de 2019-2022.

Somadas os quantitativos dos dois sítios eletrônicos temos o total de 1.122 pesquisas científicas localizadas, em que foram excluídas 396 porque constavam em duplicidade, ou seja, apareçam nos dois repositórios e uma que constava em período diferente do desejado (2019-2021). Restando para a análise 725.

Das 725 pesquisas científicas passaram pelos critérios de inclusão e exclusão (figura 2) tiveram seus títulos, resumos, palavras-chave lidos e algumas delas precisamos adentrar na íntegra para verificar se correspondiam com os objetivos propostos para a nossa pesquisa, em que retratavam: (a) trabalho formativo com professores; (b) desenvolvido pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as; (c) com o envolvimento de professores/as; (d) *locus na escola*; (e) nas redes públicas de ensino que tenham o Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano); (f) na área urbana; (g) 2019-2022; (h) no Brasil.

As pesquisas excluídas foram organizadas e justificadas com o motivo detalhado da

exclusão. Encontram-se disponíveis para o acesso em¹⁶: https://drive.google.com/drive/folders/1XElo0L1wt8A6S_XoV6CqyvOimPK4qpD?usp=sharing.

Sendo que as pesquisas mapeadas correlatas com nosso objetivo perfazem o total de 9 pesquisas que serão analisadas e que irão compor o *corpus* de investigação da nossa dissertação.

Conforme demonstrativo nas tabelas 2 e 3, o total localizado nas duas bases de dados que comporão ao *corpus* de análise não será somado pois, 5 trabalhos científicos se repetiram nos dois sítios eletrônicos os quais foram contabilizados também no total das 397 pesquisas excluídas.

Os trabalhos científicos que foram selecionados, ou seja, 8 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado foram reorganizadas em novos quadros e encontram-se dispostos no apêndice C.

O levantamento das referidas pesquisas compõe a fonte de dados para o presente estudo, uma vez que se trata de um movimento de aproximação inicial com as discussões que permeiam o objeto no cenário da produção científica, em que requer o trato rigoroso, minucioso com a produção do saber perpassando pela regra da exaustividade (Bardin, 2021).

Resumidamente: as buscas realizadas na BDTD e CAPES, com demarcação das palavras-chave e recorte temporal, resultaram no retorno total de 1.122 produções científicas. Com a catalogação inicial, foram excluídos de imediato 396 trabalhos científicos por constarem repetidos nas duas plataformas e um não correspondente ao período almejado, totalizando a exclusão de 397 produções científicas. Após, as 725 produções científicas (dissertações e teses) passaram pelo refinamento, resultando no total de 9 pesquisas que fazem parte do nosso *corpus*. As pesquisas mapeadas serão a seguir objeto de análises.

2.3.3 Pesquisas Científicas Correlatas

Visando atingir o objetivo específico de caracterizar o trabalho de formação de professores/as desenvolvido pelos coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas públicas de Ensino Fundamental II, identificadas nas dissertações e teses publicadas no Brasil de 2019-2022, é que se constrói a presente seção.

¹⁶ Optamos pelo drive devido ao número elevado de páginas constante nos dois arquivos das pesquisas excluídas, que foram organizados de acordo com as palavra-chave: “coordenador pedagógico” e “professor pedagogo”.

Sendo assim, após todo o percurso e opções acima mencionados obtivemos como resultado 8 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, as quais passaram pela leitura na íntegra, com a organização em quadros sendo realizadas as etapas de unitarização e categorização.

Considera-se como *corpus* as seguintes pesquisas científicas correlatas:

Quadro 5 - Dissertações e teses mapeadas de 2019 a 2022

(continua)

Descritor: “coordenador pedagógico”				
Ano / tipo	Título	Autor(a)/ Instituição	Objetivo geral	Base de dados
2019 Tese	Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos	SILVA, Jeanny Meiry Sombra Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	Identificar quais estratégias de formação docente estão sendo utilizadas pelos coordenadores pedagógicos nos encontros coletivos que ocorrem semanalmente na escola e analisar as concepções de formação que norteiam as ações desses profissionais.	BDTD CAPES
2019 Dissertação	Ensino de ciências da natureza e matemática: perspectivas de inclusão escolar em aulas de ciências da natureza e matemática em uma escola do interior paulista ¹⁷	SOUZA NETO, Osório Augusto de Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Verificar se as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivos (ATPCs) proporcionam (ou não), elementos para aulas inclusivas de Ciências da Natureza e Matemática para alunos com necessidade educacionais especiais (NEE).	BDTD CAPES
2019 Dissertação	O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da Lei 10.639/03: possibilidades e desafios	TEIXEIRA, Juliana Patricia De Lima Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	Investigar o que fazem e quais os desafios enfrentados pelos Coordenadores Pedagógicos para a implementação da Lei 10.639/03, considerando as dimensões formadora, articuladora e transformadora de sua atuação.	BDTD CAPES
2020 Dissertação	O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos finais ensino fundamental	ROSÁRIO, Gabriela Chem de Souza do Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Analisar a atuação do Coordenador Pedagógico em relação à prática docente na perspectiva da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental.	BDTD CAPES

¹⁷ Embora no título e objetivo geral não conste de maneira explícita ao trabalho do CP, um dos objetivos específicos consistiu em: “averiguar como ocorre a formação continuada (semanal) dos professores nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs), visando o direito pleno à educação dos alunos com NEE” (Souza Neto, 2019, p. 3), em que o/a CP assume a função de formador/a.

Quadro 5 - Dissertações e teses mapeadas de 2019 a 2022

(continua)

Descritor: “coordenador pedagógico”				
Ano / tipo	Título	Autor(a)/ Instituição	Objetivo geral	Base de dados
2021 Dissertação	O coordenador pedagógico e a proposta curricular da rede municipal de educação de São Luís no contexto dos espaços formativos da escola	HABIBE Cristiane Dutra Ribeiro Universidade Federal Do Maranhão (UFMA)	Compreender a ação/atuação das coordenadoras pedagógicas e a implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís junto aos professores do Ensino Fundamental no contexto dos espaços formativos da escola, visando à construção de um produto educacional que possa auxiliá-las em seu fazer pedagógico.	CAPES
2021 Dissertação	Base nacional comum curricular: apagamentos e implicações da diversidade na formação em exercício da coordenação pedagógica	LIMA, Fabia Alves de Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Compreender o papel da coordenação pedagógica como mediador/a da BNCC no contexto de sua prática com o coletivo docente, frente ao planejamento pedagógico de suas demandas diárias, a fim de identificar se este coletivo faz (ou não) vazar a diferença no referido documento.	CAPES
2022 Dissertação	O trabalho do coordenador pedagógico na implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Fundamental – anos finais	BALDISSERA, Dulcimar Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Investigar e analisar o trabalho pedagógico, no processo de mobilização, orientação e implementação da BNCC, em escolas públicas estaduais que ofertam os anos finais do ensino fundamental.	CAPES
2022 Dissertação	A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico	SALTINI, Lisandra Cristina Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	Investigar como o coordenador pedagógico exerce seu papel como formador de professores.	BDTD CAPES
Descritor: “professor pedagogo”				
Ano / tipo	Título	Autor(a)/ Instituição	Objetivo geral	Base de dados
2021 Dissertação	O Acompanhamento Pedagógico Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental: Aberturas Para O Encontro Professor-Pedagogo	CAMPANUCCI, Tania Mara Vitaczik Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Compreender o fazer pedagógico do pedagogo junto ao professor de Matemática de Anos Finais, tendo por fenômeno investigativo o ‘acompanhamento pedagógico’.	BDTD CAPES

Fonte: BDTD; CAPES

Organização: a autora

O montante de apenas 9 pesquisas científicas relacionadas em específico ao trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a na formação com *locus* na escola de Ensino Fundamental II indica a pouca produtividade acerca do tema.

A tese de Silva (2019) traz as reuniões pedagógicas semanais como importantes no desenvolvimento do profissional docente e um espaço privilegiado para a sua formação. Destacando as funções do/a coordenador/a pedagógico/a na organização e condução das formações e no uso de diferentes estratégias. A pesquisa utilizou métodos mistos, incluindo Survey, observação e entrevista narrativa, envolveu 380 coordenadores/as pedagógicos/as do Ensino Fundamental II e Médio na região metropolitana de São Paulo e inventariou as estratégias empregadas nos momentos formativos: momentos coletivos, análise de práticas, troca de experiências, relatos, socialização e discussão de práticas, debates, rodas de conversas, grupo colaborativo, tematização de vivências, estudo de caso, narrativas de professores, problematizações, dinâmicas, atividades desafiadoras, sistematização, seminários, aulas realizadas por professores/as e oficinas, bem como planejamento ou adequações de propostas didáticas com a utilização de análises textos/atividades dos alunos/avaliação dos/as docentes e o estudo de teóricos para fundamentar as discussões e reflexões com base nas necessidades do grupo. Com essa seleção de achados a tese destaca que os/as coordenadores/as pedagógicos/as possuem o entendimento e a utilização de diversas estratégias nos momentos formativos baseados nos princípios tanto da racionalidade técnica quanto da racionalidade prática e crítica.

Neste sentido, Saltini (2022) considerou contexto escolar como espaço privilegiado para a formação de professores/as, tendo como foco o/a coordenador/a pedagógico/a e o estabelecimento colaborativo junto aos/as professores/as. A pesquisa qualitativa investiga como o/a coordenador/a pedagógico/a desempenhou seu papel como formador/a. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com quatro CPs da rede estadual de ensino de São Paulo. Os resultados destacaram que os/as coordenadores/as reconhecem a formação de professores/as como sua principal atribuição, mas enfrentam desafios, como: a multiplicidade de tarefas e a necessidade de fortalecer relações com os/as docentes. Apesar dos obstáculos, evidencia-se o potencial significativo da coordenação pedagógica na formação de professores/as especialistas.

Considerando a importância dos momentos formativos estabelecidos entre CP e professor/a especialista, Campanucci (2021) traz o encontro e a relação formativa que envolve o/a CP e o/a professor/a de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental destacando o acompanhamento pedagógico. A pesquisa evidencia elementos como cuidado, escuta, diálogo

e silêncio como fundamentais nos momentos formativos visando contribuir para a prática e a ação docente.

Rosário (2020) considerando o contexto educacional abrangeu estudos sobre a coordenação pedagógica escolar e inclusão de alunos/as com necessidades especiais. A pesquisa desenvolveu-se em quatro escolas estaduais com a participação de oito coordenadoras pedagógicas e 15 professores/as e os dados foram coletados por meio de observação participante, questionários e análise documental, sendo organizados em categorias e discutindo concepções sobre inclusão, atuação burocrática da coordenação pedagógica, ações direcionadas aos docentes, entre outras. Apesar das limitações identificadas, as coordenadoras pedagógicas participantes foram reconhecidas como articuladoras potenciais para práticas inclusivas no ambiente escolar, destacando a centralidade de seu papel para efetivar o paradigma inclusivo.

Com temática relacionada a inclusão, Souza Neto (2019) utilizou a abordagem de Estudo de Caso Único em uma escola do interior paulista, combinada com a análise textual discursiva e análise estatística textual para investigar se as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivas (ATPCs) contribuem para a implementação de aulas inclusivas de Ciências da Natureza e Matemática para alunos/as com necessidades educacionais especiais (NEE). Convém justificar que a pesquisa foi incluída porque na construção do texto científico faz análises e reflexões sobre o trabalho do/a CP nos momentos formativos.

O estudo (Souza Neto, 2019) revela que a inclusão foi dos temas dos momentos formativos em que o/a coordenador/a conduziu na formação com *locus* na escola de maneira geral, ou seja, para todas as disciplinas e não especificadamente para Ciências. Destaca diversos obstáculos como o grande número de alunos/as por classe, barreiras atitudinais e má gestão de recursos financeiros, os quais dificultam o processo de inclusão escolar e que fazem parte das temáticas formativas.

Lima (2021) na sua dissertação buscou compreender o/a CP como mediador/a da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na formação com *locus* na escola, avaliando se o coletivo de professores/as reflete ou não a diversidade no referido documento. Utilizou a abordagem qualitativa com a (Net)etnografias, uma combinação de etnografia, cartografia e netnografia. Os resultados indicam a ausência de políticas públicas para a formação do/a CP e apontam uma BNCC que busca o controle político do conhecimento por meio de um currículo único, inadequado para um país de dimensões territoriais vastas e marcado por diversidade cultural e desigualdades sociais.

Com proposta similar Baldissera (2021) abordou o/a coordenador/a pedagógico/a na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos anos finais do ensino fundamental. O estudo destaca a relevância da pesquisa envolvendo o currículo, identifica desafios enfrentados pelos/as coordenadores/as na mediação, articulação e formação visando a (re)construção e implementação curricular. A pesquisa utiliza abordagem qualitativa, envolvendo investigação bibliográfica, documental e de campo, com entrevistas semiestruturadas com CPs em escolas estaduais. Os resultados apontam a falta de formação adequada para os/as coordenadores/as, mas que estes/as possuem importante função nos momentos formativos como relação a articulação do currículo na escola, o enfrentamento das mudanças educacionais e o processo de ensino e aprendizagem.

Investigando o papel do/a CP como formador, articulador e transformador nas escolas Habibe (2021), abordou formações que visavam reflexões e estudos sobre a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís, bem como a flexibilização devido ao momento pandêmico de Covid-19. A pesquisa envolveu dez coordenadoras pedagógicas em uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando ferramentas digitais e recursos de áudio e vídeo devido à pandemia. Os dados revelaram as dificuldades e desafios enfrentados pelas CPs nas formações com *locus* na escola acerca da Proposta Curricular. Como resultado, a autora criou um produto educacional intitulado "O Fazer do Coordenador Pedagógico: da teoria à ação formativa", destinado a fornecer subsídios teóricos e práticos para orientar os/as CPs nos momentos formativos na escola.

Já Teixeira (2019), realizou pesquisa com seis coordenadoras pedagógicas da rede municipal de São Paulo, utilizando questionários e entrevistas para examinar os caminhos e desafios enfrentados por essas profissionais sobre implementação legislativa que impõe a obrigatoriedade da "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo escolar. A pesquisa identificou que os resultados abarcam uma diversidade de ações, como o trabalho em projetos especiais, a criação de espaços coletivos e estudos das temáticas nas formações com *locus* na escola. No entanto, enfrentam desafios como a descontinuidade política, a resistência de alguns docentes e lacunas em sua própria formação que dificultam o exercício do ser enquanto formador.

Assim, as 9 pesquisas científicas foram submetidas metodologicamente as técnicas previstas pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2021), na qual se optou pela análise temática por acervos, ou seja, *a posteriori*, surgiram duas categorias: (a) Formação com *locus* na escola e

práticas educativas; (b) Formação com *locus* na escola e o currículo escolar, nas quais as dissertações foram dispostas:

Quadro 6 - Categorias extraídas do corpus investigado

Categorias	Autor(a)	Total
Formação com <i>locus</i> na escola e práticas educativas	Campanucci (2021); Rosário (2020); Saltini (2022); Silva (2019); Souza Neto (2019)	5
Formação com <i>locus</i> na escola e o currículo escolar	Baldissera (2022); Habibe (2021); Lima (2021); Teixeira (2019)	4

Fonte: BDTD; CAPES

Organização: a autora

A categorização das dissertações e tese permite a análise qualitativa em que revelam o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a na formação de professores/as no contexto escolar das escolas públicas brasileiras com Ensino Fundamental II.

Dentre as pesquisas consultadas, seis autoras, Baldissera (2022); Campanucci (2021); Habibe (2021); Lima (2021); Silva (2019); Teixeira (2019) destacam que as inquietações e problemáticas surgiram das experiências e vivências nas atribuições do cargo/função enquanto coordenadoras pedagógicas.

Outro fato que surgiu em algumas pesquisas é o predomínio na composição da carreira do magistério ser exercida por mulheres, e que se comprova com o *corpus* investigado pois, temos 8 pesquisadoras mulheres e 1 apenas homem, indicando ainda uma prevalência feminina no exercício da docência, sobretudo na coordenação pedagógica.

Isto posto, em cada categoria estabelecemos as comunicações das pesquisas investigadas e a teoria escolhida por nós a fim de trazer os aspectos importantes que convergem com a nossa dissertação.

a) Formação com *locus* na escola e práticas educativas

Do conjunto de dissertações e tese, a presente categoria reúne 6 pesquisas científicas, as quais relacionam o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a com as práticas educativas.

Freire (2022) destaca que a prática educativa enquanto prática social é um fenômeno exclusivamente humano, histórico e com historicidade, em que:

De forma simples, esquemática até, mas não simplista, poderemos dizer que toda situação educativa implica:

a) Presença de sujeitos. O sujeito que, ensinando, aprendendo e o sujeito que, aprendendo, ensina.

Educador e educando.

b) Objetos de conhecimento a ser ensinados pelo professor (educador) e a ser

apreendidos pelos alunos (educandos) para que possam aprendê-los.

Conteúdos.

c) Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa. É exatamente esta necessidade de ir além de seu momento atuante ou do momento em que se realiza – *atividade da educação* – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de *decidir*, portanto, de *romper* e de *optar*, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado.

d) Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado (Freire, 2022, p. 80-81, grifos do autor).

A visão abrangente, profundamente humanizada, ética e política da prática educativa que possui Freire, enfatiza a interação entre sujeitos, a relevância dos conteúdos, a definição de objetivos, a coerência entre métodos e valores, rompe com uma visão neutra e objetiva da educação reforçando a importância da conscientização e participação ativa do/a educador/a no processo educativo para que se desenvolva uma prática educativa verdadeira.

Assim, as reflexões entre a prática e os saberes da prática são indicotomizáveis entre si, por isso requerem o distanciamento da prática gerando conhecimento e ciência (Freire, 2021a). A prática educativa engloba as práticas pedagógicas visando contribuir na formação de indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades como sujeitos, não só no contexto educacional mas, também no social.

Franco (2014) esclarece que as práticas pedagógicas são aquelas que possuem uma intencionalidade prevista para sua ação, em que se relacionam ao conceito da práxis quando “[...] configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (Franco, 2014, p. 536). Envolve a prática docente exercida com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social, prática didática, as circunstâncias de formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e as expectativas dos/as professores/as.

O conjunto total das pesquisas dispostas nesta categoria traz exemplificações de momentos formativos conduzidos pelo/a coordenador/a pedagógico/a os quais passaram por organizações, estudos das temáticas, foram planejados e com intencionalidades visando contribuir com as práticas educativas, demonstrando os/as CPs como sujeitos formadores.

Entretanto, algumas problemáticas são expostas nas pesquisas como: falta de tempo adequado para a realização das formações envolvendo determinado assunto (Rosário, 2020),

parcela dos/as CP possuem dificuldades em realizar os momentos formativos (Silva, 2019; Saltini, 2022). Outro dado que merece destaque é o afirmado por Campanucci (2021) de que parte dos/as coordenadores/as pedagógicos/as pesquisados/as não reconhece suas reais funções e agem como “faz tudo” buscando apenas soluções imediatistas.

A pesquisa de Souza Neto (2019) também traz denuncia que nem sempre os objetivos são alcançados nas formações realizadas no contexto escolar, que por razões como excesso de demandas técnicas e burocráticas as formações ficam subjugadas e não recebem a merecida atenção.

Por outro lado, a pesquisa realizada por Saltini (2022), enfatiza que mesmo o contexto da formação e as relações entre CP e os/as professores/as especialistas são complexos, alguns/mas coordenadores/as utilizam das observações em sala de aula para compreenderem as necessidades individuais dos/as docentes, com foco também nas lacunas dos/as estudantes a fim de direcionarem a formação de acordo com essas demandas. Encontrando um lugar comum para as ações formativas e para o acompanhamento dos docentes especialistas.

Neste sentido, Campanucci (2021) traz sua dissertação organizada em formato *multipaper* investigando o acompanhamento pedagógico entre o/a professor/a de matemática (especialista) e o/a coordenador/a pedagógico/a (pedagogo/a). Ressalta as diversas atribuições dos/as CP na Rede Municipal de Curitiba, sendo uma delas o acompanhar e mediar questões educacionais com preocupação central para o processo de ensino e aprendizagem. Concluiu que o acompanhamento pedagógico investigado geraram mudança na relação professor/a-estudante e seu percurso de aprendizagem.

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar criticamente melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (Freire, 2021a, p. 108).

Neste sentido, a formação permanente deve propiciar indagações, inquietudes para que os sujeitos se conheçam, em que os/as docentes precisam estar conscientes e engajados de seu próprio processo de desenvolvimento profissional e de suas responsabilidades nas tomadas de decisões e no estabelecimento das práticas educativas que Freire (1995, 2021f) nos coloca a pensar “em favor de quem, contra quem”.

Pensando nas particularidades das práticas pedagógicas voltadas para inclusão, as dissertações de Souza Neto (2019) e Rosário (2020) merecem destaque.

Souza Neto (2019) observou diversas ATPCs, uma delas o/a CP realizou uma dinâmica chamada “canetas cruzadas” para que o grupo de professores/as pudessem refletir que uma mesma orientação pode gerar diversas interpretações. Levando os/as docentes a perceberem que em sala de aula faz-se necessário para os/as alunos/as com necessidades especiais a confecção de portfólio e atividades adaptadas, reportando-se as singularidades de cada sujeito. Os/as docentes reuniram-se em grupo para juntos/as elaborarem adaptações das atividades.

Pontou que tal momento formativo gerou estudo, discussão e reflexão propulsores para a melhoria da prática docente, já que muitos professores/as da escola frisavam que não estavam preparados para os atendimentos dos alunos e alunas com necessidades especiais. Embora, acentue que as formações não trouxeram elementos específicos ao ensino de ciência e a inclusão pois, foi realizada forma abrangente abarcando todas as disciplinas nos momentos formativos coletivos.

Sobre a temática práticas inclusivas Rosário (2020) identificou em sua pesquisa que muitos/as coordenadores/as realizam formações de maneira colaborativa com professores/as da sala de recurso, Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) e Professores de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC) para esclarecer, informar e orientar, articulando reflexões acerca da inclusão, adaptações e flexibilizações.

É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades (Fusari, 2015, p. 22).

No entanto, faz crítica de que alguns docentes ainda sentem dificuldades na elaboração e execução de seus planos de aula por se limitarem a mesma metodologia para todos/as com falta de individualização inerente a uma proposta de escola inclusiva, sendo necessário momentos formativos com vistas as reflexões e superações.

Destaca que o planejamento nas turmas em que pertencem os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial são fundamentais para a inclusão, pois devem ter o ensino, atividades e avaliações adaptadas ou flexibilizadas conforme a necessidade dependendo da

subjetividade de cada estudante, em que os/as CP cabe a função de acompanhamento formativo.

As peculiaridades e particularidades apresentadas em ambas as pesquisas, de Souza Neto (2019) e Rosário (2020) denotam que ainda há um longo caminho formativo a ser desenvolvido com o tema inclusão mas, que cabe aos/as CPs verificar junto aos/as docentes as fragilidades das práticas educativas e os subsídios necessários para a articulação de práticas inclusivas, as singularidades e especificidades levando em consideração cada aluno/a e o processo educativo individualizado.

Diferentes estratégias e caminhos podem ser empregados na formação com *locus* na escola. Em sua tese Silva (2019) aponta que um CP para analisar a prática docente solicita que os/as docentes relatem os desafios e as soluções como forma de envolver o grupo para as discussões. Realiza o movimento prática-teoria, não iniciando as formações do estudo teórico, mas introduzindo a teoria para fundamentar a prática envolvendo os docentes nas reflexões e diálogo.

Conforme Freire (1995, 2002, 2021a, 2021f) preconiza a formação permanente se funda na dialeticidade entre pensar a prática e teoria, “A prática de pensar a prática, de estudar a prática, nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (Freire, 2021a, p. 118).

Pensar num projeto de formação na escola é assumir o cotidiano como objeto de estudo em que as formações serão mais bem sucedidas na medida que o coletivo assuma compromisso, tenham consciência importância dos momentos, das repercussões no desenvolvimento profissional e percebam-se como produtores de conhecimentos.

Neste sentido, “O CP 248 dá um sentido estratégico à formação, pois não se preocupa apenas ‘com as urgências’, mas encara a formação como um processo permanente cuja chave é a integração com o grupo” (Silva, 2019, p. 129, grifo da autora). A pesquisadora, Silva (2019), aponta que um dos aspectos mais enriquecedores das atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a como formador/a é a capacidade de estimular reflexões profundas e colaborativas.

Em sua pesquisa Silva (2019) demonstrou que a formação desenvolvida pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as pode se estabelecer, em momento específicos, com parcerias externas com intercâmbio salutar em que a escola é o *locus* formativo e que dela surgem as demandas para as formações em que outros profissionais de diversos segmentos podem colaborar.

Em contrapartida, Saltini (2022) destaca que nos processos formativos centrados na

escola nem sempre engajar os professores é tarefa fácil. Este aspecto nos remete ao compromisso ético-político afirmado por Freire (2002, 2021a) de que todo o/a educador/a deveria assumir no desenvolvimento de sua profissão.

Das análises no *corpus*, percebe-se que as avaliações possuem centralidade no cotidiano dos/as docentes e estudantes e mobilizam a formação com *locus* na escola, em que os/as coordenadores/as pedagógicos/as precisam estar atentos/as para os efeitos e suas repercussões no ambiente escolar. Muitas vezes atribuir valor apenas ao mensurável corrobora com uma educação utilitarista baseada na racionalidade técnica. Em que os números absolutos geram verdades homogeneizantes, sem que haja o reconhecimento das singularidades intrínsecas da avaliação como processo e que podem ser temáticas nas pautas de formação.

Discutir sobre avaliação não obstaculiza a aprendizagem; pelo contrário, pode promover um avanço nos conhecimentos docentes sobre o assunto. Entretanto, é importante planejar situações de formação em que os professores não sejam colocados apenas para ler ou ouvir dados do diagnóstico realizado, pois a simples constatação dos resultados não promove a reflexão. Olhar para os resultados em termos de erros e acertos evidencia uma concepção tradicional de ensino. É necessário debruçar-se sobre os dados e questioná-los: o que indicam sobre o processo de aprendizagem do aluno? Houve retrocesso em comparação a última avaliação? O que isso indica sobre o ensino? Que decisões serão tomadas em conjunto para promover avanços? (Silva, 2019, p. 134).

Em tempo de neoliberalismo, inserção de instituições privadas no setor público educacional, destaque para os rendimentos numéricos e a performatividade, faz-se necessário ousar. Conforme Freire (2021b) aponta, no sentido de romper com as “situações-limite” que oprimem os sujeitos e obstaculizam a liberdade, negando os “pacotes” que chegam prontos trazendo uniformidades as práticas educativas. Elementos estes que poderão ser indagados e refletidos nos momentos formativos.

Outro momento que guarda restrita relação com a avaliação é a realização do pré-conselho, conselho e pós-conselho de classe - visto como ação muito importante nas escolas, sendo direcionada pelo/a CP.

Neste sentido, a dissertação de Rosário (2020) observa que nas escolas do PR os/as coordenadores/as pedagógicos/as (professores/as pedagogos/as) utilizam os momentos de horatividade para a realização dos pré-conselhos, sendo individualizados ou coletivos. As ações referentes ao conselho de classe são previstas em dias específicos no calendário escolar, contando com momentos e tempos próprios em que o coletivo dos docentes se reúnem.

A partir do processo avaliativo realizado no pré-conselho, observou-se que objetivos foram traçados, práticas foram discutidas e elementos para embasar futuros planejamentos, foram considerados. [...]

Os dados indicam que as escolas necessitam ampliar os momentos para a assessoria da coordenação aos docentes, tempos e espaços específicos em que os professores possam dialogar com a coordenação sobre suas práticas. Tendo em vista os alunos público-alvo da Educação Especial, certamente dúvidas e aprofundamentos em relação ao conhecimento sobre esses alunos se farão presentes se esses momentos forem melhor articulados. Conforme verificado em um dos excertos anteriores, no pré-conselho de classe, a Coordenadora Pedagógica pôde perguntar diretamente sobre determinados alunos e auxiliar o professor na tomada de decisões, buscando estabelecer um trabalho conjunto, o que indica que as trocas melhor sistematizadas podem ser mais positivas (Rosário, 2020, p. 103).

São momentos essenciais, em que se levantam as especificidades de cada turma e dos/as alunos/as, proporcionadores de reflexões que geram elementos para a condução do processo de ensino-aprendizagem.

É um momento formativo que o coletivo pode (re)pensar e (re)formular as ações promovendo mudanças e transformações nas práticas pedagógicas. Nas ações formativas faz-se importante a reflexão de como/porque os conteúdos são ensinados e dos instrumentos avaliativos requisitados.

Em que a ação pedagógica, intrinsecamente ligada à esfera política, ocorre em um contexto histórico específico, permeado por interesses de classe, e, por conseguinte, não é desvinculada, descompromissada e tão pouco neutra, mas carregadas de ideologias a favor ou contra alguém ou algo (Freire, 1995, 2020, 2021f, 2022).

No *corpus* mapeado, alguns CPs utilizaram a formação com *locus* na escola para estudar, discutir e se apropriar com o coletivo de profissionais sobre as orientações e resoluções envolvendo a educação, fato que aparece nas pesquisas de Silva (2019) e Saltini (2022). Freire (2022) dispõe que somos seres condicionados, entretanto, não determinados, residindo nossa condição política, como sujeitos históricos e políticos em que conhecer a produção legislativa encontra-se interligada a nossa condição de homens e mulheres que fazem parte da estrutura social e que por isso criar possibilidades para romper as estruturas de opressão.

Saltini (2022) em pesquisa realizada no estado de São Paulo expõe que parcela dos/as coordenadores/as pedagógicos/as - participantes da sua pesquisa - não utilizam as pautas governamentais por não fazerem correspondência com as realidades escolares, em contrapartida os/as CP observam as necessidades do conjunto de docentes para que as formações centradas na escola se realizem a partir das especificidades das práticas pedagógicas, sujeitos, contextos e problemáticas fazendo a aproximação da teoria e prática.

Por outro lado, alguns projetos implantados pelos governos também são temas nas formações no contexto escolar. Souza Neto (2019), observou uma formação coletiva conduzida pelo/a coordenador/a pedagógico/a em que os docentes refletiram sobre as perspectivas, debatendo e discutindo questões pertinentes ao Projeto de Vida, uma vez que era novidade pois, havia sido implantado pelo governo paulista recentemente nas escolas.

Rosário (2020) em sua pesquisa explicita que os momentos formativos realizados nas reuniões pedagógicas que possuem a pauta inclusão, são momentos insuficientes pois, existem vários temas que são encaminhados pela SEED/PR para serem estudados nos momentos coletivos, faltando tempo adequado para os estudos e aprofundamento da temática.

“A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador” (Freire, 1995, p. 39). Trocas de experiências, relato de práticas, socialização, estudos de caso, leituras científicas, filmes etc. podem ser utilizados com intenção de possibilitar a reflexão sobre a prática docente, ou seja, promovendo articulação entre todos/as os/as professores/as para diálogos, soluções, novas propostas, encaminhamentos e possíveis transformações (Silva, 2019).

Do verificado no *corpus* destaca-se que embora exista a escassez de produções e que alguns momentos formativos denotam fragilidades de tempo, temas e envolvimento dos sujeitos, o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a reflete de certa maneira positivamente no ambiente escolar e em formações que estimulem o pensar crítico e reflexivo em torno das práticas educativas.

Ressalta-se que as formações com *locus* na escola não substituem a importância de incentivos, investimentos e políticas governamentais para a formação permanente tanto dos/as CPs como dos/as professores/as.

b) Formação com *locus* na escola e o currículo escolar

“Currículo é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (Saul, 2019, p. 129, grifo do autor). Freire (1995, 2021f) assume uma conceituação amplificada quando ele se propõe na busca por uma escola democrática, pública e popular.

Freire trouxe sua perspectiva de currículo nas obras “A educação na cidade” (Freire, 1995) e “Direitos Humanos e educação libertadora: a gestão democrática da educação pública

na cidade de São Paulo” (Freire, 2021f) objetivando a reorientação curricular preconizando que fosse construída interdisciplinarmente, discutida em um processo político-pedagógico de envolvimento de todos/as.

A reorientação curricular preconizada envolvia “uma escola voltada para a formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e reapropriação do conhecimento e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade” (Freire, 2021f, p. 288-289). A pedagogia progressista visa uma educação problematizadora em que o ensino dos conteúdos estará associado a leitura crítica da realidade com a desocultação dos problemas e mazelas sociais, que se faz contrária a uma educação bancária e tradicional as quais atribuem uma fragmentação curricular, impositiva, alienante, descontextualizada e ocultadora das verdades (Freire, 1995).

Nesta categoria estão incluídas as pesquisas de Baldissera (2022); Habibe (2021); Lima (2021); Teixeira (2019).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 22 de Dezembro de 2017 pela Resolução CNE/CP n.º 2, dispõe:

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

§2º A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada (Brasil, 2017, p. 5).

A qual estabelece que os currículos da Educação Básica integrem parte com uma base nacional comum e outra com parte diversificada e que as formações de professores/as devem pautar discussões em torno dessa nova estruturação.

Baldissera (2022) destaca em sua dissertação que os/as coordenadores/as pedagógicos/as desempenharam um papel fundamental na promoção da formação e articulação dos/as professores/as em relação à implementação da BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental. Destaca como fundamental o elo formação de professores/as e o

currículo para a qualidade da educação.

A pesquisadora evidenciou que os/as CPs direcionaram esforços para fomentar o debate, o questionamento, a apreensão por subsídios teóricos, estimulando a busca por conhecimento e a compreensão das mudanças propostas pela BNCC. O trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as visaram promover momentos formativos de troca e diálogo entre os/as professores/as, visando construir um ambiente propício para a reflexão sobre o currículo e sua implementação.

Pensar em currículo é pensar em experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, que contribuem para a construção das identidades dos estudantes. Associa-se a um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, espaço onde todos atuam, nos diferentes níveis do processo educacional, conferindo autoria na sua elaboração ou adequação, sinalizando a necessidade permanente de discussões e reflexões na escola, nos espaços de formação continuada.

O currículo é, talvez, o principal norteador de todo o processo educacional de uma escola e precisa considerar os valores, que orientam a prática pedagógica, as demandas e condições dos estudantes e do cotidiano escolar. A proposta curricular é um importante elemento dentro do contexto escolar, um dos documentos que orientam o trabalho do professor, por isso, precisa ser elaborado e revisitado coletivamente, para que esteja de acordo com a realidade da escola e dos estudantes (Baldissera, 2022, p. 18).

Apesar de as diretrizes gerais determinarem o currículo, existe a responsabilidade da escola interpretar e colocar em prática, adaptando-se às situações específicas e selecionando experiências que melhor contribuam para atingir os objetivos de aprendizagem. Aponta que para a implementação da BNCC faz-se necessário enfrentar desafios relacionados à reorganização do currículo na própria escola, abrangendo a necessidade de desenvolver um novo currículo, ajustar o Projeto Político Pedagógico (PPP), proporcionar formação continuada no ambiente escolar e definir o material didático, entre outras questões (Baldissera, 2022).

Baldissera (2022), enfatizou o papel do/a CP no incentivo e na construção de um ambiente colaborativo de estudo e formação, visando apropriação das propostas e ações didáticas com BNCC objetivando a melhoria da qualidade do ensino.

Entretanto, Lima (2021) destaca a importância de estudar sobre a BNCC procurando desvelar o que está oculto:

Passei a enxergar os discursos públicos e privados que permeiam esse cenário heterogêneo de articulação política, enfrentamentos de questões teórico-práticas relativas ao currículo, campo de disputas, prescrição curricular, equívocos, colcha de retalhos, cuja base não tem base, havendo uniformização do ensino, como se os/as alunos/as fossem, todos/as iguais (Lima, 2021, p. 43).

Neste sentido,

[...] a BNCC foi construída, alicerce no qual os dizeres do mercado prevalecem sobre todos os princípios de qualidade da educação. Nele os modelos internacionais têm sido incorporados aos planos e programas de formação continuada de professores, designando a este momento a função apenas de complemento da formação inicial, quando os professores podem formar competências necessárias à sua atuação, pois precisam estar capacitados para terem resultados positivos nas avaliações de larga escala do governo. Nesse contexto, as demandas para os professores aumentam cada dia mais, tornando a sobrecarga de trabalho excessiva. Logo, a formação continuada de professores aparece com seu papel ligado ao desenvolvimento desses profissionais e ora ela se apresenta como mecanismo de controle, pois responsabiliza os professores por seu fracasso e suas dificuldades (Nogueira; Borges, 2020, p. 39-40).

Nas formações também é preciso proporcionar momentos críticos e reflexivos, descortinar o posto para observar os avanços, recuos e prejuízos originários nas legislações e determinações governamentais, principalmente as orientadas pelas políticas neoliberais. Aos/as coordenadores/as caberá instigações freirianas sobre: a quem o currículo serve, para que, para quem e a favor de quem, ou seja, “[...] qual o conhecimento que importa? (Freire, 2021f, p. 291).

Enfatizando o contexto local, Habibe (2021) traz aspectos relacionados a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão, que foi elaborada a partir de pesquisas locais e entrevistas com a equipe de Currículo da Secretaria Municipal de Educação e teve início em 2003 com grupos de trabalho. A proposta passou por diversas revisões e reestruturações, alinhando-se a leis educacionais e diretrizes nacionais. Em 2019, a pandemia da Covid-19 exigiu adaptações, resultando na Proposta Curricular Flexibilizada, com seleção de habilidades essenciais para o ensino remoto em que se destaca a preocupação com a qualidade da educação pública e a transformação da prática educativa.

A autora (Habibe, 2021), aponta que a formação continuada dos/as professores/as se torna fundamental, não apenas como uma simples atualização técnica, mas sim como um processo que engloba reflexão, pesquisa, ação, organização e revisão teórica.

Nessas condições, os/as coordenadores/as pedagógicos/as desempenham um papel crucial na condução da formação e no estímulo à participação dos/as professores/as, tornando a Proposta Curricular um tema recorrente nos espaços de formação como um instrumento necessário para direcionar as práticas educativas. Em que as formações são essenciais na articulação das áreas do conhecimento, possibilitando um trabalho pedagógico

integrado e interdisciplinar envolvendo toda a comunidade escolar em um trabalho participativo e democrático (Habibe, 2021).

Teixeira (2019) investiga a Lei 10.639/03 e suas alterações que incluem a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura dos povos indígenas e do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, no âmbito de todo o currículo escolar, em específico as questões étnico-raciais, cultura Africana e Afro-Brasileira. Faz questionamentos de que a escola com suas concepções e currículos fechados e hierarquizados constituem uma barreira para o diálogo e a interculturalidade que repercute no privilégio social o qual liga-se ao privilégio epistêmico.

Outra evidência trazida pela pesquisadora indica que a legislação é um desafio para as escolas, no repensar de currículos que não apenas acrescentem a história, a cultura africana e afro-brasileira apenas como inserções no currículo dominante, mas que haja mudanças na estrutura curricular das instituições, rompimento da hegemonia europeia curricular e valorização do combate ao racismo, preconceito e discriminação. Destacando o trabalho do/a CP:

Este profissional é um ator privilegiado na mediação entre o currículo e os docentes, auxiliando-os a refletirem criticamente sobre suas práticas, oferecendo condições para que se aprofundem em suas áreas de atuação e possam desenvolver coletivamente as propostas curriculares, sem desconsiderar suas realidades específicas de trabalho (Teixeira, 2019, p. 62).

Pelo exposto, os/as CPs nos momentos formativos trabalharam com as políticas afirmativas, articulando ações para romper paradigmas e preconceitos existentes nos discursos dos próprios docentes, utilizaram materiais teóricos como livros literários e paradidáticos de literatura africana e afro-brasileira, artigos e escritos científicos, embora frisou a existência de pouco acervo sobre a temática.

Teixeira (2019) afirma a necessidade de lutar contra o currículo hegemônico pois, a escola reproduz o racismo “[...] é preciso, portanto, enfrentar essa estrutura, passa pela questão identitária do docente, pela dimensão pessoal de cada profissional e pela nossa própria constituição como país” (Teixeira, 2019, p. 112), em que o/a CP enfrenta o desafio de resistência por parte de alguns na construção de um ambiente coletivo propício ao repensar de diversas temáticas.

No ambiente educativo em que a educação jamais é neutra, “A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza” (Freire, 1995, p. 28) em que não é único meio de transformação social mas sem ela não é

possível, em que a contradição de não poder tudo e poder alguma coisa fazem dela instrumento importante e capaz de possibilidades.

“Quando a gente compreende a educação como possibilidade, a gente descobre que a educação tem limites. É exatamente porque é limitável ou limitada ideológica, econômica, social, política e culturalmente, que ela tem eficácia” (Freire, 1995, p. 91). Portanto, a educação libertadora acredita na utopia¹⁸ de ensinar além de competências e habilidades, em que o processo educativo extrapola o currículo.

Portanto, o conjunto de pesquisas que integra essa categoria confirma que os momentos formativos na escola se fazem constructos de análises, reflexões, estudos e críticas em que se questionam os “pacotes” endereçados a educação, currículos hegemônicos, fechados, hierarquizados e suas reais funções.

¹⁸ “Para mim, a utopia não consiste no irrealizável, nem é idealismo, mas sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar uma estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia também é engajamento histórico” (Freire, 2016, p. 58).

CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO PERMANENTE: POSSIBILIDADES PARA (TRANS)FORMAÇÃO

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacidade, sua formação se tornem processos permanentes. Esta atividade docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2021a, p. 56).

A responsabilidade ética, política e profissional dos/as professores/as exige um compromisso contínuo com a formação. Este compromisso transcende o momento de formação inicial, transformando-se em processos permanentes ao longo da carreira docente. Conforme Freire (2021a) destaca, a análise crítica da prática é o elemento central e essencial para o (re)pensar constante da prática pedagógica.

Esse capítulo tem como objetivo compreender a formação permanente de professores/as e os Grupos de Formação propostos por Paulo Freire.

Para uma melhor elucidação acerca da formação permanente na perspectiva freiriana faz-se importante adentrarmos ao período de 1989-1991 em que Freire assumiu a luta comprometida e ética enquanto gestor público. Partimos para tanto, das análises nas obras “A educação na cidade” (Freire, 1995) e “Direitos Humanos e educação libertadora: a gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (Freire, 2021f).

A parte inicial, versa sobre a formação permanente cunhada por Paulo Freire. Estabeleceu-se uma breve diferenciação entre os termos “educação permanente” e “formação permanente”. Considerando que a formação permanente docente era uma das suas preocupações centrais entendendo-a como essencial para a busca de uma educação capaz de autonomia e emancipação de seus sujeitos.

No segundo tópico, consta a formação permanente que foi proposta no governo petista na cidade de São Paulo com ênfase aos Grupos de formação que foram desenvolvidos no período que Paulo Freire permaneceu como secretário de educação.

Por último a análise das categorias que emergiram dos excertos que constavam a palavra formação, em que foram reagrupados de acordo com: (a) Qualidade da educação; (b) Teoria-prática; (c) Formação científica e humana, as quais trazem aspectos epistemológicos fundamentais da pedagogia freiriana.

3.1 A FORMAÇÃO PERMANENTE PROGRESSISTA DE PAULO FREIRE

Antes de adentrarmos ao tema formação permanente faz-se necessária uma breve introdução ao conceito de educação permanente apresentado por Paulo Freire. Afinal, os dois termos educação e formação encontram-se interligados e recebem o adjetivo permanente, tornando-se em Freire conceituações. As elucidações se fazem importantes a fim de demonstrarmos os termos utilizados na abordagem pedagógica filosófica do autor.

A educação permanente denominada por Freire, relaciona-se epistemologicamente ao conceito de sujeito que possui como condição ontológica o seu inacabamento e inclusão. E, por serem sujeitos históricos e sociais - inconclusos e inacabados - conscientes de sua finitude, sabem que podem “ser mais” (Freire, 2022).

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia* mas saber que *sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2022, p. 25, grifo do autor).

Importante destacar que Freire demarca que tanto a educação permanente quanto a formação permanente possuem o mesmo ponto de início, se originam devido a consciência e finitude do ser humano e da compreensão que de são sujeitos e por isso podem “saber mais” buscando o seu desenvolvimento e aprendizado.

Os seres humanos por serem conscientes da sua inconclusão (concepção ontológica freiriana) estão em permanente aprendizado independente do espaço em que estejam, ou seja, o aprendizado pode se dar - como possibilidade de conhecer - (concepção gnosiológica freiriana) em diferentes ambientes e nas diferentes relações que são estabelecidas (Delizoicov, D.; Delizoicov, N. C; Silva, 2020).

“NINGUÉM NASCE FEITO. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (Freire, 2022, p. 93, grifo do autor). Ao escrever com letras maiúsculas que “NINGUÉM NASCE FEITO”, Freire chama atenção para remeter-se a ontologia do ser humano de inconclusão e inacabamento, como processo. Indica que “vamos nos fazendo aos poucos” uma vez que fazemos parte da história como sujeitos e não meros objetos dela, em que todos/as possuem capacidade de comparação/decisão/escolha/reflexão/ação e na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo, em que “na prática social de que tomamos parte” geram-

se a comunhão e atos que a compõem.

A educação permanente vai além dos muros da escola, é uma formação que se encontra nos primórdios da descoberta de ensinar e aprender, em que se deu inicialmente em diversos lugares e em comunhão com o próximo.

“No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar” (Freire, 2002, p.49). A proposição freiriana é de uma educação que se alonga à compreensão da prática - necessariamente permanente e ao longo da vida - em que todos são chamados a serem sujeitos de sua própria existência.

Logo, na concepção libertadora a educação possui um conceito amplificado que percorre a vida dos sujeitos como uma marca de nossa humanidade enquanto seres humanos, que ocorre de maneira permanente, processual e contínua por meio das diferentes relações que são estabelecidas.

A consciência da inconclusão que os seres humanos possuem de si e do mundo, abertos a curiosidade e procura é o que os inscrevem num movimento permanente de busca, em que não estão fadados ao fatalismo e a uma história pronta e acabada, pelo contrário estão num permanente *devenir*¹⁹ (Delizoicov, D.; Delizoicov, N. C; Silva, 2020).

Essas colocações iniciais fazem-se importantes pois, conforme Freire preceitua: “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (Freire, 2021g, p. 33). Em que a educação é um processo contínuo e perene devido as características fundamentais da condição humana que os diferem dos animais, entendido como processo de hominização – em que homens e mulheres são programados para aprender.

A prática libertadora freiriana defende a educação e a construção do conhecimento em que todas as pessoas podem participar de forma ativa e crítica. “Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela” (Freire, 2020, p. 53). Conscientes do seu inacabamento e inconclusão os sujeitos podem transformar e manifestar sua posição no mundo, com o mundo e com os outros, rompendo a opressão e a dominação.

O conceito de educação permanente transversaliza toda a pedagogia de Paulo Freire, tendo como horizonte a humanização e a conquista de uma vida digna para todos e todas

¹⁹ Vir a ser, tornar-se, devenir. Processo de transformação constante pelo qual passam todos os seres e todas as coisas; vir a ser (Michaelis, 2023).

(Saul, A. M; Saul, A., 2019).

De modo sintético, a educação permanente à luz de Paulo Freire insere-se num movimento em que os seres humanos, finitos e conscientes, jamais param de educar-se, denotando a necessidade da sua própria natureza humana. Em que humanos reconhecem sua condição de sujeitos, sua existência e sua capacidade de adquirir, transformar e expandir o conhecimento em permanente construção. Por estar inserida num movimento constante, indica que não necessariamente a educação permanente seja uma prática educativa exclusivamente escolar, mas é um processo contínuo e vitalício de aprendizado ao longo da vida humana que ocorre em diversos contextos e situações, em que os seres humanos conscientes estão em busca constante pelo conhecimento.

Retomando a aproximação dos dois conceitos - educação permanente e formação permanente - que em Freire deve-se a natureza intrínseca do ser humano, seu reconhecimento de finitude e incompletude, sua consciência de sujeito, capacidade de adquirir/ampliar/modificar o conhecimento dá-se na busca do “ser mais”.

Entretanto, ao utilizar palavras distintas - educação permanente e a formação permanente - Freire, indica-nos um entendimento conceitual diferente para ambas, em que não foram simplesmente utilizadas como um jogo de palavras ou de forma arbitrária, mas de forma a ter significados distintos.

Esse indicativo fazemos quando reconhecemos a sua história. Afinal, ele possuía domínio da língua portuguesa, se dedicava aos estudos e pesquisas dos gramáticos brasileiros, portugueses e diferentes autores, com leituras e dedicação incessantes o levaram em 1939, enquanto ainda era aluno, a tornar-se professor da disciplina no Colégio Oswaldo Cruz. Fato este que marca o início de sua carreira docente e exprime o seu comprometimento com a educação – ainda que neste período de forma incipiente, mas que ano após ano foi se consolidando e mais tarde traduz sua luta pela educação e torna-se marca de seu legado, compromisso de sua vida e trajetória (Freire, 2021a, 2022; Freire, A., 2017).

E, ousamos ir adiante na apreciação dos termos “educação permanente” e “formação permanente” utilizando de forma analógica a explicação de Freire com relação a expressão “compromisso do profissional com a sociedade” em que ele dispõe: “Diríamos que se encontram, inclusive, ‘comprometidas’ entre si e implicam, na estrutura de suas relações, uma determinada posição: a de quem as expressou” (Freire, 2021g, p. 17, grifo do autor). Não nos restando dúvidas, ao afirmarmos a posição freiriana que foi conectiva entre os dois

termos, mas que operam significados diferentes.

Para um melhor detalhamento, recorreremos a obra “Educação na cidade” (Freire, 1995) utilizando o procedimento de busca na obra em formato digital – PDF e pela operação Ctrl+F, realizou-se a busca do termo: formação permanente. Assim, demonstramos através de alguns dos excertos que contenham a formação permanente a fim de elucidar a relação com os substantivos que fazem correspondência:

Quadro 7 - Excertos sobre formação permanente em “A educação na cidade”

Excerto	Ligação com termos:
3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente (Freire, 1995, p. 14)	Pessoal docente
[...] a implementação de um ambicioso plano de reforma curricular baseada na noção de um tema gerador compreendido como uma perspectiva interdisciplinar e sustentado num mecanismo de formação permanente dos professores e pessoal de avaliação (Freire, 1995, p. 15)	Professores
Outra coisa que a Administração tem de fazer em decorrência de seu respeito ao corpo docente e à tarefa que ele tem é pensar, organizar e executar programas de formação permanente , contando inclusive com a ajuda dos cientistas com quem temos trabalhado até agora. Formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora , com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades (Freire, 1995, p. 25)	1ª parte: corpo docente 2ª parte: alfabetizadora
[...]o uso bem-feito do tempo escolar - tempo para a aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores [...] (Freire, 1995, p. 35)	Educadores
Uma das preocupações centrais de nossa administração não poderia deixar de ser a da formação permanente da educadora (Freire, 1995, p. 38).	Educadora
[...] e no esforço atual de formação permanente dos educadores e educadoras da Rede Municipal de Educação em que me engajo agora, à frente da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, ao lado da excelente equipe com que trabalho (Freire, 1995, p. 59 -60).	Educadores e educadoras

Fonte: Freire, 1995

Organização: a autora

Ao utilizar o substantivo adjetivado formando o conceito “formação permanente”, Freire remete-se aos sujeitos educadores/as, professores/as, alfabetizadora, corpo/pessoal docente, ou seja, faz uma importante correspondência direta aos/as trabalhadores/as do ensino²⁰. Assim, ao empregar o termo formação permanente cria uma categoria conceitual própria em suas obras.

²⁰ Considerando a conceituação de Paulo Freire, explicitada na introdução desta pesquisa.

A formação dos/as educadores/as, como princípio ontológico do ser mais, é um processo permanente, contínuo e infinito, um processo constante de aprender e ensinar, em que se estabelece na relação dialética entre teoria-prática em que haja reflexão-ação de forma crítica sobre a prática pedagógica num movimento de construção e reconstrução, em que a realidade não está posta e acabada, mas é algo essencialmente dinâmico, em movimento, que se faz e refaz com os/as educandos/as, nas diferentes relações com os outros, com o mundo e consigo mesmo, numa busca constante pelo aperfeiçoamento e constituição, uma vez que é um ser consciente de sua incompletude, inconclusão e inacabamento (Freire, 2002, 2021a, 2021f, 2022).

Durante o período que Paulo Freire esteve como Secretário de Educação (1989-1991) a formação permanente foi uma das frentes prioritárias de seu projeto político-pedagógico, conforme alguns excertos a seguir:

Uma das preocupações centrais de nossa administração não poderia deixar de ser a da formação permanente da educadora. Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora (Freire, 1995, p. 38, grifo nosso).

A formação permanente das educadoras, que **não poderia deixar de ocupar um lugar singular em nossos projetos**, é um dos momentos para a superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a posta em prática eficaz de nosso projeto (Freire, 1995, p. 44, grifo nosso).

[...] e no esforço atual de formação permanente dos educadores e educadoras da rede municipal de educação **em que me engajo agora**, à frente da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, ao lado da excelente equipe com que trabalho (Freire, 1995, p. 59-60, grifo nosso).

Nesta administração, um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (Freire, 1995, p. 80, grifo nosso).

Conforme proclamava e desejava “mudar a cara da escola”, e que para tanto seu projeto interligava-se com a formação dos educadores e educadoras na busca pelos seus objetivos e princípios que eram: democratização da gestão, política de educação de jovens e adultos, direito de acesso à escola e qualidade do ensino (Freire, 1995, 2021f).

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (Freire, 2022, p. 85).

Não há como pensar a formação de professores/as de forma isolada, sem pensar as relações que se estabelecem no ambiente escolar, com os/as alunos/as, com os/as demais professores/as, com a coordenação pedagógica, com a direção, com os pais e mães, com os/as funcionários/as e com a comunidade escolar, num movimento contínuo em que o exercício da docência também é social e político.

Assim, a formação permanente é de igual modo como na educação permanente, ou seja, acontece ao longo da vida. Entretanto, a formação permanente relaciona-se a trajetória profissional num movimento *continuum* em uma inter-relação das pessoas com o mundo, com os outros seres humanos, com os animais, com suas experiências e vivências, numa dialética entre ser, estar sendo e o vir a ser na medida os/as professoras/as se percebam como sujeitos que ensinam e aprendem num movimento de busca pelo “ser mais”.

A formação permanente dos/as trabalhadores do ensino requer compromisso profissional, que segundo Freire (2021g) envolve uma decisão lúcida e profunda de quem o assume. A primeira condição de um ato comprometido encontra-se na capacidade de ação e reflexão, em que

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se. Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem (Freire, 2021g, p. 19-20, grifo do autor).

Freire (2021g) nos alerta de que o compromisso com o mundo deve ser da humanização (sem negar a existência da desumanização). Só existe no engajamento com a realidade, no qual os seres não são neutros frente ao mundo, à história e aos valores, mas, “estão comprometidos consigo mesmo, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem” (Freire, 2021g, p. 23). Essa capacidade humana de interferir, agir, operar e transformar a realidade o fazem um ser da práxis.

O compromisso profissional seria a soma indicotomizável do compromisso como homem/mulher e o compromisso que se assume ao fazer-se profissional, em que o compromisso é sempre solidário e bilateral pois, quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido e aquele com quem se compromete a incidência de seu compromisso (Freire, 2021g).

Não posso nas segundas-feiras assumir compromisso como homem, para nas terças-

feiras assumi-lo como profissional. Uma vez que “profissional” é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original. Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa imersão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem (Freire, 2021g, p. 24-25, grifo do autor).

A docência é processo e se constrói, uma vez que o contexto social é o ponto inicial da práxis educativa em que a relação teoria e prática em um permanente diálogo e pautados no princípio da ação-reflexão-ação incidirão para o desvelamento e a transformação da realidade.

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 2002, p. 43), uma vez que é necessária a inserção crítica na realidade e sua objetivação num engajamento pela luta política para a transformação em que se assumam como sujeitos da História.

Na formação permanente freiriana, o contexto concreto de atuação docente é, marcadamente, o ponto de partida da práxis educativa. Esta incide sobre as situações-limite dos educadores, buscando compreender suas razões, em um processo dialético, sistemático e intencional, tido como exigência para viver a relação teoria-prática e transformar a realidade. Não se verifica, pois, a “clássica” prevalência da teoria sobre a prática, sem que isso signifique converter a formação dos educadores em um praticismo estéril. Esse pressuposto decorre da necessidade de compreender e enfrentar os problemas reais que os professores vivenciam no cotidiano escolar e vai ao encontro do caráter coletivo e dinâmico da prática pedagógica.

Na proposta freiriana, a teoria ocupa uma posição crucial, servindo ao propósito de analisar a prática vigente para explicá-la, anunciar possibilidade de solucionar problemas, ampliar o entendimento das relações entre os acontecimentos locais e a macroestrutura social e construir o novo de forma processual (Saul, A.M; Saul, A., 2019, p. 169-170).

A questão central que se coloca, é de que educadores e educadoras durante o processo de formação permanente, que a partir do contexto teórico se distanciem da prática, desvelando o conhecimento intrínseco a ela. Ao tomarem distância de sua prática compreendam sua essência e razão de existir, explorando o contexto teórico para extrair o conhecimento que a embasa e a ciência que a fundamenta (Freire, 2021a).

O compromisso profissional liga-se a exigência do seu constante aperfeiçoamento, em que deve ir ampliando seus conhecimentos e substituindo a visão ingênua pela crítica, percebendo sua totalidade e seu “quefazer” que se dá no mundo e sobre ele (Freire, 2021g).

Assim, a formação dos professores é de suma importância, uma vez que envolve na disciplina e no trabalho intelectual o ato de estudar, apreender, aprender e conhecer.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Freire, 2002, p. 102-103).

Ademais,

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor (Freire, 2021b, p. 115).

No comprometimento com a educação, Paulo Freire (2002, 2021a, 2021b) refuta a prática licenciada e espontaneísta, ao contrário, dispõe uma prática coerente com a postura democrática, competente e séria.

Sendo que o desvelamento das práticas pedagógicas quando refletidas criticamente no porquê da realização e o motivo da execução de determinada maneira à luz do conhecimento das ciências torna-se possível a correção ou o aperfeiçoamento ou o aprimoramento de tais práticas, numa simbiose constante entre teoria-prática. “É a isso que chamo de pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor” (Freire, 2021a), em que sempre haverá algo passível de (re)criação, afinal nada está posto, pronto e acabado, mas em processo de (re)construção em que se abre possibilidades na busca pelo “inédito viável” e no enfrentamento das “situações-limites”.

Paulo Freire, em sua obra “Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar” (Freire, 2021a), traz aspectos sobre a profissão de professor/a preceituando que amar não é aspecto que baste, tão pouco vocação. Pelo contrário a responsabilidade profissional implica na exigência de se comprometer com sua formação permanente. Mesmo sendo uma atividade prazerosa, é exigente em sua natureza, a qual requer seriedade, preparo científico, físico, emocional e afetivo.

Essa posição de Paulo Freire mostra que a profissão de professor implica envolver-se com a totalidade do mundo dos homens, o universo dos conhecimentos, das ciências e da cultura, o universo do trabalho e das tecnologias, o universo das lutas de mulheres e homens para construir suas vidas em sociedade com seus aspectos de solidariedade e com suas relações políticas (Silva, 2021a, p. 18).

Afinal, a escolha em tornar-se professor/professora repercute na vida de quem escolhe a profissão e de outrem, a quem é impactado com o ofício.

A educação como dialógica encontra-se ligada diretamente e estreitamente a práxis social, a transformação do mundo e a posição ética, política e histórica, em que é um compromisso desafiador e por isso a exigência da necessária formação permanente aos profissionais da educação.

Freire vai além e amplia seu olhar na formação permanente aos educadores/as considerando:

E hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (Freire, 2021b, p. 32).

Preceitua uma formação permanente que envolve todos os sujeitos que participam da escola, a considerando global em seu aspecto de instituição, em que todos/as devem ser incluídos/as.

Freire (2002) denuncia com indignação que muitas vezes o caráter socializante é negligenciado nas escolas, com algumas posturas autoritárias, desumanizantes, antidialógicas, opressoras, que demonstram falta de ética, desrespeito ao outro; práticas que vão de encontro com uma educação da solidariedade, do compromisso, humanizadora, libertadora e transformadora.

A formação docente não deixa de ser um desafio aos/as educadores/as, uma responsabilidade assumida pois, o contexto social e cultural contemporâneo está marcado pelo globalismo²¹, pela sociedade da informação²², transculturalismo²³, multiculturalismo²⁴ e giro

²¹ As autoras se utilizam do conceito proposto por Ianni, em que o globalismo é uma configuração histórico-social abrangente, impregnado de diversas tendências ideológicas (Mello; Braga; Gabassa, 2014, p. 23-29).

²² As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação são intermediárias em ações cotidianas (por exemplo, caixas eletrônicas) as quais provocaram uma nova mudança na vida e no trabalho (Mello; Braga; Gabassa, 2014, p. 28).

²³ Intercâmbio social, cultural, político e econômico, em que o Planeta Terra é território de toda a humanidade (Mello; Braga; Gabassa, 2014, p. 29-36).

²⁴ A racionalização das relações é uma das complexas relações de força no globalismo. Garantia de igualdade efetiva de direitos a diversos grupos e pessoas, reconhecendo que alguns grupos historicamente tiveram menos acesso aos direitos e garantias (Mello; Braga; Gabassa, 2014, p. 23).

dialógico²⁵ (Mello; Braga; Gabassa, 2014).

As transformações sociais, culturais e tecnológicas têm afetado diretamente as salas de aula e as relações estabelecidas nos contextos educativos. Vivemos uma era de introdução de novas ferramentas, recursos e estratégias educacionais, diversificação de demandas e até mesmo as diversas expectativas dos/as estudantes que vivenciam o mundo conectado, os quais geram impasses sobre as alterações no sistema educacional e conseqüentemente nas práticas pedagógicas. Além, da modificação nas relações familiares, nas questões de gênero, igualdade, questões socioambientais, entre outras, que afetam as discussões acerca da educação e não se restringem apenas ao âmbito escolar, mas transcendem para todas as esferas da sociedade (Mello; Braga; Gabassa, 2014).

Portanto, vivemos em permanente estado de mudança no qual os/as docentes possuem grandes responsabilidades uma vez que influenciam outros seres humanos, não apenas com o ensino de conteúdos, mas em caráter socializante contribuindo na “formação ou deformação” (Freire, 2002).

O/a educador/a que se alinha aos preceitos progressistas tem a missão do testemunho de dizer e de fazer, que podem ter efeitos mediatos e/ou imediatos, através de sua prática pedagógica importando em uma coerência ético-política-social. Em que a educação sozinha não faz a transformação no mundo, mas a implica.

Freire, defende a urgência da democratização da escola pública com a formação permanente de todos/as que os nela trabalham, com práticas que favoreçam o elo com as famílias e comunidades por meio de processos coletivos dialógicos e que “[...] o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo” (Freire, 2021b, p. 38), em um agir colaborativo em busca da defesa da liberdade, da tolerância, do compromisso e do sonho de uma escola e mundo melhores.

Diante do exposto, trataremos a seguir a proposta de formação permanente pensada e executada na cidade de São Paulo na perspectiva freiriana como responsabilidade do poder público com os processos formativos dos/as profissionais da educação.

3.2 A PROPOSTA TEÓRICA-PRÁTICA DE FORMAÇÃO PERMANENTE FREIRIANA

²⁵ Evidência como base o diálogo e a comunicação para o estabelecimento de relações (Mello; Braga; Gabassa, 2014, p. 36-41).

Neste item, trataremos da proposta de educação prevista por Paulo Freire, analisando aspectos que constam nas duas obras “A educação na cidade” (Freire, 1995) e “Direitos Humanos e educação libertadora: a gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (Freire, 2021f).

Convém frisar, que embora a proposta referida nas duas obras seja datada, tenham destinatários e contexto certos, Freire extrapola limites com seus princípios, teorias e práticas que se fazem norteadores para propostas que busquem uma educação justa para todos/as, problematizadora, libertadora e de qualidade. Referindo-se a uma proposição que certamente encontra-se atual e possível de “inéditos-viáveis”.

A Prefeita Luiza Erundina de Souza em sua gestão datada de 1989 a 1992, convida Paulo Freire para tornar-se Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, o qual permanece no período de 1º de janeiro de 1989 a 27 maio de 1991.

Aos 67 anos encarou o desafio de estar à frente da Secretaria de Educação da cidade mais populosa, enfrentando os obstáculos de orçamento, condições físicas das escolas e posições políticas-ideológicas. Afirmou com convicção que aceitou porque era a posição coerente a ser tomada diante do que ele já havia falado e feito (Freire, 1995), uma oportunidade da concretização de toda sua teoria com a materialização prática e um sim a população paulistana (Freire, A., 2017).

[...] É um dever cívico e político que tenho diante de mim mesmo e para com o povo da cidade que me acolheu tão generosamente quando voltei do exílio. Será uma oportunidade importante de testar mais uma vez na prática, desta vez nesta imensa rede pública de ensino que é a cidade de São Paulo, a minha teoria. A minha compreensão de educação (Freire, A., 2017, p. 250).

Freire, um símbolo que representava as mudanças esperadas para a nova educação na cidade de São Paulo, de suas “andarilhagens” pelo Brasil e mundo a fora, suas vivências durante exílio e reaprendizagem sobre o Brasil, além de suas perspectivas ética-ontopistemológicas compunham “um verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica” (Gadotti; Torres, 1995, p. 12) capaz de implantar um novo modelo de educação.

Em seu discurso de posse (Freire, 2021f, p. 47-58) profere seus sonhos de transformação da sociedade, sonhos de transformação da Secretaria de Educação como um espaço de reflexão crítica e pedagógica, sonhos em torno da redução da burocracia em favor da autonomia das escolas, sonhos da formação permanente da educadora e do educador, sonhos de uma escola para todos e com a participação de todos... sonhos de quem ousou na educação.

Sendo que, na concretude das escolas paulistanas os sonhos de Freire foram explicitados objetivamente com alguns planos de ações, táticas e propostas de um educador progressista visando a (re)construção da escola dos seus sonhos.

Para tanto, baseado em princípios, transparência, competência e muito empenho alinhou sua proposta política-pedagógica centrada em “mudar a cara da escola” (Freire, 1995).

Pretendemos na verdade mudar a “cara” de nossa escola. Não pensamos que somos os únicos ou os mais competentes, mas sabemos que somos capazes e que temos decisão política para fazê-lo. Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também o pensar certo (Freire, 1995, p. 24).

O “inédito viável” pensado por Freire, era uma educação popular dignificadora e humanizadora. Um espaço de reflexão crítica e pedagógica - como possibilidade de libertação, garantia e conscientização dos direitos da população oprimida que frequentava a escola pública paulistana - como caminho para a luta da transformação social, econômica, política e ética de todos e todas (Freire, 2021f).

A escola sonhada por Freire era aquela que fosse se transformando em um ambiente cunhado de uma política de não-neutralidade, popular, competente, alegre, séria, democrática e acolhedora do “saber de experiência feito” que os/as estudantes trazem consigo (Freire 1995, 2021f).

Temos que considerar que o período vivenciado por Freire enquanto Secretário Municipal de Educação, é imediatamente posterior a Constituição Federal de 1988, que marcou a redemocratização do Brasil, na busca de um modelo democrático de direitos, vez que o cenário brasileiro foi marcado por muito tempo com exclusões e opressões, o que também, infelizmente, não era diferente na seara educacional. Entretanto, muito antes, Paulo Freire já vinha buscando e divulgando por meio de seus escritos, livros, palestras etc., uma educação em favor da emancipação das gentes – um precursor sempre a frente de seu tempo.

Com o contexto democrático instituído a partir da década de 1980, algumas das mais consideráveis mudanças no que tange à educação do Brasil aconteceram. Destacam-se a instituição de políticas públicas, a criação e adequação de legislações, o investimento em formação inicial e continuada, entre outros. Estas propiciaram o desencadeamento de conceitos e práticas voltadas à gestão e à participação da comunidade nas decisões da escola (Corrêa; Ferri, 2016, p. 41-42).

Neste contexto, a proposta ousada do gestor público Paulo Freire, com seu modelo político-pedagógico democrático de escola pública popular, encontrou uma educação sucateada - seja pelas 654 unidades que se encontravam com estruturas físicas em condições precárias, dentre essas 55 escolas estavam esfaceladas, num estado deplorável, beirando a calamidade²⁶ e 390 precisando de grandes reparos imediatos; seja pela não valorização de funcionários e dos professores e professoras que correspondiam a 30% dos servidores/as públicos da cidade de São Paulo (Freire, 1995; 2021f).

Ambos - estrutura física e servidores/as - vistos por Freire como essenciais pois, é na concretude das instituições escolares, ainda que não exclusivamente, mas que ocupam lugar de destaque, que muitas práticas educativas acontecem uma vez que “A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser” (Freire, 1995, p. 16).

Além do cenário físico estar em péssimas condições, muitas práticas pedagógicas escolares eram centralizadoras e autoritárias. Marcas geradas em grande parte pelo governo anterior de Jânio Quadros (1986-1988), que preconizava um excessivo controle burocrático com ausência de espaços para participação dos profissionais da educação e da comunidade (Freire, 2021f).

Freire encontrou obstáculos, mas estruturou sua equipe em prol dos objetivos que o levaram a aceitar o desafio de contribuir com a educação da cidade de São Paulo.

O objetivo da escola paulistana pública desses anos de 1989 a 1991 se centrou, mas sem impor, na essência da teoria de Paulo Freire, que tem suas bases na crença no outro/a e no respeito e tolerância com os diferentes. Na sua compreensão ético-político-antropológica de uma epistemologia crítico-educativo-conscientizadora, que, em última instância, tem como ponto central a *humanização* de todos e todas, independentemente de classe social, idade, gênero, orientação sexual, local de nascimento ou moradia. Centrava-se na *dignificação das gentes*, corporificação da *humanização* verdadeira.

Portanto, *dignificar as gentes*, as pessoas, é, assim, a substantividade dos *direitos humanos*. São os *direitos humanos* garantidos e postos em prática que possibilitam que Seres Menos se façam, por direito ontológico, *Seres Mais*, usando as categorias que Paulo Freire mesmo criou (Freire, A., 2021f, p. 15, grifo da autora).

Seu propósito era um novo modelo de educação com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico para a efetivação da qualidade de ensino, um dos quatro eixos²⁷

²⁶ Tetos caindo, poças d'água enormes nas salas, fiação desnuda, fossas entupidas, déficit de 30 mil carteiras, escolas se deteriorando ameaçando a saúde de todos, apesar, das reclamações e solicitações das diretoras. Essas exemplificações demonstravam o desrespeito das administrações anteriores com a propriedade pública e com a educação (Freire, 1995; 2021f).

²⁷ (1) Democratização da gestão; (2) Acesso e permanência; (3) Qualidade da educação; (4) Educação de Jovens e Adultos (Freire, 1995, 2021f).

pretendidos, destacando-se em duas linhas de ação: reorientação curricular e a formação permanente de educadores e educadoras para a construção de uma escola pública na perspectiva democrática, popular e participativa (Saul, 2012).

Convém destacar, que a qualidade de ensino, não correspondia ao sentido tradicional do termo, não apenas como prioridade do ensino programático e tão pouco apenas para atingir objetivos educacionais. Buscava a viabilização de um projeto educacional como instrumento de emancipação, criação de cultura e libertação social numa perspectiva de respeito e promoção dos direitos humanos com repúdio as manifestações de preconceito e práticas discriminatórias (Freire, 2021f).

Freire, buscando seus propósitos contou com vários nomes de especialistas para o desenvolvimento de sua proposta pedagógica-política-educacional, dentre eles, o da professora Ana Maria Saul²⁸ exercendo uma das funções como coordenadora do programa de formação permanente de educadores, a qual explicita alguns dos momentos vividos junto de Paulo Freire em que o diálogo, o respeito a posição do outro, a escuta, as propostas e a participação eram estimuladas e vividas de forma coerente com a opção progressista de Freire. “Paulo Freire dividia o seu poder de Secretário de Educação com sua equipe, na Secretaria. Fazia isso com tranquilidade, mas, sobretudo, por convicção política” (Saul, 2012).

No dizer coloquial de Paulo Freire, era preciso mudar a cara da escola; no entanto era fundamental que a escola quisesse mudar a sua cara e por isso precisava ser respeitada, consultada, fazendo-se sujeito de sua própria história. Por isso ele indagava com detalhes sobre cada programa em desenvolvimento, demonstrando profundo respeito pela história e vivendo um tempo de mudança com paciência/impaciente (Saul, 2012, p. 396).

Paulo Freire lutava por uma educação como prática de liberdade em que ouvia não apenas quem fazia parte direta de sua equipe, mas a todos e todas que participavam da educação.

Podemos ilustrar e elucidar de que não apenas teorizava uma gestão democrática, conforme passagem relatada em seu livro “Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (Freire, 2021f) a posição e o entendimento de Freire com relação a direção de diretores/as é que deveria ser pautada em eleições e não concurso público - combinando com os princípios da gestão democrática, entretanto, ouvindo todos os professores e professoras a maioria se pronunciava em sentido da

²⁸ Atualmente, é coordenadora da Cátedra Paulo Freire na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

manutenção pelo concurso. Fato, que foi acatado pelo secretário, uma vez que primava em não impor suas decisões, além de romper com a hierarquia de decisões que partiam de cima para baixo. Com este exemplo, demonstra-se que a liberdade de expressão - um dos elementos de constituição da democracia - era respeitada em sua gestão, além da participação ativa dos sujeitos.

Para Freire “mudar a cara da escola” se relacionava com a formação permanente dos professores e professoras, ou como designava de educadores e educadoras. Para tanto, era essencial a reflexão sobre a prática, a exposição das dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano escolar e cabia a Administração Pública proporcionar momentos formativos.

Outra coisa que a Administração tem de fazer em decorrência de seu respeito ao corpo docente e à tarefa que ele tem é pensar, organizar e executar programas de formação permanente, contando inclusive com a ajuda dos cientistas com quem temos trabalhado até agora. Formação permanente que se funde, sobretudo sobre a reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora, com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades (Freire, 1995, p. 25).

Foi a modalidade que concentrou maiores esforços de Freire e de sua equipe, estava intrinsecamente relacionada a reformulação curricular, uma vez que eram necessárias novas compreensões e práticas com a finalidade da construção de uma escola cujas bonitezas voltavam-se para a formação do sujeito social compreendendo suas complexidades.

3.2.1 Grupos de Formação

Durante a gestão de Paulo Freire como Secretário de Educação em São Paulo, alguns programas e projetos foram implantados voltados a formação dos/as professores/as.

Freire aproximou a relação entre as escolas e as universidades: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Considerando a relação como proveitosa para ambas as partes: universidade, na apropriação da realidade e no repensar do ensino e da pesquisa; escolas, recebendo importante contribuição e perspectivas nas diferentes dimensões do conhecimento.

Por meio das parcerias foram desenvolvidos seminários com diferentes temas, por exemplo: linguagem, educação e formação de professores; arte, educação e formação de professores, interdisciplinaridade e educação, ética no processo de reorientação curricular. O

que se propôs foram temas significativos e relevantes para a formação permanente, com o intuito também de auxiliar no processo de mudanças ou como Paulo Freire referia-se “mudar a cara da escola” (Freire, 1995).

[...] A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo.

Quero dizer que trabalhar desta forma não é prática da escola brasileira, hoje. Por isto é preciso um grande investimento na formação permanente dos educadores para que se possa reverter a situação existente e se conseguir um trabalho onde a relação dialógica aconteça de verdade, isto é, da forma como compreendo (Freire, 1995, p. 83).

“Mudar a cara da escola” estava intrinsecamente ligada a formação permanente e valorização dos/as professores/as. Paulo Freire pretendia estimular, sem manipulações ideológicas e imposições, mas com clareza política de opção progressista, uma relação dinâmica e processual em que os/as educadores/as pudessem ensinar os conteúdos associados a uma leitura crítica e desocultante da realidade, uma vez que o contexto escolar não é um espaço neutro.

No documento oficial distribuído para toda Rede de Educação, Freire aponta: “O primeiro passo é conquistar a *velha escola* convertê-la num centro de pesquisa, reflexão pedagógica e experimentação de *novas alternativas* de um ponto de vista popular” (Freire, 2021f, p. 68, grifo do autor).

[...] trabalhar lucidamente em favor da *escola pública*, em favor da *melhoria de seus padrões de ensino*, em *defesa da dignidade dos docentes*, de sua *formação permanente*. Significa lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola. Significa incentivar a mobilização e a organização não apenas de sua própria categoria mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental da luta democrática com vistas à transformação necessária e urgente da sociedade brasileira (Freire, 1995, p. 50; Freire, 2021f, p. 104, grifo do autor).

Para tanto, era necessária uma nova práxis formativa, dialógica e desveladora da realidade, que pudesse ser apreendida, apropriada e (re)criada pelos/as professores/as nos seus contextos, junto com os/as estudantes.

Sendo assim, criou os Grupos de Formação, baseado em seis princípios:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele cria-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.

- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (Freire, 1995, p. 80)

Diante destes princípios os Grupos de Formação tinham centralidade no desenvolvimento permanente dos/as educadores/as considerando-os como (1) sujeito ativo e autônomo na produção do conhecimento; (2) com capacidade criadora de práticas e teorias. O segundo princípio traz a instrumentalização, mas que jamais podemos interpretar como mecanicista/técnico, e sim no sentido amplo de contribuição com os/as professores/as na sua formação permanente em que são capazes de “inéditos viáveis”; (3) formação permanente como ato contínuo, sistematizado, alinhado as demandas da educação e dos/as docentes e que se faz no decorrer de toda trajetória profissional; (4) implica no desenvolvimento da visão crítica da prática e teoria, adquirindo/aprofundando os conhecimentos necessários para o desempenho do trabalho educacional; (5) a formação é vista por Freire como essencial para a implantação das mudanças pretendidas, entre elas a do currículo; (6) o programa segue 3 eixos com foco na escola, nos/as professores/as e na qualidade do ensino com vistas no desenvolvimento de visão crítica, coletiva e participativa na (re)construção e (trans)formação de uma educação para todos/as.

Com o Grupo de Formação também objetivou-se favorecer a troca entre os sujeitos; valorizar o ser social, afetivo e cognitivo; a criação de vínculos; resgate da identidade profissional e pessoal; construção coletiva do conhecimento; socialização; possibilidades de romper posturas, capazes de gerar a transformação. As atividades eram de cunho prático e teórico buscando sempre a junção entre elas (São Paulo, 1990).

Para que ocorresse essa mudança de prática, investiu-se em uma proposta de formação de professores que respondia às necessidades de compreensão e atuação na escola com essa inversão curricular. A formação permanente era realizada nos “grupos de formação”, organizados pelas equipes dos NAES, formadas pelas equipes da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e da Universidade, junto com os professores, quando ocorria a reflexão sobre a prática, em prática, em palestras, cursos, congressos e atividades culturais (Franco, 2014, p. 114, grifo do autor).

Os/as professores/as e diretores/as se reuniam mensalmente e os/as coordenadores/as pedagógicos/as quinzenalmente, e contavam com suporte fornecido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME/SP). Isso incluía, por exemplo, a dispensa remunerada, que permitia a participação dos/as educadores/as no encontro, além do apoio de coordenadores/as para auxiliar na organização e sistematização das atividades, baseados em uma metodologia dialógica e problematizadora (São Paulo, 1990).

Os grupos de formação iniciaram-se com professores de 1ª séries e de Educação Infantil, bem como com os coordenadores pedagógicos. A inscrição nos grupos de formação não é obrigatória. Hoje temos a seguinte situação: 70% dos diretores frequentando o grupo; 95% dos coordenadores pedagógicos das escolas e 30% dos professores estão em grupos de formação, com apoio àqueles que devem ser ampliados nas escolas. Atualmente temos quinhentos grupos de formação em funcionamento. Mais de 35% dos professores têm outras modalidades de formação (Freire, 2021f, p. 73).

O grupo de formação contava com o/a coordenador/a que fazia a mediação, identificava conteúdos, temas e questões para reflexão, subsidiavam novos conhecimentos, contribuía na busca de autonomia. “[...] todo grupo necessita de um educador, uma autoridade democrática que coordene as ações do grupo, vá captando as contribuições dos participantes, acompanhando seus avanços, diagnosticando suas faltas, alimentando-o e colocando limites” (São Paulo, 1990, p. 13). Cabia também ao/a coordenador/a a direção na condução a partir das práticas e reflexões dos/as participantes, a organização e temáticas dos encontros a fim de favorecer o movimento dialético entre prática-teoria.

Para tanto, como ação sistemática utilizavam-se de instrumentos metodológicos para compreender o momento vivido pelos/as participantes, a articulação dos conteúdos que nele emergiam e construção de disciplina intelectual e profissional:

- 1- Observação: era o ato de olhar para si, para fora, para os outros a fim de colher os dados da realidade. Considerado momento de planejamento, pois pela coleta de dados era possível a reflexão da prática e a construção do conhecimento.
- 2- Registro: momento que o educador/a coloca no papel o que observou, gerando conhecimento, pois escrever permite a reflexão íntima, traduzindo-se como diálogo com os que irão ler, além da estruturação e do fortalecimento do pensamento.
- 3- Reflexão: momento que se liga aos demais, pode trazer à tona o que se sabe, o que ainda falta conhecer, questionamentos, dúvidas etc. Traz possibilidades ao/a

coordenador/a do grupo detectar os conteúdos que necessitam de estudos, aprofundamentos e pesquisas.

- 4- Síntese: percurso que se refaz o processo, em que os/as participantes fazem a socialização do observado, do registro e das reflexões para o grupo.
- 5- Avaliação: cada participante avalia a dinâmica e o conteúdo do encontro. É por meio dessa que é possível perceber pontos a serem revistos, incluídos e modificados.
- 6- Planejamento: preparo do encontro seguinte, com temáticas a partir das necessidades e prioridades dos participantes (São Paulo, 1990).

Sob essa ótica, os professores e professoras são os sujeitos da formação, implicando a reflexão crítica da unidade prática e teoria como processo indicotomizável e central. “Descobrir pensando sobre a prática da gente, distanciando-nos da prática da gente, objetivando a prática da gente, tomando-a nas mãos e descobrindo a teoria embutida nela” (Freire, 2021f, p. 51).

Um dos princípios do grupo de formação é o de que o sujeito constrói o conhecimento na interação com os outros através do estudo da prática de seu trabalho e da teoria que a fundamenta. Esse sujeito cognitivo, afetivo e social é uma totalidade que, imerso em seu trabalho, exercita o fazer, o pensar e o teorizar, pois não existe prática sem teoria. Todo educador faz teoria e prática (São Paulo, 1990, p. 09).

Considerando que todos/as são capazes de educar e aprender, a participação deveria ser ativa, aberta e crítica vindo de encontro com posições autoritárias e espontaneístas. “Educar-se numa concepção de mundo e de homem onde a relação ensinar-aprender se dá dinamicamente, onde a consciência é um processo contínuo, permanente, desafiador” (São Paulo, 1990, p. 11), significava propiciar a vivência aos/as educadores/as de como poderia ser o processo com os/as educandos/as, instrumentalizando a construção, reconstrução, criação e recriação das práticas e do conhecimento, considerando o contexto escolar, social, econômico, político e histórico.

Um dos desafios dos Grupos de Formação era despertar e romper com a anestesia pelo caminhar solitário, pelas práticas recorrentes e teorias que não são questionadas, mas envolvem os/as professores/as em seu dia a dia, favorecendo no repensar de si, do outro e da realidade, bem como refletir as práticas e seus conhecimentos (São Paulo, 1990).

Os grupos de Formação representam um avanço em relação a cursos e treinamentos porque possibilitam um mergulho no cotidiano, na prática do dia a dia, nas crenças, preconceitos e ideologias que povoam o senso comum. Diferentemente de um curso

onde em geral todos os conteúdos estão dados a priori, onde o espaço para falar e ouvir não é dado igualmente a todos os participantes, o grupo de formação parece ser o caminho mais coerente se acreditamos que o educador está vivo e pode ser resgatado enquanto sujeito de sua prática (São Paulo, 1990).

Diante do exposto surge a indagação: O que havia de diferente nos Grupos de Formação?

As práticas nos Grupos de Formação eram diferentes de cursos e/ou outros aperfeiçoamentos como treinamentos, não havia fórmulas mágicas e nem receitas prontas e acabas. “Por convicção política e razão pedagógica recusamos os “pacotes” com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base” (Freire, 1995, p. 44, grifo do autor). Afinal, na pedagogia freiriana refuta-se processos mecânicos, sem criticidade preconizando sujeitos ativos, críticos e responsáveis pelo seu pensar, fazer e agir.

Com metodologia diversificada, seguindo o princípio freiriano do diálogo, uma das dificuldades relatadas pelos/as coordenadores/as nos grupos era a resistência dos participantes na exposição de suas práticas e ideias, também os instrumentos metodológicos que em alguns grupos causavam resistência e conflitos. “Ouvir o que o outro tem a dizer, registrar, opinar, eleger um tema para reflexão, socializar para o grupo, avaliar e ajudar a planejar os encontros exige muito de cada participante. Todos são responsáveis pelo grupo” (São Paulo, 1990, p. 36).

De acordo com os nossos estudos percebemos que naquela época cabiam aos Grupos de Formação o rompimento de formações bancárias e aligeiradas de que a maioria dos/as professores/as estavam habituados, eram uma nova proposta, um novo modelo formativo que trazia a exigência do sujeito freiriano numa concepção de educação problematizadora.

Com isso, Freire desejava a transformação das práticas docentes, “[...] o grupo de formação vem alimentando e alicerçando essa mudança, e quem sabe, provocando naqueles que estavam acomodados o desejo de rever sua prática e educar sua paixão de educar” (São Paulo, 1990, p. 38), uma nova mudança na busca de “mudar a cara da escola”.

Inicialmente os Grupos de Formação se constituíram com grupos de professores/as de escolas próximas, entretanto, com as avaliações realizadas pelos/as participantes surgiu a indicação de que as formações deveriam ser direcionadas para escola, permitindo uma investigação mais profunda e potencializando as mudanças nos contextos escolares (São Paulo, 1990; Freire, 1995).

A formação permanente dos educadores desenvolveu-se, sobretudo, por meio de “grupos de formação”, modalidade que agrupava coletivos de professores para

discutir as suas práticas. O momento seguinte, nesse trabalho, consistia em confrontar as teorias dos professores com essas práticas, acrescidas de novas teorias e práticas, sempre que necessário, num constante movimento de ação-reflexão-ação, na perspectiva de recriar teoria e prática. Esses grupos tiveram como lócus principal a própria escola e o programa foi complementado com outras modalidades de formação: palestras, cursos, congressos, e atividades culturais, em diferentes espaços. A integração da Universidade a esse amplo programa de formação se deu de forma inovadora, alicerçada na compreensão de que a universidade e a rede pública seriam aprendentes e ensinantes, nesse diálogo (Saul, 2012, grifo da autora).

A formação permanente de professores/as no contexto escolar contemplava: ação-reflexão-ação; explicação e análise da prática pedagógica com levantamento de temas que necessitavam fundamentação teórica; reanálise das práticas considerando as reflexões sobre a prática e reflexões teóricas em que a escola era o *locus* de formação (Freire, 1995).

Considerando que Paulo Freire esteve na Secretária de Educação de 1989 a meados de 1991, a sua proposta era visionária no Brasil, uma vez que já propunha a formação permanente de professores/as centrada na escola, com pequenos grupos – denominados Grupos de Formação que passaram acontecer no contexto escolar e nas relações entre os pares, conforme consta no documento São Paulo datado em 1990.

O Projeto Grupos de Formação desenvolvido pela Secretaria Municipal de São Paulo, entre 1989 e 1992, atingiu todas as escolas e adotou uma dinâmica de formação continuada que favoreceu o protagonismo do professor e da escola. O fator favorável à implementação do projeto foi a criação de um estatuto do magistério que previa 40 horas de trabalho semanais, sendo 20 em sala de aula e 20 dedicados a estudos, planejamentos, formação, remunerados. Estudos sobre processos de formação continuada com perfil semelhante, realizados em sistemas municipais, revelam seu alto potencial para induzir modificações significativas na educação local, mas seus efeitos positivos podem ser limitados em decorrência de situações de alternância de poder e mudanças programáticas de governo (Gatti; Barreto, 2009, p. 204).

As propostas para a educação com movimentos de reorientação do currículo, gestão democrática, autonomia das escolas, práticas pedagógicas emancipatórias, trabalho coletivo, formação permanente dos educadores e do compromisso com a qualidade social que norteavam o “quefazer” da gestão Paulo Freire tornaram-se inspiração para outras redes de ensino comprometidas com uma educação crítico-emancipadora (Saul, 2012; Saul, Silva, 2009, 2012).

A organização dos Grupos de Formação na escola contribuíam para o processo de reinvenção escolar como espaço vivo e democrático com autonomia e autogestão dos contextos escolares, reverberando para a conquista de outras garantias.

Fusari (2015) destaca que o Projeto Grupos de Formação implantado na gestão de

Paulo Freire é um exemplo bem-sucedido e amplamente citado pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as participantes deste período acerca do desenvolvimento profissional no cotidiano escolar.

Neste aspecto, Saul e Silva (2009) destacam que o programa de formação permanente de Freire representou inovação na década de 1990 como um novo paradigma formativo, em que muitos autores nacionais e estrangeiros se baseavam.

Paulo Freire, enquanto gestor e administrador público, juntamente com a sua equipe preconizava “[...] que não é possível mudar ‘a cara da escola’ sem oferecer ao educador melhores condições” (Freire, 2021b, p. 185, grifo do autor).

Mesmo permanecendo apenas dois anos e cinco meses, Freire organizou uma equipe que deu continuidade as implementações de suas propostas com a perspectiva crítico-emancipatória.

Tais aspectos são essenciais para a compreensão desta pesquisa pois, a partir das concepções e preposições freirianas percebe-se que mesmo ultrapassando um pouco mais de 3 décadas de sua implementação a proposta continua atual.

3.2.2 Análise das Obras Freirianas

Neste tópico, iremos considerar para a análise as duas obras de Paulo Freire: “A educação na cidade” (Freire, 1995) e “Direitos Humanos e educação libertadora: a gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (Freire, 2021f), em que são retratados os momentos de prática e teoria implementados nos Grupos de Formação para educadores/as na cidade de São Paulo no período de 1989-1991.

Utilizando as obras em formato digital – PDF (*Portable Document Format*) e pela operação Ctrl+F, realizou-se buscas do termo: formação, em que os excertos foram categorizados conforme Análise de Conteúdo (Bardin, 2021).

Em ambas as obras foram mantidos os excertos que possuem correlação com a formação de professores, a qual é o nosso ponto de partida para os estudos seguintes. Dos excertos extraímos *a posteriori* as categorias: (a) Qualidade da Educação; (b) Teoria – Prática; (c) Formação científica e humana.

A seguir cada categoria é explicitada de acordo com a perspectiva ética-ontopistemológica freiriana e complementada com quadros que se encontram no apêndice B.

a) Qualidade da Educação

Paulo Freire enquanto Secretário da Educação preconizou 4 frentes de atuação para “mudar a cara da escola”: (1) acesso e permanência na escola; (2) democratizar do ensino; (3) qualidade da educação; (4) eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (Freire, 1995).

Nos deteremos aqui a qualidade do ensino que foi interligada com a: (a) construção coletiva do currículo interdisciplinar e (b) formação permanente do pessoal docente (Freire, 1995).

Freire (1995) em uma abordagem simultânea e conjunta de combater dois problemas indicotomizáveis na educação: a reestruturação física e a qualidade de ensino – compreendeu a problemática de maneira dinamicamente, em uma relação dos déficits em que um despertou a consciência do outro com uma confrontação imediata de ambos os problemas que buscou solucionar durante o período vivenciado e que sua equipe prosseguiu até 1992.

Se não apenas construímos mais salas de aula mas também as mantemos bem-cuidadas, zeladas, limpas, alegres, bonitas, cedo ou tarde a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar (Freire, 1995, p. 22).

A qualidade da educação encontrava-se também atrelada a construção dos saberes, igualdade dos sujeitos, diálogo horizontal, produção de conhecimento conjunta entre professores/as e alunos/as, uma educação problematizadora, produtora de cultura, coletiva na análise crítica da realidade e na busca de soluções dos desafios.

Uma escola que “vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história” (São Paulo, 1989, p. 08, grifo do autor). Uma educação popular que não correspondesse aos interesses da burguesia, mas que atendesse os interesses das classes populares, oprimidas, e marginalizadas, a qual embora uma parcela estivessem na escola sofria com a “desqualidade da educação” (Freire, 1995).

Freire, concebia uma educação de qualidade de forma profundamente humanista, em que não se limitava a transmissão dos conhecimentos, desenvolvimentos de técnicas, a quantidade de conteúdo a serem assimilados, memorização ou pela reprodução passiva, mas pautava-se na formação integral dos sujeitos, em sua emancipação, sua capacidade de

participar, “saber mais” e de ir além pelos “inéditos viáveis”, compreendendo o contexto social, político e econômico de forma a transformar a realidade.

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura (São Paulo, 1989, p. 08).

Uma escola de qualidade em que também realça o/a professor/a, ao dispor “[...] não podemos atacar a questão da qualidade da educação, entre um sem-número de medidas, a primeira delas a melhoria dos salários das educadoras e educadores, sem pensar na sua formação permanente [...]” (Freire, 1995, 132). Para atingir a qualidade da educação, Freire destacava a formação permanente, ao lado de outras garantias, como um dos requisitos essenciais no avanço de uma educação de qualidade.

Em sua gestão, pautada pelo princípio da educação democrática, popular, séria e competente incentivou as escolas a uma maior autonomia de forma que elaborassem seus planos de trabalho e projetos que visassem a própria melhoria da qualidade educacional considerando cada instituição educativa com suas particularidades (Freire, 1995).

Paulo Freire era também um ser humano esperançoso. Não por teimosia, mas por "imperativo histórico e existencial", afirma no seu livro *Pedagogia da esperança*. Além da **esperança** cultivou a **autonomia**. Autonomia é a capacidade de decidir-se, de tomar o próprio destino nas suas mãos. Diante de uma economia de mercado que invade todas as esferas de nossa vida, precisamos lutar - também através da educação - para criar na sociedade civil a capacidade de governar e controlar o desenvolvimento (alternativa ao socialismo autoritário). Paulo Freire tinha um verdadeiro **gosto pela democracia** (Gadotti, 1997, grifo do autor).

Desta forma, Freire coerente com sua posição ética, política, ontológica e epistemológica reconhecia a leitura do contexto e da realidade de forma crítica em conjunto com a análise social, política e econômica vivenciadas por cada instituição escolar. Ao trazer a permissão de que as próprias escolas pensassem o vivido, suas “situações-limites”, permitiu que cada instituição escolar fizesse a leitura do seu mundo, abrindo possibilidades para que cada uma buscasse o seu “inédito viável”, considerando todos e todas como sujeitos aptos em busca de melhorias em um processo de transformação *in loco*.

Acho fundamental que, compreendendo a história como possibilidade, o educador descubra a educação também como possibilidade, na medida em que a educação é profundamente histórica. Quando a gente compreende a educação como possibilidade, a gente descobre que a educação tem limites. É exatamente porque é limitável, ou

limitada ideológica, econômica, social, política e culturalmente, que ela tem eficácia (Freire, 1995, p. 91).

No anseio por um trabalho educativo de boa qualidade, buscar a intencionalidade de um sistema educacional democrático, comprometido e alinhado com as expectativas da educação popular era uma das propostas de Freire.

Me permita colocar-lhe outra questão: a escola pública que queremos construir não é uma extensão da escola pública burguesa para todos, porque a gente sabe que essa escola burguesa é elitista e, portanto, não pode se estender a todos. Por isso, a gente fala em escola pública popular, isto é, uma escola para todos, com uma gestão popular e uma nova qualidade (Freire, 1995, p. 94).

Nesta perspectiva, a educação e as práticas educativas não são neutras, sempre promovidas a favor de quem e de quem, contra o quê e contra quem ela se realiza, na reprodução ou na transformação da sociedade (Freire, 1995, 2021f, 2022). “A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre” (Freire, 1995, p. 28). Sendo assim, sob a égide freiriana a “politicidade da educação” está relacionada com a qualidade, exigindo a reflexão crítica das práticas, intensões, valores, especialmente quando se busca por uma educação mais justa, humanizadora, libertadora e transformadora.

Nessa categoria, a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à reforma curricular, à “mudar a cara da escola”, à produção de conhecimento e melhoria do ensino, ressaltando a formação docente como um alicerce essencial para a construção de uma educação de qualidade. Destacam-se também a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a prática educativa crítica como elementos indissociáveis no processo de melhorias no sistema educacional, além da necessidade de proporcionar melhores condições profissionais, como salário justo, jornada adequada, garantias e direitos aos trabalhadores da educação.

b) Teoria-Prática

A categoria denominada teoria-prática era vista por Freire como uma unidade integrativa e ponto inicial para a formação permanente de professores/as.

Freire (1995, 2002, 2021a, 2021f), defende uma formação permanente e a considera como um processo constante, alongado em toda a trajetória profissional docente, não apenas de forma isolada, em que é necessária a reflexão-ação de forma crítica sobre a prática pedagógica

num movimento dialético de construção e reconstrução, em que a realidade não está posta e acabada, mas é algo essencialmente dinâmico, em movimento, em que se faz e se refaz. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2002, p. 43-44).

Ressalta a necessidade da reflexão de maneira crítica sobre a prática, a fim de evitar que a teoria se torne discurso inócuo e a prática apenas uma reprodução alienada (Freire 2021a). Considerando,

Uma dessas virtudes indispensáveis a uma ou a um educador progressista é a coerência entre o discurso e a prática. Diminuir a distância entre um e outra é um exercício que se impõe a nós. Uma coisa é falar ou escrever sobre as relações democráticas e criadoras entre professores e alunos, e outra é reprimi-los porque fazem uma pergunta incômoda ao professor.

Uma coisa é falar bonito sobre democracia e outra é permitir que sua classe, em nome da democracia, se transforme numa desordem que inviabiliza a mínima produção de algo. Uma coisa é falar da seriedade da docência, da rigorosidade acadêmica, da necessária ética, e outra é pôr na bibliografia sugerida aos alunos livros citados em obras recém-publicadas, mas ainda não lidas (Freire, 1995, p. 122).

O movimento constante de pensar criticamente sobre a prática é uma das marcas que Freire carrega inclusive em sua própria trajetória e que por vezes descreve em seus textos, demonstrando exemplo de coerência entre sua própria teorização e sua prática.

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (Freire, 2002, p. 52-53, grifo do autor).

A coesão entre (1) a teoria-prática, (2) o verbal, (3) e o praticado, são elementos basilares na pedagogia freiriana na assunção do compromisso ético e intelectual assumido com a profissão docente que reverberam na condução das práticas educativas (Freire, 1995, 2002, 2021a, 2021f).

Acho que o papel fundamental de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que se diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagonicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (Freire, 1995, p. 54)

Sendo assim, a formação permanente freiriana se pauta na reflexão crítica da prática em um movimento de (re)pensar a práxis, considerando-a como condição ontológica que representa o desdobramento da interação dialética entre a teoria e prática.

Consideremos a primeira dicotomia a que fiz referência – a prática-teoria. Não há para mim como superestimar ou subestimar uma a outra. Não como reduzir uma à outra. Uma implica a outra, em necessária, contraditória e processual relação. Em mesma, imersa na recusa à reflexão teórica, a prática, apensar de sua importância, não é suficiente para oferecer-me um saber que alcance a *raison d'être* das relações entre objetos. A prática não é a teoria de si mesma. Mas, sem ela, a teoria corre o risco de perder o “tempo” de aferir sua própria validade como também a possibilidade de refazer-se. No fundo, teoria e prática, em suas relações, se precisam e se completam. Neste sentido, há sempre, embutida na prática, uma certa teoria escondida, como há, num projeto teórico nascendo não de uma prática concreta, a hipótese teórica. A questão para mim é como desvelar a prática no sentido de ir conhecendo ou reconhecendo nela a teoria pouco ou ainda não percebida (Freire, 1995, p. 106, grifo do autor).

O desvelamento que Freire (1995, 2021f) refere-se requer rigorosidade na observação da prática e da realidade, superação do conhecimento de “saber de experiência feito”, avaliação da prática enquanto tarefa teórica ou prática-teórica que se estabelece neste diálogo entre ambas, sem jamais serem excludentes mas, interdependentes em que pensar a prática e a teoria envolve um trabalho rigoroso, sério e competente de distanciamento das práticas educativas objetivando-as para compreender as razões da própria prática teórica a fim de melhorá-las.

Ao dispor do projeto de política pública de formação permanente em que Freire esteve à frente de 1989-1991, elencou seis princípios basilares do programa de formação, em que o primeiro deles dispõe “O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la” (Freire, 1995, p. 80) enfatizando o/a professor/a como sujeito ativo em sua prática, detentor autonomia criativa com responsabilidade séria e competente na construção de processos educativos reflexivos, críticos e transformadores.

Os Grupos de Formação visavam colaborar com processos reflexivos ensejadores do (re)pensar crítico da concretude das práticas pedagógicas. “Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora, com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades” (Freire, 1995, p. 25), em que os processos reflexivos conjuntos, colaborativos, permitiam a troca de experiências e o estabelecimento do processo científico do ensino-aprendizagem nas formações em que “emergirá a teoria que ilumina a prática” (Freire, 1995, p. 39).

Para Freire (1995, 2021a, 2021f), a formação permanente não deveria ser um processo apenas teórico ou técnico, mas sim um processo dialógico constante entre a teoria e a prática,

em que se torna indispensável o pensar certo.

[...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital (Freire, 2002, p. 43, grifo do autor).

Pelo exposto, o pensar certo liga-se a curiosidade. Em sua pedagogia Paulo Freire cunha o termo “curiosidade epistemológica” (Freire, 2021i) remetendo-se a uma curiosidade ligada ao contexto teórico, importante numa prática educativa progressista, em que a postura epistemológica curiosa exige necessária distância do objeto para o seu cabal conhecimento.

É esta rigorosidade metódica na aproximação do objeto que explica a passagem do conhecimento ao nível do *senso comum* para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. É esta rigorosidade que nos possibilita maior ou menor *exatidão* no conhecimento produzido ou no *achado* de nossa busca epistemológica (Freire, 2021i, p. 136, grifo do autor).

A “curiosidade epistemológica” não se opõe ou exclui outros tipos de curiosidades, à exemplo a curiosidade estética. Mas, sua prática se faz contrária a educação bancária.

A epistemologia de Paulo Freire vai além da leitura da palavra e do texto, considera a leitura do mundo e do contexto em dialogicidade permeada de curiosidade, inquietação, que procura desafiar a superação da curiosidade ingênua fomentando a criticidade, a desocultação de verdades, o rompimento da alienação e a autonomia que se fazem indispensáveis no processo de conhecimento.

Freire considera homens e mulheres como sujeitos sociais, históricos e culturais aptos ao ato de conhecer, em que a curiosidade é importante elemento na produção e aquisição do conhecimento, uma vez que o aprendizado crítico e criativo torna possível a transformação, em que os seres podem ir além pois, “significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*.” (Freire, 2002, p. 21, grifo do autor) em um processo de educação e formação permanente com coerência entre o que se diz e o que se pratica, entre a teoria e a prática.

A dimensão educativa do ser humano está diretamente ligada à dinâmica da consciência, que implica uma transição da consciência ingênua para a consciência crítica.

Uma das características do homem é ser o único a ser homem. Só ele é capaz de se distanciar do mundo. Somente o homem pode ficar longe do objeto para admirá-lo. Ao objetivar ou admirar – entenda-se admirar no sentido filosófico -, os homens são capazes de atuar conscientemente sobre a realidade objetivada. É exatamente isso a

“práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (Freire, 2016, p. 56, grifo do autor).

Destacando-a a natureza política, epistemológica e estética da educação como um comprometimento com a realidade, com busca crítica, ativa e dinâmica por compreender criticamente o contexto, num compromisso histórico de fazer e refazer o mundo e a si próprios, dentro de suas possibilidades, com propósito de modificação e transformação (Freitas, 2019).

Freire expõe sua concepção de teoria-prática como centralidade no processo de formação permanente. Suas proposições com os Grupos de Formação desenvolveram-se com atividades que partiram dos contextos e dos interesses dos/as professores/as, com atividades fomentadoras de ação-reflexão-ação, análise das práticas pedagógicas educacionais, fundamentações teóricas necessárias e principalmente, ações proporcionadoras de (re)análises que fossem capazes de fomentar novas práxis.

c) Formação Científica e Humana

A formação permanente foi colocada em prática por Freire decorrente da administração da Secretaria Municipal de Educação na cidade de São Paulo com os Grupos de Formação, os quais compreendiam na formação científica e humana dos professores estimulando a autonomia e a emancipação intelectual (Freire, 1995, 2021f).

A abordagem pedagógica de Paulo Freire influenciava significativamente a execução prioritária dos programas de formação permanente.

Ontem como hoje, a formação técnica-científica não podia ser reduzida ao *treinamento* puramente mecânico de técnicas ou à memorização não menos mecânica de princípios científicos.

A formação técnico-científica envolve, de um lado, a capacitação técnica, de outro a apreensão da razão de ser da própria técnica. Mas ainda, a formação técnica-científica não pode prescindir, sob pena de mutilar-se e mutilar-nos, da incessante busca de criação de um *saber pensar*, de um *pensar certo*, de um *pensar crítico* (Freire, 2021d, p. 180-181, grifo do autor).

Significando uma formação plena que envolve dimensões técnica, política, cidadã, humana e social. A opção progressista faz-se na educação que demanda de profissionais que possuam alta senso de responsabilidade (Freire, 2021d), rigorosidade metódica, reflexão crítica sobre a prática, competência profissional e comprometimento, também o respeito ao outro, bom senso, tolerância, alegria e esperança (Freire, 2002). “Exigente de seriedade, de preparo

científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica” (Freire, 2021a, p. 28).

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1995, p. 58). Em que o processo de ensinar envolve a “paixão de conhecer” em um trabalho paciente, desafiador e persistente numa responsabilidade profissional de que a exigência ética-política da faz parte da formação permanente (Freire, 2021a).

Freire (2002) destaca que nenhuma autêntica formação de professores/as pode negligenciar, por um lado, o exercício crítico que implica elevar a curiosidade de um estado ingênuo para uma curiosidade epistemológica; e, por outro lado, deve reconhecer o valor das emoções, sensibilidade e afetividade.

No comprometimento com a educação, Paulo Freire (2002, 2021b) refuta a prática licenciosa e espontaneísta, que exige do professor e da professora uma prática coerente com sua postura democrática permitindo a liberdade em que esta não se confunda com as práticas refutadas anteriormente, em que o ato de planejar as aulas, a preparação delas é de extrema importância, e que faz parte também da formação dos/as docentes.

Ao refletir, rever os conteúdos assumirá uma nova dimensão contributiva para sua própria autoformação, pois ao estudar, conhecer e ensinar o docente estará aprendendo algo sobre um tema, sobre o outro, sobre si mesmo ou sobre o mundo no estabelecimento de novas ressignificações e temas geradores que emergem e são diferentes a depender de cada turma em seus diferentes enfoques e diferentes perspectivas (Freire, 2021b).

Partindo do pressuposto de que o ser humano carrega marcas ontológicas como ser inacabado e inconcluso e tendo consciência desse inacabamento, os homens e mulheres tendem a procurar o conhecimento de forma constante, no transcorrer de sua vida na busca pelo aprender, pelo “ser mais” e pela humanização. O movimento de procura é um *continuum* numa inter-relação das pessoas com o mundo, com os outros seres humanos, com os animais, com suas experiências e vivências em que a História é tempo de possibilidades (Freire, 2020; 2021b).

As responsabilidades éticas, políticas e profissionais do/a educador/a impõem a necessidade de se preparar, adquirir habilidades e formar-se antes de iniciar suas atividades de ensino e durante o exercício profissional, em que a pedagogia freiriana se coloca contrária a

práticas espontaneístas e licenciosas (Freire, 2002, 2021a).

A essência do trabalho docente exige que a preparação, a capacitação e a formação do/a professor/a sejam processos permanentes. A vivência e compreensão da experiência docente tornam claro que a formação permanente é vital, sendo processo baseado na análise crítica da prática (Freire, 2021a).

Um dos erros mais funestos que podemos cometer, enquanto estudamos, como alunos ou professores, é o de recuar em face do primeiro obstáculo com que nos defrontamos. É o de não assumirmos a responsabilidade que a tarefa de estudar nos impõem, como de resto, qualquer tarefa o faz a quem deve cumprir. Estudar é um *quefazer* exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém, sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. De qualquer maneira ou somos sujeitos dela ou ela vira pura justaposição a nós. Ou aderimos ao estudo como, inclusive, deleite, ou o assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira *esquina* (Freire, 2021a, p. 76, grifos do autor).

O ato de estudar como condição de ação impõe sujeitos ativos, que por serem conscientes da inconclusão e inacabamento se colocam em movimento de busca, abertos à procura e a curiosidade.

No processo de formação científica Freire (1995, 2021f) destaca como importante a contribuição das instituições de educação superior. Realizou a aproximação de universidades, com o intuito de diminuir a distância entre elas e as demandas que emergiam do contexto da Educação Básica.

O entrelace entre universidade-escola beneficiava ambas as partes, (1) aos/as professores/as conhecerem os conhecimentos existentes e produzirem novos conhecimentos, além de um melhor preparo científico (Freire, 2021d), (2) a universidade gerando novas pesquisas (Freire, 1995, 2021f). “O papel da universidade, seja ela progressista ou conservadora, é viver com seriedade os momentos desse ciclo. É ensinar, é formar, é pesquisar (Freire, 2021d, p. 210).

Nas duas obras Freire (1995, 2021f), traz a importância da formação científica que abriga o conhecimento socialmente construído que compõe estudos na formação mas que podem ser modificados por homens e mulheres. Também retrata sobre a formação humana, uma vez que os seres humanos se encontram dispostos no mundo, com o mundo e com os outros num contexto social, histórico, cultural e que deveria ser humanizante, mas que por vezes é

desumanizante.

Ademais as três categorias (a) Qualidade da educação; (b) Teoria-prática e (c) Formação científica e humana, extraídas das duas obras “A educação na cidade” (Freire, 1995) e “Direitos Humanos e educação libertadora: a gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (Freire, 2021f) objetivadas na formação de professores/as considerando a materialidade nos Grupos de Formação preveem um trabalho voltado para a realidade contextualizada e de forma coletiva, com base no interesse dos sujeitos e a leitura crítica da prática e da teoria ensejadora de inquietações e desafios aos educadores/as no (re)pensar de ações libertadoras e transformadoras .

3.3 ENTRELACE DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS E A PEDAGOGIA FREIRIANA

Procuramos revisitar o conjunto das 8 dissertações e 1 tese que compuseram o *corpus* investigado da presente pesquisa entrelaçando-as aos preceitos ético-ontoepestemológicos de Freire.

Cada dissertação e tese considera a instituição escolar como singular e suas características próprias, pluralidade na composição dos seus sujeitos, em que se encontram situada social e historicamente, de acordo com o contexto próprio em que cada uma se insere, situada pelo tempo, heterogênea em suas relações intra e extra-escolar e multiplicidade de posições ideológicas e políticas que cada docente assume. Significando um contexto amplo, diverso, com constantes modificações as quais não caberia padronizações, visto que cada singularidade escolar é reveladora de questões próprias que afetam de forma diferente cada ambiente e todos/as que dele participam. É nesse âmbito que as formações com *locus* na escola tendem no desenvolvimento das ações coletivas visando as particularidades, problemáticas, urgências, contextos e sujeitos.

A escola para Freire deveria ser considerada como “centros de reflexão” (Freire, 2021f, p. 51). Mas e o que significa ser “centro de reflexões”? Utilizando-se das próprias palavras de Freire: “A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência” (Freire, 2021f, p. 65), em que se preconiza uma educação libertadora e problematizadora que estimula a criatividade e criticidade, respeito aos participantes sujeitos no processo de construção do conhecimento.

A concepção problematizadora de educação na perspectiva de ação dialógica freiriana se liga à formação permanente de docentes, enquanto processo de reflexão e ação capazes de transformar as práticas pedagógicas educacionais.

Nesse contexto, pensando na formação permanente dos/as professores/as os Grupos de Formação consistiram em um programa pensado e executado de múltiplas e variadas formas, remetendo-se também aos “centros de reflexão”. “Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas” (Freire, 1995, p. 81), em que as propostas refletiam sobre aspectos que os próprios docentes levantavam como necessários e urgentes.

Campanucci (2021, p. 83) destaca: “O cuidado de estar junto com o professor no acompanhamento pedagógico caminha ao lado da escuta, do diálogo, do pensar em conjunto, do orientar em uma comunicação acolhedora”, utilizando-se de Freire como amparo de que a comunicação vai além de enunciados, envolve escuta, cuidado e respeito ao outro.

É que a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito. Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento (Freire, 2021b, p. 165-166).

Nos momentos de formação o diálogo circunda a relação do conhecimento em que este não termina com o objeto cognoscível, mas expande-se nas relações com os demais sujeitos participantes quando existe o compartilhamento de ideias, experiências, problemáticas, estudos de temáticas etc., em que todos e todas podem colaborar conjuntamente, de forma ativa nas proposições e execuções.

Logo, os Grupos de Formações preconizados por Freire (1995, 2021f) encontram similaridade com o apresentado nas dissertações e tese: (1) com relação ao *locus* das formações, ou seja, a escola, (2) com os sujeitos – professores/professoras e todo o coletivo escolar, (3) em ações que despertem a reflexão teoria-prática, (4) capazes de contribuir com formação científica e humana e (5) reverberem na qualidade da educação.

Considerando que o ato de ensinar e aprender na pedagogia progressista são construções dialéticas e dinâmicas pois, ao ensinar também se aprende (Freire, 2002) em que ninguém sabe tudo ou ignora tudo (Freire, 2021e). A escola deveria ter nas formações e nas salas de aulas esse binômio fazendo presente nas relações educador/a-educando/a e educando/a-

educando/a compondo movimentos de relações dialógicas, horizontais em que cada sujeito possui saberes e que todos/as podem contribuir com todos/as. E foi neste sentido que Freire (1995, 2021f) pensou para os Grupos de Formação.

Analogicamente, temos que nas propostas de formação com *locus* na escola o ensinar e aprender que estão presentes nas relações estabelecidas entre coordenador/a pedagógico-professor/a, professor/a-professor/a nas mesmas circunstâncias em que para ambos o “pensar certo” liga-se a leitura crítica da realidade.

Partindo dos princípios da pedagogia progressista teríamos nos dois contextos – salas de aulas e formações com *locus* na escola – a diretividade. Em que a educação por ser ação especificamente humana tende de diretividade ao “[...] ‘endereçar-se’ até sonhos, ideias, utopias e objetivos” (Freire, 2002, p. 124, grifo do autor), não significando neutralidade, autoritarismo e imposição.

“Diretividade, no entendimento de Freire, constitui o caminho viável que pode ser dado à educação para que ela possibilite ao educando emancipar-se, considerando sempre as suas manifestações e representações” (Sartori, 2019, p. 146). Assim, no caso das salas de aulas tem-se a diretividade dos/as professores/as e nas formações na escola a diretividade dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, e que não necessariamente precisam ser exclusivas destes sujeitos mas, podem ser compartilhadas e exercidas por outrem a depender das situações que se viabilizam.

A diretividade também foi observada no conjunto das dissertações e tese em Silva (2019), Souza Neto (2019), Teixeira (2019), Rosário (2020), Campanucci (2021) Habibe (2021), Lima (2021), Baldissera (2022) e Saltini (2022) que apontaram que as formações com *locus* na escola são exercidas em geral pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as. Os/as CPs desempenham a função direcionadora nas formações pois, organizam suas equipes, instigam o coletivo docente, aguçam a curiosidade, reflexão, a busca de conhecimentos, incentivam processos de pesquisa, trocas de experiências e vivências que sejam exitosas ou não, articulam o intercâmbio entre profissionais, transformam o *locus* escolar em *locus* de formação, aprendizado e crescimento pessoal e profissional para os/as participantes.

Do conjunto de pesquisas analisadas, as formações ficaram ao encargo quase que exclusivo dos/as coordenadores/as com pouco envolvimento dos/as diretores/as nos momentos formativos e pouca participação ativa dos/as professores/as se colocando como formadores/as. Silva (2019) e Rosário (2020) destacam participação de professores/as nas formações.

Nota-se do conjunto de dissertações e tese movimentos discretos em direção ao estabelecimento de parcerias externas, ficando a diretividade e responsabilidades aos/as CP.

É evidenciado nos Grupos de Formação, que as parcerias externas resultavam em benefícios, em que os/as participantes se colocam como sujeitos. Evocando um ponto de atenção nas formações no contexto escolar enfatizando alertas de possibilidades de fomento de parcerias, inclusive de incentivos aos próprios participantes. Ressalta-se que devido as dissertações e tese retratarem momentos datados, pode ser que no dia a dia das formações existam mais parcerias e inferências dos/as docentes, afinal as pesquisas são apenas recortes de realidades dinâmicas e modificáveis, mas para esse estudo valemo-nos do que foi retratado no *corpus*.

Assim,

Quanto mais me torno capaz de me afirmar como *sujeito* que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo.

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva.

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz, que a partir de certo momento, vá assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto (Freire, 2002, p. 140-141, grifo do autor).

Rosário (2020) traz que devido as especificidades da função que os/as coordenadores/as pedagógicos/as desempenham são considerados/as como articuladores/as em potencial de diversas práticas. A aproximação de saberes científicos instigadores as práticas educativas inovadoras e inclusivas podem ser mediatizadas pela ação-reflexão-ação nos momentos formativos.

Assim, o processo educacional, seja aquele que perpassa educandos/as pelas práticas pedagógicas, seja a dos/as educadores/as vivenciados nos processos formativos, abrem possibilidades de o sujeito libertar-se do estado ingênuo para a criticidade e para a curiosidade epistemológica, por meio de uma pedagogia da pergunta, instigadora, progressista e libertadora rompendo suas condições em busca do ser mais e da transformação. “[...] Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir” (Freire, 2002, p. 58).

Ao se proporcionar as formações com *locus* na escola que foram reveladas nas dissertações e tese, percebe-se construções mais coletivas do que individuais, buscando as perspectivas comuns para a construção de significados, as dificuldades/particularidades do grupo e entendimentos com princípios comuns na (re)construção de práticas pedagógicas, inclusive interdisciplinares.

O compartilhamento de experiências entre docentes e coordenadores/as pedagógicos/as, o estabelecimento estreito entre a teoria e prática, o incentivo a aplicação concreta dos conhecimentos em sala de aula, tornam a formação mais significativa para os/as educadores/as.

No geral, as pesquisas indicam que ao se questionar e se sujeitar a questionamentos, os/as docentes e CPs buscam aprimoramentos de sua prática, autonomia, assumem responsabilidades por seu próprio desenvolvimento profissional e se formam como sujeitos no processo de construção das práticas pedagógicas, conferindo significado às suas ações docentes as quais reverberam na formação dos/as estudantes. Corroborando com o preceituado por Freire (2020) em que se assumem sujeitos e não objetos passíveis de adaptação e acomodação em que ousam posicionar-se criticamente e reflexivamente interferindo na realidade.

Com a assunção da atribuição de formador/a no contexto escolar, parcela dos/as CPs que participaram das 9 pesquisas investigadas demonstram preocupação com a própria formação permanente e com a busca de subsídios para a realização da formação docente na escola, já que são em sua grande maioria os responsáveis pela condução das ações formativas com *locus* na escola.

As pesquisas retratam que faltam políticas públicas de formação voltadas ao/a coordenador/a os quais procuram de forma individual e com iniciativa própria adquirir conhecimentos necessários para o exercício da função formadora, principalmente carecem as políticas formativas que contemplem a perspectiva freiriana de reflexão crítica sobre a prática e teoria acerca do que vivem e desenvolvem os/as CPs em seu dia a dia nas escolas.

Sobre esse aspecto, Baldissera (2022), aponta fragilidades no embasamento teórico de formações realizadas no contexto escolar. Observou em sua pesquisa que se dão muitas vezes a ocorrência dá-se pela complexidade das legislações ou devido a falta de formação em relação aos/as CPs. Alguns/mas coordenadores/as ainda não se sentem preparados/as para o exercício de tal atribuição, que faz certa correspondência com a identidade frágil da profissão.

Entretanto, ainda que devido as várias limitações e fragilidades, as dissertações e tese

apontam que o trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as investigados/as caminham no sentido do comprometimento e da seriedade no exercício da função enquanto sujeitos formadores/as de professores/as no contexto escolar.

Em decorrência da particularidade da formação com *locus* na escola, da não existência de um único modelo, ou de pautas programadas, ou indicações de estudos obrigatórios, as 9 pesquisas científicas trazem possibilidades do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a como formador/a de professores/as no contexto escolar, sem o objetivo de serem modelos, ou passíveis de serem implantados de forma idêntica, mas demonstram o que vem acontecendo nas escolas em que existem esse tipo de formação. Ademais, não negam também as denúncias e contrapontos que ocorrem no dia a dia das ações formativas quando são desenvolvidas no contexto escolar.

A formação com *locus* na escola e os Grupos de Formação são propostas que incorrem contrárias as políticas de padronização da gestão, dos currículos e da educação no geral. Neste sentido, as pesquisas de Baldissera (2022), Lima (2021) e Teixeira (2019) denunciam a singularidade da busca do entendimento das políticas educacionais as quais são destinadas e que todos/as que trabalham na educação deveriam ter necessário conhecimento.

Conforme Gadotti (1997), a globalização capitalista com pensamento e a prática neoliberal se tornavam preocupações de Freire, visto que se faz contrária ao núcleo do pensamento utópico freiriano pois, o neoliberalismo incorre-se contra o sonho e considera o futuro uma fatalidade, desqualificando o Estado.

A pedagogia neoliberal é uma **pedagogia da exclusão** justamente porque reduz o pedagógico ao estritamente pedagógico, buscando retirar da pedagogia a sua essência política. A **pedagogia da esperança** é o oposto da pedagogia da exclusão. Ensinar é inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo (Gadotti, 2017, grifo do autor).

Freire reafirmava o caráter democrático da escola, a democracia envolvendo a escola nas relações, nos conteúdos e na estruturação da própria instituição e suas relações de humanização que perpassam escola e sala de aula num trabalho dialógico, coletivo, crítico e libertador visando uma educação política e cidadã em que a participação de todos/as é essencial para a construção de uma escola democrática (Freire, 1995, 2021b, 2021f).

A educação é muito mais do que a instrução. Para ser transformadora - transformar as condições de opressão - ela deve enraizar-se na **cultura dos povos**. A pós-modernidade se caracteriza pelo simulacro e pelo consumo imediato. Ora, a educação é um processo a longo prazo e precisa combater o imediatismo, o consumismo, se

quiser contribuir para a construção de uma pós-modernidade progressista. A educação, para ser libertadora, precisa construir entre educadores e educando uma verdadeira consciência histórica. E isso demanda tempo (Gadotti, 1997, grifo do autor).

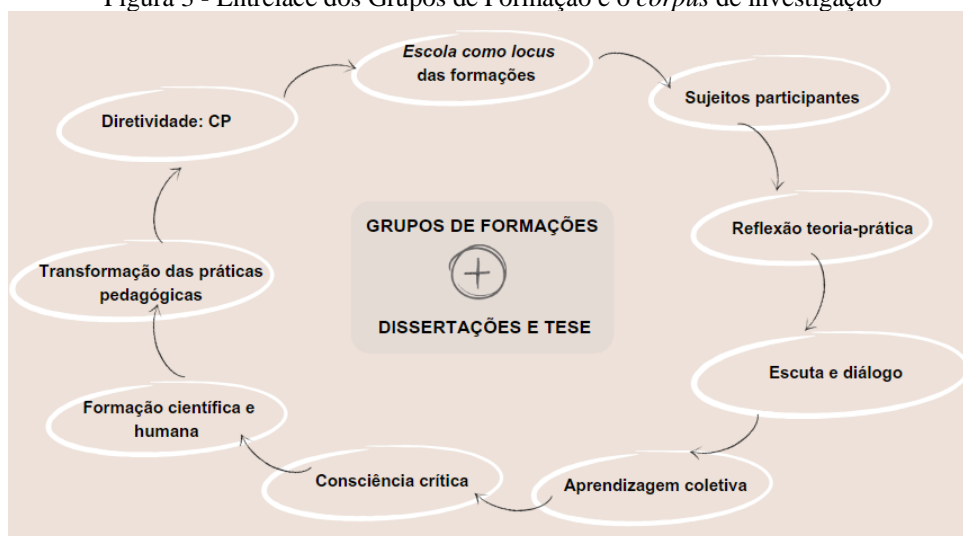
Silva (2019) em sua tese traz múltiplas vozes que evocam concepções de trabalho participativo, colaborativo e democrático objetivando superar um processo formativo de cunho individualista para uma abordagem coletiva e de compromisso colaborativo. Já Souza Neto (2019) e Rosário (2020) indicam caminhos de possibilidades inclusivas, em uma educação voltada para todos e todas, sem discriminação e individualizadas de acordo com as necessidades dos sujeitos.

Diante das mazelas da sociedade e das políticas opressoras, faz-se necessário o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a com sua responsabilidade formadora em priorizar espaços de formação permanente, incorrendo contra a política neoliberal, numa práxis pedagógica, política e democrática. Por isso as pesquisas de Saltini (2022) e Campanicci (2021) trazem elementos profundos com relação ao trabalho desempenhado pelos/as CPs.

Afinal, não há docência sem discência (Freire, 2002), como sujeitos conscientes do inacabamento estando em permanente construção dos saberes, de si e de suas relações num posicionamento crítico e fecundo para as (trans)formações, em que as formações com *locus* na escola visam contribuir com/na educação e seus trabalhadores, sem jamais substituir outras formações ou eximir o poder público de suas responsabilidades.

Pelo exposto, do entrelace dos Grupos de Formação propostos por Freire e as dissertações e tese que compuseram o *corpus* investigado, temos graficamente que:

Figura 3 - Entrelace dos Grupos de Formação e o *corpus* de investigação



Fonte: a autora

Dos estudos realizados constatamos o entrelace dos Grupos de Formação e das 8 dissertações e 1 tese pois, ambos consideram a escola como *locus* ideal para as formações, em que todos os participantes são sujeitos detentores de conhecimento capazes de aprenderem e ensinarem ao mesmo tempo, em que as formações partem das reflexões da teoria-prática vivenciadas nos contextos e que para tanto utilizam-se da escuta e diálogo para o favorecimento da aprendizagem coletiva despertando a consciência crítica dos/as docentes, a fim de repercutir na formação científica e humana ensejadora de transformação das práticas pedagógicas. No processo de formação com *locus* na escola destaca-se o/a coordenador/a pedagógico/a que é responsável pela diretividade, organização, engajamento e condução dos momentos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Refiro-me à tarefa, não importa qual seja a atividade universitária – a da docência, a da pesquisa ou a da extensão – de desocultar verdades e sublinhar bonitezas. Mas, aqui tanto quanto em qualquer outro momento na Universidade, se impõe a tolerância. Desocultar a verdade ou sublinhar a boniteza não podem ser exercícios intolerantes. Sublinhar, por exemplo, a boniteza de forma intolerante já é, em si, uma feiura. Como feiura é falar da verdade que se desoculta sem nenhum respeito a quem desoculta diferentemente, quase como quem oculta (Freire, 2022, p. 137).

Com a epígrafe acima, iniciamos algumas considerações finais. A presente dissertação de mestrado seguiu a perspectiva ética-ontopistemológica de Freire, a qual alicerçou todo o conteúdo expresso e comunicado que pretendeu desocultar verdades e destacar as belezas com tolerância e respeito aos/as pesquisadores/as e suas pesquisas científicas que compuseram o *corpus* de investigação. A nossa interpretação, escolha metodológica e teórica é fruto que compõe apenas um ponto de vista, passível de outras (re)interpretações, construções e críticas.

Com um percurso incerto que foi se fazendo aos poucos, envolto de tropeços, idas e vindas, aproximações e distanciamento ao nosso objeto de pesquisa, podemos acentuar que chegar até as considerações finais de uma pesquisa científica não é um percurso fácil, o processo de construção implicou percorrer caminhos que nos desafiaram enquanto “ser de busca, ser no mundo e ser com os outros”.

O processo de construção do texto vem “encharcado” e marcado com o processo de construção de uma pesquisadora, que se deparou com dificuldades, inquietudes, angústias, buscas, muito estudo, muita dedicação e horas sentadas na frente do computador. Reconheço em mim uma pessoa diferente da que iniciou a pesquisa pois, a interação dialógica e profunda com os livros de Paulo Freire proporcionaram uma nova visão da educação, sobretudo de crença no próximo, de acolhimento, escuta e diálogo tão necessários no mundo em que vivemos e que se fazem importantes no meio acadêmico.

A composição da presente dissertação foi impactada por muitas escritas e reescritas, inclusive inúmeras partes arquivadas e sem utilização, mas que vem a confirmar o que diziam os/as professores/as do mestrado “a pesquisa não termina”.

No encontro das palavras vivas de Freire, do retratado nas dissertações e tese que compuseram o *corpus* investigado, buscamos o estabelecimento de respostas às perguntas iniciais, que indagam se as dissertações e teses abordam o trabalho formativo dos/as coordenadores/as pedagógicos/as no contexto das escolas públicas estaduais de Ensino

Fundamental II no Brasil e se é possível identificar contribuições da pedagogia freiriana para o trabalho desses coordenadores/as nas formações de professores/as com foco na escola.

Do conjunto das dissertações de mestrado e tese de doutorado, elas revelaram que mesmo diante de tantas dificuldades e demandas os/as coordenadores/as pedagógicos/as desempenham um trabalho formativo importante no contexto escolar junto aos/as docentes. As 9 pesquisas científicas que compuseram o *corpus* investigado apontam que os/as CPs são os responsáveis pela organização dos tempos, estudos e temáticas, assumindo a função de liderança e diretiva dos momentos formativos.

Com relação a segunda problemática, pelos estudos realizados nas obras freirianas - “A educação na cidade” (1995) e “Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo” (2021f)” – os Grupos de Formação foram de vanguarda e se constituíram em importante possibilidade formativa dos/as docentes e que da proposta freiriana para a educação muitas são as contribuições que podem ser utilizadas para o alicerce de uma educação libertadora, problematizadora e de qualidade.

Neste sentido, destacamos que as investigações realizadas da teoria-prática de Paulo Freire acerca da formação permanente de professor/as apontam que o disposto pela pedagogia progressista se compõem de valiosas e atuais contribuições na construção formativa coletiva tendo como *locus* a escola e no (re)pensar de práticas e teorias que alicerçam o dia a dia escolar.

Mesmo que Freire tenha elaborado as proposições com os Grupos de Formação para os/as professores/as da cidade de São Paulo, não nos restam dúvidas que a sua proposta filosófica-política-pedagógica é capaz de extrapolar os limites temporais e geográficos e que suas concepções são capazes de embasar políticas públicas porque se encontram atual e necessárias para a educação que se insurge contra o neoliberalismo. Também dialogam com as perspectivas para a composição das escolas em comunidades de aprendizagens e com as formações com *locus* na escola em que os/as coordenadores/as se assumem como sujeitos formadores.

Ademais, tínhamos como objetivo geral o de integrar o trabalho de formação de professores/as desenvolvidos pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as delineadas nas dissertações e teses e as contribuições da pedagogia progressista de Paulo Freire e como objetivos específicos: (a) apresentar o/a coordenador/a pedagógico/a como formador/a de professores/as com *locus* na escola; (b) caracterizar o trabalho de formação de professores/as desenvolvidos pelos coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas públicas de Ensino

Fundamental II, identificadas nas dissertações e teses publicadas no Brasil de 2019- 2022; (c) compreender a formação permanente de professores/as e os Grupos de Formação propostos por Paulo Freire.

Acreditamos que os objetivos específicos foram alcançados no decorrer da construção do texto científico presente em cada um dos 3 capítulos que somados formam uma composição única que respondem ao objetivo geral.

O presente estudo indicou que as exigências para o cargo/função dos/as coordenadores/as pedagógicos/as dependem das legislações de cada estado e município não existindo normatização nacional acerca da profissão.

A miscelânea de termos empregados na literatura e nas pesquisas científicas para designar o/a coordenador/a pedagógico/a geram falta de unicidade, que se somam a imprecisão nos limites e nas atribuições das funções/cargos dos/as CPs que geram disparidades por todo o Brasil.

Pelo conjunto de dissertações e tese, percebe-se que muitos/as dos/as coordenadores/as pedagógicos/as não possuem graduação em pedagogia, o que indica fragilidades na identidade e no desempenho da profissão, os estudos revelam que os/as professores/as ao assumirem as atribuições na coordenação pedagógica procuram desempenhar a função de formador/a de professores/as no contexto escolar.

Ademais, demonstram o conjunto de pesquisas que os/as CPs assumem a diretividade nas formações com *locus* na escola pautados por princípios – muitas vezes não desvelados – mas que congregam com os preceitos freirianos da dialogicidade, da escuta, do compromisso, ética, da coletividade e democracia.

O excesso de demandas, as condições de trabalho, a má remuneração, precária formação inicial e continuada do/da CP, falta de carga horária destinada ao estudos para a preparação das formações como equivalentes a hora de planejamento atribuída aos/as professores/as de sala de aula, falta políticas educacionais de formação continuada voltadas aos próprios CPs e até mesmo inexistência de órgão de representação nacional (como por exemplo, Ordem dos Advogados do Brasil - OAB e Conselho Federal de Medicina - CFM) são alguns dos fatores que podemos apontar e que as pesquisas confirmam que contribuem para o desvio ou acúmulo de função, além de situações emergenciais e de urgência que se tornam impeditivos muitas vezes para a realização do trabalho formativo pelo/a coordenador/a pedagógico/a nas escolas.

Conforme levantamento, é possível identificar que a temática desta dissertação apresenta poucas pesquisas acadêmicas e merece futuras investigações para que possam colaborar com os processos formativos, principalmente os que são provenientes do *locus* escolar. Existem poucas pesquisas científicas, sejam dissertações ou teses, envolvendo (1) coordenadores/as pedagógicos/as; (2) trabalho formativo e (3) contexto das escolas de Ensino Fundamental II, as quais foram pouco exploradas no meio acadêmico representando lacunas impulsionadoras de novos estudos.

Em conjunto, as 8 dissertações, 1 tese e o Grupo de Formação de Freire, indicam que não existe um modelo pronto e reaplicável de formação de professores/as a ser seguido. Entretanto, as pesquisas científicas podem servir como inspirações levando a (re)invenções considerando as particularidades de cada contexto escolar e a proposta dos Grupos de Formação podem fornecer subsídios e princípios para o desenvolvimento de outras formações permanentes com base na opção progressista.

Tomando como referência as dissertações e tese percebe-se lacunas, ainda passíveis de serem investigadas e aprofundadas. Por essa dissertação não se findar, abre espaços para que novos achados científicos e possibilidades de investigação de estudos teóricos e empíricos sobre temáticas pouco exploradas como: o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a como formador/a no contexto escolar e suas dificuldades, limitações e impactos constitutivos para os próprios CPs; a precarização dos momentos formativos realizados nas instituições de ensino; formações de professores/as baseados nos princípios e epistemologia freiriana tendo como *locus* a escola de Ensino Fundamental II; as construções e organizações das formações realizadas na escola; o trabalho formativo realizado pelos/as CP junto aos/as professores/as especialistas e iniciantes.

Ademais, este trabalho também é um apelo ao poder público acerca da necessidades de legislações nacionais e de que os momentos de ATPC ou HTPC existam como política educacional para todo Brasil, pois desta forma garante-se espaço destinado as reflexões sobre as próprias práticas no contexto escolar vivenciado, superações dos problemas, ações que emergem do cotidiano com vistas às melhorias das práticas pedagógicas e aos processos de ensino e aprendizagem e conseqüentemente visando melhoria da qualidade da educação e transformação.

Alicerçada na utopia freiriana acreditamos em um futuro como possibilidade, no reconhecimento do/a coordenador/a pedagógico/a como formador/a no contexto escolar, que

necessita do amparado de políticas públicas que envolvam inclusive a sua própria formação permanente e contemplem a escola como *locus* formativo ideal para a formação científica e humana necessária aos/as docentes considerando as apreensões da unicidade prática e teoria, os sujeitos, contextos e as necessidades que emergem de cada realidade e que são capazes de repercutir nos processos de ensino e aprendizagem, na autonomia dos/as docentes e na qualidade do ensino.

Por fim, seguiremos enquanto coordenadora pedagógica e pesquisadora iniciante acreditando em um futuro melhor para a educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: ALMEIDA, L. R de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 09-23.

ALMEIDA, L. R de. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, L. R de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 09-24.

ALMEIDA, L. R de; PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 42, 1º sem de 2016, p. 61-69. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/30576>>. Acesso em 05 Nov. de 2023.

ANDERY, M.A *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

BALDISSERA, D. O trabalho do coordenador pedagógico na implementação da Base Nacional Curricular no Ensino Fundamental – anos finais. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Erechim, RS, 2022. Disponível em: < <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6307>>. Acesso em 22 de Nov. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edição 70, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> . Acesso em: 07 de Out. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 02 Nov. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf>. Acesso em 23 Dez 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer nº5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF, 2005.

Disponível em: <
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pcp0505.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas>. Acesso em 02 Nov. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer nº 1, de 15 maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA>. Acesso em 02 Nov. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Projeto pedagógico do curso de pós-graduação *latu sensu* em coordenação pedagógica.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6975-projetodocurso-especializacao&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 02 Nov. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer nº 3, de 21 fevereiro de 2006.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em 02 Nov. 2023.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2017. DOI: 10.30681/relva.v3i2.1738. Disponível em: <
<https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>>. Acesso em: 20 Jun. 2023.

BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 15-18.

BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H da S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 56-64.

CAMPANUCCI, T. M. V. **O acompanhamento pedagógico nos anos finais do ensino fundamental: aberturas para o encontro professor-pedagogo.** Curitiba, 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, 2021. Disponível em: <
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11438090> . Acesso em 19 Nov. 2023.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 6, 1º semestre 1998, p. 9-27. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>>. Acesso em 13 Nov. 2023.

CHRISTOV, L. H da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 09-13.

CORRÊA, S.; FERRI, C. Coordenação pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**. Salvador, v. 5, n.1, p. 41-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/14994>>. Acesso em 15 Out. 2023.

CORTELLA, M. S. Paulo Freire: história decisiva, merecida reverência! In: FREIRE, A. M. A. (org.). **Testemunho da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil: testemunhos e depoimento**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

DELIZOICOV, D.; DELIZOICOV, N. C.; DA SILVA, A. F. G. Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 353–369, 2020. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1155>> . Acesso em: 12 Jun. 2023.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesato intelectual. IN: MINAYO, M. C. DE S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021, p. 29- 55.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FISCHER, M. C. B. Trabalho. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 464-465.

FRANCO, D. de S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. **Pro-Posições**. v. 25, n. 3(75), Set/Dez 2014. p. 103-121. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/DstDxKRdPqn98qwyMxLYn5p/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 20 Nov. 2023.

FREIRE, A. M de A. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, A. M de A. Apresentação. In: FREIRE, P. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 3ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021f.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo:

Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 5. ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 4ª ed. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021d.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52 ed. São Paulo: Cortez, 2021e.

FREIRE, P. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 3ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021f.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021g.

FREIRE, P. **Pedagogia da solidariedade**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021h.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 14 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021i.

FREIRE, P. **Política e educação**. 9ª ed. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, A. L. S de. Conscientização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 104-106.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras instituições. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. P. 17-24.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. T. Paulo Freire, administrador público. In: FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GADOTTI, M. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, 23, Jan. 1997, p. 1-2. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rfe/a/TYY78TDjkXWnB7HLgj7SkKz/?lang=pt#ModalHowcite>>.
Acesso em 16 Nov. 2023.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E.

B. G; ALMEIDA, L. R de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 09-16.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>>. Acesso em 19 de Out de 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>>. Acesso em 22 de Mai. 2022.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO; V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. P. 113- 120.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

HABIBE, C. D. R. **O coordenador pedagógico e a proposta curricular da rede municipal de educação de são luís no contexto dos Espaços formativos da escola**. 2021. 251 p. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11477319>. Acesso em 25 Nov. 2023.

HENRIQUES, J. R. **Formação continuada centrada na escola, reflexividade e possibilidade de mediação do coordenador pedagógico: um estudo a partir da análise dialógica do discurso**. 2019. 160 f. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8791229>. Acesso em 11 Dez. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, F. A. de. **Base Nacional Comum Curricular: apagamentos e implicações da diversidade na formação em exercício da coordenação pedagógica**. 2021. 186 f. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11524060>. Acesso em 20 Nov. 2023.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10, p. 37-45, 2007. Acesso em 01 jun. 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em 18 de Jun. 2023.

MARTINS, D. M.; BIANCHI, V.; STIEBBE CALLAI, J. O coordenador pedagógico como articulador da formação continuada de professores: o que pesquisas publicadas entre 2010-2020 indicam. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5045>>. Acesso em: 20 Jun. 2023.

MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. P. 72-76.

MELLO, R. R. DE; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/devir/>>. Acesso em 04 de Out. 2023.

MINAYO, M. C. DE S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, Marília, 2020, v. 21, n. 2, p. 37-50. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9902/6546>>. Acesso em 23 de Dez 2023.

PARANÁ. **Lei Complementar nº. 103 de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Diário Oficial Executivo Paraná, Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, Curitiba, mar. 2004. a. XC, n. 6887, p. 11-14. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em 10 de Jun. 2022.

PESSÔA, L.; ROLDÃO, M. do C. Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade. In: ALMEIDA, L. R de; PLACCO; V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. P. 109-128.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R. de L. A pedagogia como *lócus* de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, 2020, p. 1- 20. Disponível em: <

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528>>. Acesso em 01 de Nov. 2023.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R. de L. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e38956, 2022. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpqxq/?lang=pt>>. Acesso em 30 de Out. 2023.

PLACCO; V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO; V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO; V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 09-24.

ROSA, G. S. **Formação continuada em tecnologias na educação: o professor pedagogo e suas práticas nas escolas estaduais de Curitiba**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9386867>. Acesso em 20 de nov. 2023.

ROSÁRIO, G. C. de S. do. **O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: < <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3198>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SALTINI, L. C. **A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico**. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laurinda Ramalho de Almeida. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: < <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26117>>. Acesso em: 17 de jun. 2022.

SALVADOR, Â. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 9. ed ed. Porto Alegre: Sulina, 1981.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo**. Diário Oficial do Município de São Paulo, 34 (021), suplemento, 1 fev. 1989. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/items/8d143850-3163-4305-a235-c24b24dc4b39>>. Acesso em 16 de nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Cadernos de Formação: grupos de formação, uma (re)visão da educação do educador**. São Paulo, 1990. Disponível em: < <https://acervo.paulofreire.org/items/6d555338-ace3-48ac-ae00-2be0cdfcb0b0>>. Acesso em 10 de jun. 2022.

SÃO PAULO. **Lei complementar nº. 1.374, de 30 de março de 2022.** Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação. **Publicada na Subsecretaria de Gestão Legislativa da Casa Civil**, Palácio dos Bandeirantes, mar. 2022. Disponível em: <
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>>. Acesso em 01 de nov. 2023.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 53, de 29 de junho de 2022.** Dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%2053,%20DE%2029-6-2022.PDF?Time=12/11/2023%2014:07:21>>. Acesso em 01 de nov. 2023.

SARTORI, J. Diretividade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 146-147.

SAUL, A. M. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas. **XVI ENDIPE**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012, p. 394- 406. Disponível em: <https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20180120451d1547399348324d1689c43/capitulo_ebook_endipe_2012_2.pdf>. Acesso em 04 de out. 2023.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 129-130.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Educação permanente. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 169-170.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, jan./abr. 2009, p. 223-244. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/928>>. Acesso em 01 de nov. 2023.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino: pesquisando políticas de currículo em um mesmo território, sob diferentes olhares. **Revista Teias**. v. 13, n. 27, jan./abr. 2012, p. 09-26. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24249>>. Acesso em 02 de nov. 2023.

SILVA, J. M. S. **Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos**. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22023>>. Acesso em 16 de abr. 2022.

SILVA, J. I. da. A profissão do ensinante, uma tarefa prazerosa e igualmente exigente. Prefácio. In: FREIRE, P. **Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 2021. p. 15-23.

SOUZA, L. B. H. de. **O coordenador pedagógico e as possibilidades de inserção do professor iniciante**. 2022. 89 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formador de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em:

<
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11881162>. Acesso em 21 de Nov. 2023.

SOUZA, M. I. de. **A coordenação pedagógica e o professor articulador de aprendizagem: a dialogicidade em torno da prática educativa**. 2021. 102 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós- Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11123847>. Acesso em 22 Nov. 2023.

SOUZA NETO, O. A. de. **Ensino de ciências da natureza e matemática: perspectivas de inclusão escolar em aulas de ciências da natureza e matemática em uma escola do interior paulista**. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12143>>. Acesso em 16 de Abr. 2022.

SOUZA, V. L. T de; PLACCO; V. M. N. de S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, L. R de; PLACCO; V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 25-44.

TEIXEIRA, Juliana Patricia de Lima. **O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da lei 10.639/03: possibilidades e desafios**. 2019. 137 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21953/2/Juliana%20Patricia%20de%20Lima%20Teixeira.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2023.

VOLTAS, F. Q.; SAUL, A. M.; SAUL, A. Formação permanente freireana na Educação de Jovens e Adultos: reinventando políticas e práticas no município de São Paulo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116601, p. 1-19, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16601/209209213651>>. Acesso em 01 nov. 2023.

**APÊNDICE A – EXCERTOS EXCLUÍDOS DAS OBRA “A EDUCAÇÃO NA
CIDADE” E “DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO LIBERTADORA”**

Quadro 8 - Excertos excluídos da obra de Freire (1995)

(continua)

Excerto
“Devo concluir esta questão dizendo que os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas as sabem também o papel que ela tem nesse processo” (Freire, 1995, p. 30).
“O texto sublinha a relação entre o êxito maior ou menor das chamadas <i>campanhas de alfabetização de adultos</i> e o processo de transformação social e política, verificando-se ou não nas sociedades em que as campanhas se dão” (Freire, 1995, p. 31).
“A uma administração como a do PT se impõe uma transformação radical da máquina burocrática” (Freire, 1995, p. 34).
“Uma das formas talvez de começar a fazer a transformação de que falei é a criação do que uma de minhas assessoras chama de ‘frente de trabalho’ para executar uma determinada tarefa de forma rápida e correta” (Freire, 1995, p. 34).
“Ninguém, contudo, numa perspectiva democrática, muda o currículo das escolas de uma segunda para a terceira. Feita autoritariamente, de cima para baixo, a partir da vontade de especialistas iluminados, a transformação curricular, além de constituir uma contradição inaceitável do ponto de vista de uma administração petista, não tem eficácia” (Freire, 1995, p. 36-37).
“A formação permanente das educadoras, que não poderia deixar de ocupar um lugar singular em nossos projetos, é um dos momentos para a superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a posta em prática eficaz de nosso projeto” (Freire, 1995, p. 44)
“Significa incentivar a mobilização e a organização não apenas de sua própria categoria mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental da luta democrática com vistas à transformação necessária e urgente da sociedade brasileira” (Freire, 1995, p. 50).
“ <i>Sindicato: A transformação da sociedade passa pela escola? Até que ponto?</i> <i>Paulo Freire:</i> Tenho dito, desde faz muito tempo, que a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade porque poderia ser” (Freire, 1995, p. 53).
“Finalmente, só numa compreensão dialética da relação escola- sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade” (Freire, 1995, p. 53).
“Uma coisa, porém, é sentir-se mal, mas em seguida encontrar argumentos manhosos- "a preguiça do povo", "a incultura do povo". "Roma não se fez num dia" - para explicar a tragicidade da situação e defender hipóteses puramente assistencialistas de ação; a outra é tornar-se de uma "justa ira" e engajar-se em projetos políticos de transformação substantiva da realidade” (Freire, 1995, p. 57).
“Minha sensibilidade ferida faz mais, contudo, do que deixar-me arrepiado e ofendido como gente: me deixa indignado e me empurra para a luta política no sentido da transformação radical desta sociedade injusta” (Freire, 1995, p. 57 – 58).
“Cabe ainda ressaltar que, para nós, o trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social” (Freire 1995, p. 68).
“No sentido, ainda, de ampliar a participação nas decisões e ações, a Secretaria Municipal de Educação, com o apoio da União Municipal dos Estudantes Secundaristas, iniciou a formação dos grêmios estudantis nas escolas” (Freire, 1995, p. 79).
Então, diria aos educadores que estão hoje com dezoito anos, e que, portanto, vão entrar o outro século, no começo da sua vida criadora, que, mesmo reconhecendo que a educação no outro século não vai ser a chave da transformação do concreto para a recriação, a retomada da liberdade, mesmo que saibam que não é isso, estejam convencidos da eficácia da prática educativa como elemento fundamental no processo de resgate da liberdade.
“ <i>Moacir Gadotti:</i> [...]Você valoriza a contribuição de cada um no processo de transformação da história” (p. 91)
“Várias ações já foram concretizadas. Destaco o trabalho sistemático dos grupos de formação com educadores da educação infantil e com coordenadores, diretores e professores que trabalham com alfabetização. Já foram desenvolvidas ações de formação com coordenadores pedagógicos no sistema. Tive o empenho de me encontrar pessoalmente com educadores (diretores, coordenadores pedagógicos) e com todas as professoras de grandes áreas da cidade (Zona Sul e Zona Norte) para explicitação da política pedagógica desta gestão” (Freire, 1995, p. 81).

Quadro 8 - Excertos excluídos da obra de Freire (1995)

(conclusão)

Excerto
<p>“A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente” (Freire, 1995, p. 92).</p>
<p>“Para continuar ainda alongando-me na resposta à sua pergunta devo falar-lhe de outro momento fundamental para a minha formação de educador que tem que ver, por isso mesmo, com minhas preocupações com os problemas da educação” (Freire, 1995, p. 104).</p>
<p>“Nunca pude entender a leitura de textos sem a compreensão do contexto dos textos. Nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a ‘leitura’ do mundo que me empurrasse a ‘reescrita’ do mundo, quer dizer, à sua transformação. E quando falo em mundo não falo exclusivamente das árvores e dos animais, que também amo, das montanhas, dos rios. Não falo exclusivamente da natureza de que sou parte mas das estruturas sociais, da política, da cultura, da história, de cuja feitura também faço parte” (Freire, 1995, p. 107).</p>
<p>“Carlos Torres: Muito- bem. Muito obrigado em nome de todos quantos estarão interessados na formação de alfabetizadores na Conferência Sobre Alfabetização em Edmonton e espero que, de uma ou de outra forma, estejamos à altura do que você nos propõe. [...] No passado, você foi criticado pelo que se chamou sua "apoliticidade" (<i>sic</i>) na compreensão da educação. Você foi criticado como um educador populista. Alguém que, indo às bases populares, às organizações populares lhes dava o que elas simplesmente pediam sem forçá-las a mover-se a um mais alto nível de compreensão da realidade. Finalmente você foi criticado porque, para alguns, você afirmava que a educação não era diretiva. Assim, você era criticado como não-diretivo e, em não sendo diretivo, sua mensagem será que a educação não é um ato rigoroso de transmissão de conhecimento. Desta forma, se a noção de um rigoroso ato de transmissão de conhecimento é abandonada, o processo inteiro de formação de professores <i>se</i> perde. Que você nos diga agora, dez, quinze anos depois de feitas essas críticas?” (Freire, 1995, p. 118-119)</p>
<p>“Um dos trabalhos político-pedagógicos a ser feitos por educadores verdadeiramente progressistas junto aos movimentos populares é demonstrar praticamente que a teoria é indicotomizável da prática. É que a teoria é indispensável à transformação do mundo” (Freire, 1995, p. 135)</p>
<p>“Necessidade de dominar a sintaxe dominante para não apenas sobreviver mas também para melhor lutar pela transformação da sociedade malvada e injusta em que são humilhadas, negadas e ofendidas” (Freire, 1995, p. 139).</p>

Fonte: Freire, 1995

Organização: a autora

Quadro 9 - Excertos excluídos da obra de Freire (2021f)

(continua)

Excerto
“Eu o ouvi então dizer que era injusto ou talvez inadequado considerar Paulo Freire apenas como o homem que na sua gestão na SMEd/SP tinha sido o educador para a formação da cidadania, o mentor da educação cidadã” (Freire, 2021f, p. 11).
“Procurei enfatizar o que meu marido acreditava: a necessidade de conscientização por eles e elas, todos e todas envolvidos no ato de educar-aprender, sem coação ou imposição; na sua pedagogia questionadora, problematizadora, para estarem conscientes dos problemas que nos afligem – das práticas nas ruas, casas e escolas, no todo social – como princípio da possibilidade concreta de mudanças no dia a dia para a transformação social em maior amplitude, na sua totalidade” (Freire, 2021f, p. 15-16).
“Somos um país cuja formação político-social se baseou por séculos na exclusão e na opressão determinadas pela escravidão, pelo senhor dono de terras e de gentes que em tudo e em todos mandava; na precariedade dos bens de consumo para o bem-estar da sociedade em geral” (Freire, 2021f, p. 16)
“Enfim, intencionalmente, Paulo abriu a possibilidade de garantir os direitos humanos fundamentais na Rede Municipal de Educação, como caminho para a luta da transformação social, econômica, política e ética de todos e todas que viviam na cidade de São Paulo, com vistas ao país inteiro” (Freire, 2021f, p. 18).
“O convite fora formulado a partir de nossa participação em um seminário realizado em Brasília sobre o pensamento de Paulo Freire. Naquele momento, mesmo sabendo estar ao lado de quem detém a mais ampla legitimidade e a maior autoridade intelectual e pessoal para falar de nosso grande mestre, ousei levantar um questionamento sobre a vinculação que tem sido feita por respeitáveis educadores e intelectuais sobre a concepção freireana de educação e a formação da cidadania. Sem desmerecer esse vínculo e sem desconsiderar a importância das práticas educativas para a formação de um conjunto de valores que fundamentam o reconhecimento de direitos e deveres dos indivíduos na sua relação com a sociedade, tenho formado a convicção de que a prática humanizadora proposta por Paulo Freire tem liames muito mais profundos com a questão dos Direitos Humanos” (Freire, 2021f, p. 23-24).
“Sem desmerecer esse vínculo e sem desconsiderar a importância das práticas educativas para a formação de um conjunto de valores que fundamentam o reconhecimento de direitos e deveres dos indivíduos na sua relação com a sociedade, tenho formado a convicção de que a prática humanizadora proposta por Paulo Freire tem liames muito mais profundos com a questão dos Direitos Humanos” (Freire, 2021f, p. 24).
“Por isso, ganha força a necessidade e a conveniência da educação em direitos humanos, como processo sistemático que orienta a formação de sujeitos de direitos, a ampliação da capacidade de indivíduos e grupos historicamente excluídos de poder na sociedade decidir sobre questões que lhes dizem respeito, bem como os processos de transformação para a construção de sociedades democráticas e humanizadas” (Freire, 2021f, p. 24).
“A partir daí, a maneira como ensinam já não pode ser a mesma. Porque nos leva à questão da relação entre método, conteúdo e objetivo, que é uma discussão de natureza filosófica, mas também política, fundamental, para mim, do ponto de vista da formação do educador. A invisibilidade da dicotomia entre conteúdos, métodos e objetivos...” (Freire, 2021f, p. 36)
“Por exemplo, atribuir à educação o poder de transformação do mundo, cedo ou tarde, leva todos e todas que engrossam essas fileiras a uma enorme frustração” (Freire, 2021f, p. 37).
“A educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social. Ela não o é, precisamente porque poderia ser. E é exatamente essa contradição que explicita, que ilumina, que desvela a eficácia limitada da educação” (Freire, 2021f, p. 37).
“É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, é, ainda assim, indispensável à transformação social” (Freire, 2021f, p. 38).
“Nós estamos absolutamente convencidos de que a transformação da sociedade implica sonhar” (Freire, 2021f, p. 47).
“[...] pensar ou falar em sonho e revolução, sonho e transformação, sonho e libertação” (Freire, 2021f, p. 48).

Quadro 9 - Excertos excluídos da obra de Freire (2021f)

(continuação)

Excerto
“É isso mesmo, a transformação, o que ela tem de resposta a direitos negados de retificação das estruturas da sociedade, isto em si é um sonho a ser feito, por ser vivido, por ser realizado” (Freire, 2021f, p. 48).
“Cremos que não é a escola que transformará a sociedade, mas terá um papel no conjunto das forças que a estão transformando, como o partido, o sindicato, na crítica à ordem capitalista existente e na formação da consciência socialista” (Freire, 2021f, p. 62).
“A educação é um processo permanente que demanda continuidade e planejamento a longo prazo. Superar o imediatismo, a desinformação e a descontinuidade administrativa que caracterizam a educação de hoje é um grande desafio para uma administração popular” (Freire, 2021f, p. 64-65).
“A transformação radical da escola que temos supõe essa participação organizada na definição de prioridades” (Freire, 2021f, p. 66).
“18. Quero enfatizar a preocupação de Paulo com a formação permanente dos professores/as – a “menina dos olhos” dele –, desde os anos 1950 em seu trabalho no SESI. Na SME-SP, estendeu a formação ao pessoal de apoio do ato educativo (N. dos orgs.)” (Freire, 2021f, p. 72).
“I Encontro de Pais da Rede Municipal de Ensino (dez. 1991): reunirá quatrocentos pais que são representantes dos Conselhos de Escola e grupos de formação;” (Freire, 2021f, p. 74).
“3. Programa de Formação Permanente do pessoal do ensino que abrange professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, funcionários. Este programa se estenderá aos quatro anos de administração;” (Freire, 2021f, p. 75-76)
“Devo concluir essa questão dizendo que os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo” (Freire, 2021f, p. 81).
[...] transformação social e política, verificando-se ou não nas sociedades em que as campanhas se dão (Freire, 2021f, p. 82).
“A uma administração como a do PT se impõe uma transformação radical da máquina burocrática” (Freire, 2021f, p. 85).
“Uma das formas talvez de começar a fazer a transformação de que falei é a criação do que urna de minhas assessoras chama de ‘frente de trabalho’ para executar urna determinada tarefa de forma rápida e correta” (Freire, 2021f, 85)
“Ninguém, contudo, numa perspectiva democrática, muda o currículo das escolas de uma segunda para a terceira. Feita autoritariamente, de cima para baixo, a partir da vontade de especialistas iluminados, a transformação curricular, além de constituir uma contradição inaceitável do ponto de vista de uma administração petista, não tem eficácia” (Freire, 2021f, p. 88)
“A formação permanente das educadoras, que não poderia deixar de ocupar um lugar singular em nossos projetos, é um dos momentos para a superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a posta em prática eficaz de nosso projeto” (Freire, 2021f, p. 97).
“Significa incentivar a mobilização e a organização não apenas de sua própria categoria, mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental da luta democrática com vistas à transformação necessária e urgente da sociedade brasileira” (Freire, 2021f, p. 103).
“SINDICATO: A transformação da sociedade passa pela escola? Até que ponto?” (Freire, 2021f, p. 106).
“PAULO FREIRE: Tenho dito, desde faz muito tempo, que a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade, porque poderia ser” (Freire, 2021f, p. 106).
“Finalmente, só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade” (Freire, 2021f, p. 107).
“Uma coisa, porém, é sentir-se mal, mas em seguida encontrar argumentos manhosos – “a preguiça do povo”, “a incultura do povo”, “Roma não se fez num dia” – para explicar a tragicidade da situação e defender hipóteses puramente assistencialistas de ação; a outra é tomar-se de uma “justa ira” e engajar-se em projetos políticos de transformação substantiva da realidade” (Freire, 2021f, p. 111).
“Minha sensibilidade ferida faz mais, contudo, do que deixar-me arrepiado e ofendido como gente: me deixa indignado e me empurra para a luta política no sentido da transformação radical desta sociedade injusta” (Freire, 2021f, p. 111).

Quadro 9 - Excertos excluídos da obra de Freire (2021f)

(continuação)

Excerto
“Então é claro que ele tem uma formação, que ele tem uma opção, que ele tem uma marca” (Freire, 2021f, p. 171).
“A mudança da cara da escola que a faça popular sem ser populista passa pela transformação curricular, tomada e entendida essa expressão na sua significação mais ampla” (Freire, 2021f, p. 122).
“[...] à transformação curricular; já começamos, por outro lado, a ouvir as bases – alunos, professoras – e ouviremos todos os que fazem a escola sobre a escola de seu sonho: transformamos as antigas delegacias de ensino em “Núcleos de Ação Educativa”, já estamos estimulando a formação dos Conselhos de Escola, que darão e estão dando maior significação democrática a ela” (Freire, 2021f, p. 123).
“[...] pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social” (Freire, 2021f, p. 126).
“No nosso caso, o PT, na administração, pretendendo de maneira honesta revolucionar as condições da educação junto com os grupos realmente competentes para essa transformação se viabilizar politicamente” (Freire, 2021f, p. 157).
“[...] trabalhar essa <i>mudança de cara da escola</i> , porque quando você pensar em mudar a cara da escola, você necessariamente tem que pensar na formação permanente do professorado. Neste sentido, nós até mesmo antes de assumir a secretaria, começamos [...]” (Freire, 2021f, p. 169)
“[...] ao fim do nosso mandato tendo oferecido formação permanente nessa compreensão dinâmica e não restrita, isso que adstringia a formação a meros cursos de férias, sendo ditados por alguns professores bons, evidentemente, mas que depois iam para casa etc.; isso, não! Ela acha que nós poderíamos concluir a nossa administração tendo posto em visa o processo permanente de formação” (Freire, 2021f, p. 170)
“Nós estamos num processo político de discussão do estatuto, e qualquer informação que não seja fechada a priori por nós pode provocar efeito contrário” (Freire, 2021f, p. 182).
“Nota 44. Diálogo de Paulo Freire com as equipes dos Núcleos de Ação Educativa – NAEs 5 e 6, no 1º Seminário de Formação, em 15/2/1990” (Freire, Paulo, 2021f, p. 261).
“É uma transformação lenta, decorrente da profundidade que lhe é inerente e, por isso, vem a ansiedade” (Freire, 2021f, p. 264).
“Sentimos que estamos no início dessa caminhada. É uma transformação lenta, decorrente da profundidade que lhe é inerente e, por isso, vem a ansiedade” (Freire, 2021f, p. 267).
“Obrigado pelo investimento na formação permanente do educador, pelo exercício de uma política educacional que se fundamenta na crença em nosso poder de fazer, de trabalhar, de discutir, de buscar, lutar e transformar. É uma tarefa difícil, mas vale aqui ressaltar a fala desse grande educador: “A prática de fazer isso vai nos ensinar a fazer melhor.” (Freire, 2021f, p. 268)
“É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais” (Freire, 2021f, p. 287)
“Paulo Freire levou para a administração pública os pressupostos da educação popular. A opção política por uma educação crítica, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social, a luta pela qualidade social da educação, a abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando e a indispensável e necessária formação dos educadores foram marcos fundamentais que nortearam o seu quefazer na educação de São Paulo” (Freire, 2021f, p. 290-291).
“[...] a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais” (Freire, 2021f, p. 291-292).

Quadro 9 - Excertos excluídos da obra de Freire (2021f)

(continuação)

Excerto
<p>“As pesquisas demonstram, ainda hoje, que a formação de professores está distante de atender às necessidades de melhoria da qualidade de educação.</p> <p>GATTI e BARRETTO (2009) desenvolveram um estudo abrangente e compreensivo sobre a formação, a carreira e o salário dos professores da educação básica no Brasil, com a intenção de sinalizar perspectivas de superação dos muitos desafios encontrados, com vistas à melhoria da qualidade da educação e à valorização da profissão docente.</p> <p>No tocante à formação inicial, destacam que:</p> <p>[...] as condições de formação de professores ainda estão bastante distantes de serem satisfatórias. Constata-se a ausência de um perfil profissional claro de professor.</p> <p>Quanto à formação continuada, as autoras concluíram que numerosos estudos mostram que a formação continuada é organizada com pouca sintonia entre as necessidades e dificuldades dos professores e da escola.</p> <p>[...]</p> <p>- Os programas de formação não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos docentes” (Freire, 2021f, p. 296-297).</p>
<p>“Embora as dificuldades, no tocante à formação dos educadores, se apresentassem como uma séria limitação à proposta da mudança da cara da escola, Paulo Freire buscou, em sua práxis, em sua experiência adquirida como professor e no diálogo que manteve com outros professores, em diferentes partes do mundo, as condições para o que chamou de formação permanente dos educadores” (Freire, 2021f, 297-298).</p>
<p>“Nessa perspectiva, a Cátedra Paulo Freire da PUC-SP vem trabalhando com os referenciais freireanos como subsídios para a docência e para a pesquisa, na formação do educador-pesquisador, na pós-graduação (SAUL, 2006)” (Freire, 2021f, p. 299).</p>
<p>“O trabalho do educador brasileiro Paulo Freire posiciona-o na ala dianteira daquela “classe em extinção” de revolucionários educacionais que marcham atrás da bandeira da libertação para lutar por justiça social e transformação do ensino” (Freire, 2021f, p. 299).</p>
<p>“Finda a gestão Paulo Freire, observou-se que muitas Redes de Ensino buscaram inspiração no trabalho desenvolvido na cidade de São Paulo para criar/recriar seus processos de reorientação curricular e de formação de educadores, na perspectiva de uma educação libertadora” (Freire, 2021f, 300).</p>
<p>“Em relação a qualidade social da educação, os movimentos de reorientação curricular e de implementação da gestão democrática caracterizaram-se pela valorização das práticas pedagógicas emancipatórias nas Redes Municipais, pela construção/conquista de autonomia das unidades escolares, pela introdução do trabalho coletivo nas escolas e pela formação permanente dos educadores.</p> <p>A opção dessas Secretarias de Educação sinaliza a construção de políticas curriculares de resistência que partem da contradição vigente na sociedade contemporânea para a transformação dialógica das realidades vivenciadas. Pode-se afirmar, também, que as administrações populares, inspiradas na prática de Freire, estiveram atentas à necessidade de articular processos reflexivos de formação permanente de educadores às ações dos movimentos de reorientação curricular, com a perspectiva de promover influências recíprocas, tanto na criação e construção coletiva do novo fazer escolar quanto no espaço escolar, entendido como instância político-reflexiva, locus de formação para a prática democrática” (Freire, 2021f, p. 301-302).</p>
<p>“_____”; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. “O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e formação de educadores no Brasil”. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 90, n. 224, pp. 223-244, jan.abr. 2009” (Freire, 2021f, p. 305).</p>
<p>“Ou seja, assumimos sem ter nenhuma informação sobre os compromissos, deveres e dívidas do maior orçamento municipal da educação no país” (Freire, 2021f, p. 310).</p>
<p>“O processo de transferência não foi fácil, pois existia certo preconceito dos professores da Rede Regular em relação à formação escolar daqueles, uma vez que o curso especial de Formação do Magistério havia sido criado visando a viabilizar a formação adequada para esses educadores – que muitas vezes já tinham mais de dez anos de prática de ensino, sem possuir o diploma de professor, uma vez que alguns deles haviam atuado desde o Movimento” (Freire, 2021, p. 311).</p>

Quadro 9 - Excertos excluídos da obra de Freire (2021f)

(continuação)

Excerto
<p>“Não foi fácil nem simples, naquele momento, a preparação dos dirigentes educacionais – agora em número ampliado – para as novas funções e responsabilidades regionais, pois nunca a questão orçamentária e a discussão sobre a rotina contábil-financeira do uso e da distribuição dos recursos financeiros haviam sido realizadas, nem os professores escolhidos para liderar os novos NAEs tinham experiência prévia, formação ou informação sobre estas novas tarefas. Esse processo de formação só foi realizado com sucesso porque o professor Paulo Freire liderava os diferentes grupos que foram chamados para trabalhar na Secretaria de Educação e defendia que a ampliação dos órgãos regionais deveria vir acompanhada de maior autonomia para a Conae e os NAEs, com a transformação desses órgãos em unidades orçamentárias, o que garantiria maior agilidade e poder de execução para os mesmos” (Freire, 2021f, p. 70).</p>
<p>“Várias ações já foram concretizadas. Destaco o trabalho sistemático dos grupos de formação com educadores da educação infantil e com coordenadores, diretores e professores que trabalham com alfabetização. Já foram desenvolvidas ações de formação com coordenadores pedagógicos no sistema. Tive o empenho de me encontrar pessoalmente com educadores (diretores, coordenadores pedagógicos) e com todas as professoras de grandes áreas da cidade (Zona Sul e Zona Norte) para explicitação da política pedagógica desta gestão” (Freire, 2021f, 211).</p>
<p>“A formação escolar da maioria não ultrapassava as séries iniciais do Ensino Fundamental (“do 1º grau”, como era chamado naquela época), sendo alguns somente alfabetizados. [...] Depois de muita discussão, foi publicado um primeiro edital estabelecendo as bases para o primeiro concurso público envolvendo a maioria dos trabalhadores braçais e de baixa formação escolar, a ser executado sob a responsabilidade da Fundação Carlos Chagas. [...] Solicita, então, reunião de todo o secretariado e defende, de maneira convincente e com a legitimidade de educador popular internacionalmente reconhecida, a necessidade de alteração no edital, mostrando a contradição da administração do Partido dos Trabalhadores, que tinha escolhido um mecânico de baixa escolaridade como candidato a Presidente da República – Lula já tinha sido ungido como candidato do partido –, em avaliar trabalhadores de baixa formação escolar, que poderiam perder seus empregos ao se submeterem ao concurso exigido, mesmo que se reconhecesse sua capacidade e mérito do saber fazer” (Freire, 2021f, p. 313-314).</p>
<p>“Nota 52. A Profa Cecília Guaraná foi a responsável pela proposta e justificativa ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que aprovou o inédito curso, considerando a prática docente como referencial principal da organização da formação geral e específica deste curso” (Freire, 2021f, p. 316).</p>
<p>“Portanto, nos quinze anos anteriores a Prefeitura de São Paulo havia contratado professores por meio desses cargos, ainda que, na prática administrativa, eles não pudessem ser considerados de ‘confiança das administrações’, pois obedeciam a critérios objetivos para sua classificação e nomeação. Ou seja, todos os que desejavam ser professor por ‘tempo determinado’ se inscreviam, regionalmente, apresentando seus títulos de formação escolar e acadêmicos e seu tempo de prática de ensino” (Freire, 2021f, p. 317-318).</p>
<p>“Nasceram, assim, os colegiados central e regionais, em cujas reuniões – frequentemente longas – se estabeleciam as prioridades de ação coletiva para cada mês. E onde as divergências de avaliação e de concepção eram incentivadas a ser colocadas de maneira explícita, para ampla discussão, como expressão legítima da diversidade da formação de seus membros. Esta mesma lógica de ação presidiu a decisão de se criarem os Colegiados Regionais de Conselhos de Escolas – os Creces” (Freire, 2021f, p. 319-320).</p>
<p>“E foi com essa realidade que nos defrontamos. Nossa ação nos orientou pelo compromisso de construir “uma escola bonita, voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática, escola essa que deve ser um espaço de educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação do sujeito social. [...] Estas diretrizes implicaram várias mudanças estruturais na secretaria e, de nossa parte, um investimento sistemático e permanente no sentido de implantá-las simultaneamente, uma vez que cada uma delas é essencial e dependem intrinsecamente uma das outras para gerar verdadeiramente um processo de transformação na escola” (Freire, 2021f, p. 331-332).</p>

Quadro 9 - Excertos excluídos da obra de Freire (2021f)

(conclusão)

Excerto
“O processo de transformação das condições de vida e cidadania em São Paulo e em todo o país exige vontade política, seriedade e um projeto que inclua, como um de seus eixos norteadores, o poder de interferência e decisão da população” (Freire, 2021f, p. 335).
“Não é verdade; a solução e a transformação dependem da vontade das propostas, da honestidade e da competência dos governantes, mas também de quanto a sociedade” (Freire, 2021f, p. 335-336).
“Só que não vamos fazer isso sozinhos. Pretendemos mostrar a todos os que hoje estão envolvidos com a educação no município de São Paulo que, juntos, podemos mudá-la, construindo uma escola bonita, voltada para a formação” (Freire, 2021f, 341)
Pretendemos mostrar a todos os que hoje estão envolvidos com a educação no município de São Paulo que, juntos, podemos mudá-la, construindo uma escola bonita voltada para a formação social e para uma sociedade democrática [...] (Freire, 2021f, p. 341)
“Tal orientação filosófica e programática demandou que ações fossem desencadeadas concomitantemente em várias áreas: recuperação e manutenção dos prédios escolares, recuperação da qualidade da merenda, provimento de equipamentos, valorização salarial, investimento na formação dos educadores, incentivo à elaboração de projetos próprios pelas escolas, desenvolvimento de reorientação curricular, passagem do Programa de Educação de Jovens e Adultos para a Secretaria Municipal de Educação, reorientação do trabalho com adultos, criação do Mova (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), reabilitação dos Conselhos Escolares e do Regimento Comum das Escolas de 1985” (Freire, 2021f, p. 342).
“As consultas feitas aos educadores e aos educandos, as reflexões desenvolvidas, privilegiadamente nos grupos de formação, foram confundidas muitas vezes com falta de orientação e perspectiva. Na verdade, ouvir os educadores e considerar sua experiência era e é para nós condição para qualquer trabalho. A dialogicidade das relações no processo de construção do conhecimento não é válida somente para a relação professor/aluno, porque pacotes pedagógicos – tradição em nosso país – não permitem a transformação do trabalho que cada educador, ao fechar a porta da sala de aula, realiza cotidianamente com seus alunos” (Freire, 2021f, p. 343).
“No plano pedagógico, tem se buscado uma reflexão permanente quanto aos fundamentos teóricos e quanto à prática dos educadores; conhecimento implica transformação. Por isso, os grupos de formação foram marcados pelo método da relação ação-reflexão-ação, buscaram garantir como proposta de trabalho a discussão da prática dos profissionais e a identificação de pressupostos teóricos subjacentes a essa prática, de modo a permitir a transformação do trabalho na sala de aula. Tal processo desenvolveu-se a partir dos grupos de formação, de seminários, palestras, oficinas e cursos e sua orientação definida em parceria com as universidades; também foi desencadeado o processo de reconstrução do currículo a partir de uma abordagem interdisciplinar, hoje temos 168 escolas de Ensino Fundamental que optaram por esse projeto” (Freire, 2021f, p. 344).
“Por essa razão, o Estatuto do Magistério era imprescindível. Ao instituir a Jornada de Tempo Integral para efetivos e estáveis em regência de classe, ele cria as condições para que o trabalho coletivo se desenvolva no interior da escola; afinal, não é suficiente que a formação seja garantida no plano individual. É preciso que os professores de cada área e entre as várias áreas possam planejar e avaliar juntos suas atividades em cada escola, tendo cooperação com uma referência central” (Freire, 2021f, p. 345).
“Assistente social de formação, Luiza Erundina assumiu seu primeiro cargo público no ano de 1958, quando foi secretária de Educação de Campina Grande/PB, seu estado de origem. Em 1971 emigra para São Paulo, perseguida pela ditadura militar. No ano de 1980, participa da fundação do PT (Partido dos Trabalhadores) e, em 1982, elege-se vereadora da cidade de São Paulo” (Freire, 2021f, p. 351).
“Criando os fundamentos para a implementação e consolidação desse diálogo político-pedagógico e sintetizando questões fundamentais para a formação dos educadores e para uma prática educativo-progressiva, Paulo Freire estabelece neste livro novas relações e condições para a tarefa da educação” (Freire, 2021f, p. 355).
“[...] ideologias alienantes e de uma cultura ociosa para tornar-se geradora, isto é, instrumento de uma transformação global do homem e da sociedade” (Freire, 2021f, p. 359).

Fonte: Freire, 2021f

Organização: a autora

**APÊNDICE B- ANÁLISE DOS EXCERTOS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS
FREIRIANAS**

Quadro 10 - Análise dos excertos sobre qualidade na educação

(continua)

Nº.	Excerto	Análise
1	“3) incrementar a qualidade da educação , mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente;” (Freire, 1995, p. 14).	Paulo Freire ao assumir como Secretário de Educação definiu quatro eixos, sendo um deles a qualidade da educação, em que a formação permanente dos docentes se tornava uma de suas grandes preocupações e de sua equipe.
2	“Entre os instrumentos mais audazes contam-se: a implementação, a fundo, dos conselhos de escola criados mas não implementados na administração de Guiomar Namó de Mello no tempo de Mário Covas (1983-1985), onde a gestão democrática da escola se negocia (sempre entre tensões de índole variada); a implementação de um ambicioso plano de reforma curricular baseada na noção de um tema gerador compreendido como uma perspectiva interdisciplinar e sustentado num mecanismo de formação permanente dos professores e pessoal de avaliação; e a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (Mova), iniciativa dos movimentos sociais de São Paulo, como uma maneira de estabelecer uma parceria entre movimentos sociais e o setor público” (Freire, 1995, p. 15).	Refere-se as implementações visando o cumprimento dos quatro objetivos propostos que inspiraram a administração progressista visando uma educação pública e popular. A reforma curricular interliga-se a formação permanente na óptica de Freire porque incidem na qualidade da educação e para que a primeira fosse entendida e implementada era necessária a formação dos/as docentes fim de que entendessem e contribuíssem com o que Freire visava para a educação paulistana.
3	“Atacaremos, ao nível da Secretaria da Educação, sobretudo, as internas, perseguindo: o uso bem-feito do tempo escolar - tempo para a aquisição e produção de conhecimento , a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual” (Freire, 1995, p. 35 – Freire, 2021f, p. 88	O excerto corresponde a uma resposta de Freire em uma entrevista à revista Nova Escola sobre o problema de evasão. Sem adentrar na questão propriamente de evasão (ou expulsão como mencionava Freire). Nota-se que o tempo escolar – utilizado para a qualidade de ensino envolve a formação permanente em que a reflexão da teoria e prática repercute em práticas e na criação de um ambiente que estimule e desafie os estudantes num compromisso com a produção do conhecimento, a curiosidade e com a educação crítica- problematizadora.
4 5 6 7	“ <i>Escola Nova</i> : ... e em relação à formação do magistério ? <i>Freire</i> : Todos nós sabemos como a formação do educador ou da educadora vem sendo descuidada entre nós. Uma das preocupações centrais de nossa administração não poderia deixar de ser a da formação permanente da educadora . Não se pode pensar em mudar a cara da escola , não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora ” (Freire, 1995, p. 38; Freire, 2021f, p. 89).	Ao assumir como Secretário de Educação, Paulo Freire, encontrou uma educação sucateada fisicamente e negligenciada com relação aos educadores/as. Para “mudar a cara da escola” uma de suas prioridades pautava-se nas formações permanentes, considerando que os/as professores/as são essenciais para a qualidade de ensino e na (re)construção de uma escola em favor da emancipação dos sujeitos.

Quadro 10 - Análise dos excertos sobre qualidade na educação

(continuação)

Nº.	Excerto	Análise
8	“Situando-me entre os educadores e as educadoras progressistas do Brasil, hoje, diria que <i>nos</i> assumir assim significa, por exemplo, trabalhar lucidamente em favor da <i>escola pública</i> , em favor da melhoria de seus padrões de ensino , em <i>defesa da dignidade dos docentes</i> , de sua formação permanente ” (Freire, 1995, p. 50; Freire, 2021f, p. 50)	Freire com sua opção política e ideológica sonhava com uma educação de qualidade, para tanto empreendeu suas forças em busca de “mudar a cara da escola” que se interligava com a melhoria do ensino, formação e dignidade dos/as docentes que durante sua gestão obtiveram conquistas, por exemplo, melhores salários e condições de trabalho.
9	“ <i>Paulo Freire</i> : Tenho dito, desde faz muito tempo, que a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade porque poderia ser. O fato, porém de não ser, porque poderia ser, não diminui a sua importância no processo. Esta importância cresce quando, no jogo democrático, partidos progressistas alcançam o governo e, com ele, uma fatia do poder. Neste caso, tudo o que for possível fazer de forma competente, para introduzir mudanças democráticas no aparato escolar, deve ser feito. Formação permanente das educadoras, sem manipulação ideológica mas com clareza política, deixando iluminada a opção progressista da administração. Reformulação do currículo , participação popular na vida da escola, associações de pais, conselhos de escola etc.” (Freire, 1995, p. 53; Freire, 2021f, p. 107).	A visão de Freire, teve como centralidade a qualidade da educação para tanto duas ações foram desenvolvidas: (a) reformulação curricular; (b) formação permanente dos/as docentes. Enquanto Secretário teve uma postura dialógica-democrática, sem imposição de ideias, teorias e tão pouco ideologias, no entanto, demonstrou sua opção progressista na posição de lutar por uma educação como prática da liberdade e em prol da transformação; considerando a educação como um importante caminho.
10	“Estou convencido, e é óbvio o que vou dizer, de que administrações progressistas como as do PT não podem ficar distantes, frias, indiferentes à questão da educação popular. São administrações que têm de enfrentar a questão do prestígio da escola pública pela luta em favor de sua melhoria , que, por sua vez, passa pelo respeito profundo aos educadores e por sua formação permanente ” (Freire, 1995, p. 63- 64; Freire, 2021f, p. 118-119).	O pensamento e as ações de Freire, como gestor público e educador progressista implicaram na busca pela qualidade da educação que se ligava a investimentos com relação a formação permanente dos/as educadores/as, melhorias de condições e valorização da profissão. A gestão de Freire, conseguiu concretizar muitos avanços, como o estatuto do servidor.
11	“Em síntese, há muitos planos que em consonância estarão voltados para a mudança da escola e para a formação permanente dos educadores ” (Freire, 1995, p. 87).	Para Freire a formação permanente era uma centralidade em seu projeto político-pedagógico para “mudar a cara da escola”.
12	“Como você sabe, não podemos atacar a questão da qualidade da educação , entre um sem-número de medidas, a primeira delas a melhoria dos salários das educadoras e educadores, sem pensar na sua formação permanente , em torno de cujo processo lamentavelmente não temos tempo para falar hoje” (Freire, 1995, p. 132).	Na gestão de Paulo Freire dois problemas indicotomizáveis foram importantes na política de “mudar a cara da escola”: a reestruturação física das escolas e a qualidade da educação – que envolveu um conjunto de ações formativas e de valorização da carreira docente.

Quadro 10 - Análise dos excertos sobre qualidade na educação

(continuação)

Nº.	Excerto	Análise
13	<p>“O <i>diálogo</i> que Paulo estabeleceu com todos e todas da secretaria não tinha como fim último propor, muito menos determinar e impor, um currículo adequado e suficiente para levar os educandos/as do estágio da “ignorância” para o do saber; tampouco era pragmático o seu incentivo à prática da disciplina intelectual e administrativa, nem a da formação dos educadores e das educadoras. Nenhum desses princípios visava apenas a qualificar as escolas municipais como “escolas de qualidade”, no sentido tradicional do termo.</p>	<p>O excerto refere-se ao prefácio de Nita Freire. Destaca os processos dialógicos tido por Freire com todos os “que fazem educação”, com incorporação aos princípios democráticos vistos por ele como essenciais para a efetivação da mudança na educação, considerando a formação de educadores/as elemento-chave no processo de transformação.</p>
14	<p>‘Mudar a cara da escola’ trazia como substantividade intrínseca nela mesma os princípios democráticos do <i>diálogo</i>, da <i>disciplina</i> e da formação dos educadores e das educadoras como <i>leitmotiv</i> para a possível <i>libertação</i> dessa população oprimida que frequentava a escola pública de São Paulo” (Freire, 2021f, p. 18-19).</p>	
15	<p>“A estes déficits, o da quantidade e o da qualidade do nosso sistema escolar, juntaria, como fator de estrago maior da escola pública brasileira, o descaso com que os governos militares recentes a trataram. A política educacional dos governos militares privilegiou a privatização da educação em detrimento da escola pública. Lutar por ela agora significa enfrentar, como se possa, os deficits que a seguem ao longo da nossa história; significa procurar superar, sem elitismo nem autoritarismo, significa investir na formação permanente de seus quadros, significa tratá-los com dignidade e respeito” (Freire, 2021f, p. 121-122).</p>	<p>O excerto corresponde a uma resposta de Freire a pergunta sobre quais as causas de falência do ensino público no Brasil, destacando críticas ao sistema educacional brasileiro, apontando para dois déficits principais: quantidade e qualidade. A chamada para lutar por ela implica superar históricos déficits, investir na formação permanente dos profissionais da educação, e tratá-los com dignidade e respeito, com a necessidade de reformas profundas e uma abordagem na busca por melhorias no sistema educacional brasileiro.</p>

Quadro 10 - Análise dos excertos sobre qualidade na educação

(continuação)

Nº.	Excerto	Análise
16 17 18 19 20 21	<p>“Não é possível mudar a cara da escola para torná-la mais aberta sem procurar, de um lado, introduzir mudanças nas estruturas de administração da secretaria que viabilizem, pela descentralização das decisões, a própria abertura da escola; de outro, sem pensar em como equacionar a formação permanente das educadoras.</p> <p>A mudança da cara da escola que a faça popular sem ser populista passa pela transformação curricular, tomada e entendida essa expressão na sua significação mais ampla.</p> <p>Já operamos a reforma administrativa da secretaria de que resulta a descentralização gradual de decisões; já nos encontramos em pleno processo de formação de equipes que se encarregarão da preparação permanente das educadoras; estamos trabalhando com cerca de oitenta cientistas e pensadores da USP, da PUC e da Unicamp, sem ônus para a SME, com vistas à transformação curricular; já começamos, por outro lado, a ouvir as bases – alunos, professoras – e ouviremos todos os que fazem a escola sobre a escola de seu sonho: transformamos as antigas delegacias de ensino em “Núcleos de Ação Educativa”, já estamos estimulando a formação dos Conselhos de Escola, que darão e estão dando maior significação democrática a ela” (Freire, 2021f, p. 122-123).</p>	<p>Freire destaca os seus projetos para a educação na cidade de São Paulo em que seu sonho é de transformar a escola para torná-la mais aberta e popular, no entanto, requer mudanças estruturais na administração, incluindo descentralização de decisões, e um enfoque na formação permanente de educadores/as. A parceria com universidades colaborou as mudanças curriculares e com a formação dos/as educadores/as no intuito de “mudar a cara da escola” interligada a qualidade da educação.</p>
22	<p>“[...]eu hoje tenho que estar teorizando e praticizando, com equipes, de que me cerco e me cerquei bem. Hoje, estou tendo de lidar com o cotidiano da escola municipal, da escola pública, com o esforço de ‘mudar a cara desta escola’. Ora, e tu, como homem de História, como estudioso da História, tu imaginarás os ingredientes da História, o que há de herança cultural e histórica na nossa prática de hoje, quer sejamos educadores ou políticos, e como pais educadores também, quer sejamos administradores, economistas, isso e aquilo outro, o que significa, por exemplo, a tradição autoritária na nossa formação histórica, que é responsável por uma série de procedimentos e de compreensões em que a liberdade é anulada ou em que a autoridade é negada, porque parece autoritária. O que significa propor a uma realidade molhada dessa tradição a mudança da cara da escola, no sentido de fazê-la mais crítica, mais aberta, mais curiosa, mais indagadora, mais rigorosa do ponto de vista científico” (Freire, 2021f, p. 167).</p>	<p>Entrevista de Paulo Freire ao Estadão. Propõe a necessidade de mudar a abordagem educacional, na dialética prática-teoria, tornando-a mais crítica, aberta, curiosa, indagadora e rigorosa cientificamente, mesmo diante da tradição autoritária que moldou a mentalidade histórica. Isso implica uma reflexão profunda sobre como a história impacta as práticas contemporâneas e a necessidade de transformação para promover uma abordagem mais emancipadora na educação.</p>

Quadro 10 - Análise dos excertos sobre qualidade na educação

(continuação)

Nº.	Excerto	Análise
23	“É preciso ver, também, o outro lado da coisa, o lado da qualidade da educação . Essa finalidade não pode existir com professores mal pagos e malformados e que, na continuidade de sua prática, não se engajem em nenhum processo permanente de formação ” (Freire, 2021f, p. 226).	Freire enfatiza que a qualidade da educação não pode ser dissociada, por exemplo, das condições de trabalho e desenvolvimento profissional dos professores. Reconhecia a necessidade de uma remuneração justa e a importância da formação permanente e desenvolvimento profissional constante dos/as educadores/as.
24	“Essa coisa de você melhorar os padrões de qualidade da escola passa por esse respeito pela questão ética e pela questão política e de justiça com respeito à educadora, mas passa também pela formação permanente , pela formação científica da educadora. Isso tudo é um tecido só, isso tudo está entranhado, como cobrar de uma professora que ela se atualize se o seu salário não dá sequer para comprar o jornal? Quanto mais para ler livros. A formação permanente da educadora é um dever da administração” (Freire, 2021f, p. 232).	A melhoria nos padrões de qualidade da escola interliga-se a formação permanente e científica, entretanto é necessário que as administrações ofereçam condições adequadas, como salários dignos. Sendo a formação permanente do educador/a uma responsabilidade da administração, argumentando que é impraticável exigir atualização profissional sem oferecer condições.
25	“A grande oportunidade que tive de conviver e aprender com Paulo Freire, na universidade, ampliou-se e aprofundou-se quando fui por ele convidada para dirigir a reorientação curricular da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo e coordenar o programa de formação permanente dos educadores . Trabalhar na equipe de Paulo Freire foi uma experiência inusitada” (Freire, 2021f, p. 288)	O objetivo da melhoria da qualidade da educação na proposta política educação de Freire envolvia a reorientação curricular e a formação permanente de educadores/as, estando à frente destas pastas a prof. ^a Ana Maria Saul.
26	“ “Mudar a cara da escola” , como dizia Freire, em uma perspectiva democrática e participativa, implicou viabilizar o projeto político pedagógico de sua gestão por meio de duas linhas de ação: a reorientação curricular e a formação permanente dos educadores ” (Freire, 2021f, p. 290).	Freire pretendia uma mudança profunda nos fundamentos e práticas educacionais, reconhecia que professores bem-preparados eram fundamentais ao lado da reforma curricular para a implementação de uma educação popular, transformadora e de qualidade.
27	“A concretização da proposta político-pedagógica, na gestão Paulo Freire, instalou uma nova realidade brasileira. Reorientar o currículo sob a óptica da racionalidade crítico-emancipatória implicou considerar a relação dialética entre o contexto histórico-social-político e cultural e o currículo. Trabalhou-se com a proposta de construção de uma escola voltada para a formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade. A prática dessa nova lógica considerou, todo o tempo, a necessária participação dos educadores, dando ênfase ao trabalho coletivo e à formação de professores . A busca de melhoria da qualidade da educação pública municipal propôs mudanças nas relações internas da escola e na relação escola/população” (Freire, 2021f, p. 293).	A gestão de Paulo Freire na educação propôs uma transformação significativa na realidade brasileira, destacando a reorientação do currículo e a formação de professores/as, buscando uma relação dialética entre o contexto histórico, social, político e cultural para uma integração mais profunda e contextualizada. A prática dessa nova lógica destacou a importância da participação dos educadores e educandos, o trabalho coletivo e interação entre escola e comunidade num espaço alegre, estimulador da solidariedade e curiosidade.

Quadro 10 - Análise dos excertos sobre qualidade na educação

(conclusão)

Nº.	Excerto	Análise
29	<p>“A nova proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi construída de modo participativo e gradativo. Respeitou-se o trabalho educacional digno, mesmo divergente, dos educadores. Procurou-se, durante todo o tempo da gestão, viabilizar o projeto político-pedagógico por meio do “movimento de reorientação curricular” e da ‘formação permanente dos educadores’” (Freire, 2021f, 293-294).</p>	<p>A proposta curricular proposta por Freire visando a qualidade do ensino, envolveu a participação dos/as professores/as, não sendo imposta a mudança, mas trazendo a coletividade para pensar e entender o que se pretendia. A busca pela melhoria da qualidade da educação pública municipal, durante essa gestão, implicou várias mudanças, dentre elas a da reformulação curricular.</p>

Fonte: Freire, 1995; Freire, 2021f

Organização: a autora

Quadro 11 - Análise dos excertos sobre prática e teoria

(continua)

Nº.	Excerto	Análise
1	<p>“Formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática, por exemplo, de alfabetizadora, com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades” (Freire, 1995, p. 25).</p>	<p>A raiz da formação permanente freiriana encontra-se na reflexão teoria e prática, parte-se do contexto baseadas nas práxis, permitindo o (re)pensar e a busca de soluções para o vivenciado pelos/as professores/as no dia a dia escolar.</p>
2	<p>“Para nós, a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática” (Freire, 1995, p. 39; Freire, 2021f, p. 91).</p>	<p>A visão progressista de como a formação permanente deve ser acontecer tem como ponto de partida a reflexão da prática educativa, em que o contexto escolar é fonte de propulsão dialética da teoria e prática.</p>
3	<p>“A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador. Outras atividades serão programadas. Nesta semana que começa, estarei criando mais uma frente trabalho para comigo programar o processo de formação” (Freire, 1995, p. 39; Freire, 2021f, p. 90)</p>	<p>Para Freire a formação permanente tem como questão central a reflexão sobre a prática, no entanto não é a única pois, entende a formação permanente como processo contínuo e constante, envolvendo outras atividades, como por exemplo: parceria Universidade e escola.</p>
4	<p>“Esta certeza gnosiológica, a de que <i>aprender</i> o objeto, o conteúdo, passa pela <i>apreensão</i> do objeto, pela <i>assunção</i> de sua razão de ser, me acompanha em todas as etapas de minha prática e de minha reflexão teórica sobre a prática. Na minha experiência de jovem professor, quase adolescente, de Português, no meu trabalho <i>nos</i> córregos e nos morros do Recife, no começo de minha juventude, como educador popular, na formulação dos princípios fundamentais do chamado Método Paulo Freire, designação de que não gosto, na minha atividade de professor universitário, no Brasil e fora do Brasil, e no esforço atual de formação permanente dos educadores e educadoras da rede municipal de educação em que me engajo agora, à frente da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, ao lado da excelente equipe com que trabalho” (Freire, 1995, p. 59 -60; Freire, 2021f, p. 114).</p>	<p>Este excerto corresponde a resposta do porquê Freire aceitou ser secretário de educação na cidade de São Paulo. Faz um breve retrospecto de sua trajetória considerando o vivido e suas andarilhagens como aspectos importantes da formação. Sem deixar de mencionar o seu esforço e de sua equipe no empenho e engajamento na formação permanente dos docentes. Além, da importância da compreensão e apreensão profunda do objeto de conhecimento numa curiosidade de quem busca e de quem quer conhecer que são importantes na formação.</p>

Quadro 11 - Análise dos excertos sobre prática e teoria

(continuação)

Nº.	Excerto	Análise
5 6	<p>“As dificuldades que vivi na infância, se não trágica, difícil e a. forma como meus pais se comportaram na confrontação das dificuldades foram ambas - as dificuldades e a maneira como meus pais se moveram em face delas - importantes na minha formação como gente, a que se segue a minha formação como educador, sem nenhuma dicotomia entre elas. A morte de meu pai- quando eu tinha 13 anos, o trauma de sua ausência- a bondade de minha mãe, sua luta para que pudesse estudar. [...]Tudo isto são sobretudo os ingredientes que permeiam, tudo isso tem que ver necessariamente com minha trajetória como educador. E a tudo isso, com importância não menos grande, se segue o impacto que me causaria a experiência rica, desafiante, do exílio. Exílio que resultou da compreensão teórica da educação como ato político, da educação como processo de conhecimento, da educação democrática fundando-se no respeito ao educando, à sua linguagem, à sua identidade cultural de classe, da explicação teórica da defesa da educação que desoculta, que desvela, que desafia; exílio que resultou sobretudo da posta em prática de uma tal compreensão da educação. Foi a prática, obviamente, que assustou, nos anos 60, como assusta hoje, as classes dominantes autoritárias _e perversas. Foi a posta em prática de uma educação assim que me levou à prisão, ao afastamento da universidade e, finalmente, aos quase 16 anos de exílio” (Freire, 1995, p. 60).</p>	<p>Este excerto Freire reporta-se a todas as vivências e reconhece que foram importantes para a constituição e formação do seu ser, pensamento, constituição e de toda a sua teoria. É um exemplo de como a sua prática influenciou sua vida, suas ações e sua pedagogia progressista.</p> <p>O ser humano tem seu corpo “molhado” nas experiências, mas por ser consciente de sua finitude, pode ir além.</p> <p>Freire, mesmo no exílio e com as adversidades enfrentadas, ousou em busca de inéditos viáveis e na reflexão da prática e teoria gestou a sua pedagogia.</p> <p>Neste trecho destaca que suas práticas sempre assustaram as classes dominantes, fato que deve a sua luta por uma pedagogia da libertação e dos oprimidos.</p>
	<p>“Este programa assume múltiplas e variadas formas. Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação - reflexão - ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica” (Freire, 1995, p. 81)</p>	<p>Freire descreve como os grupos de formação foram executados. Inicialmente eram agrupados em grupos de educadores/as de escolas próximas e depois em grupos da própria escola, mas sempre valorizando a reflexão sobre a prática, integração da teoria e da prática, identificando temáticas para aprofundamento e estudo.</p>

Quadro 11 - Análise dos excertos sobre prática e teoria

(continuação)

Nº.	Excerto	Análise
8	<p>“Reencontro que, sem dúvida, marcou, de forma rica, minha vida. Talvez possa dizer hoje, sem medo de errar, que os anos que passei trabalhando, quase diariamente, com camponeses, com operários de áreas urbanas de Pernambuco, meu Estado, cometendo erros e equívocos, mas também aprendendo como melhorar a prática, foram anos fundamentais para o desenvolvimento de muitas de minhas idéias de hoje. Para a minha formação de educador. Diria finalmente, para fechar minha resposta à sua pergunta, que, sem aqueles anos de aprendizado com camponeses, pescadores e obreiros urbanos de que fez sempre parte o exercício crítico de pensar a prática, dificilmente teria escrito, anos depois, a <i>Pedagogia do Oprimido</i>, em Santiago do Chile, em tempos de exílio” (Freire, 1995, p. 105)</p>	<p>Em continuidade ao excerto anterior, Freire destaca a importância de suas experiências, do contato direto com as diversas realidades e diferentes necessidades que pautaram suas interações com o meio e foram fundamentais para a construção de todo seu pensamento. Por analogia esse processo na escola se dará no contato de professor/a e aluno/a em que ambos podem ensinar e aprender os quais carregam consigo saberes de “experiência feita” que devem ser considerados nas práticas pedagógicas. O exercício crítico de pensar a prática pode ser fomentador de novas práxis.</p>
9	<p>“Por esta razão estou convencido de que uma das mais importantes tarefas em que a formação permanente dos educadores se deveria centrar seria convidá-los a pensar criticamente sobre o que fazem. Pensar a prática sobre que tenho insistido tanto ao longo desta conversa. Os aspectos mais profundos do currículo oculto se acham, permita-me a reiteração, nas experiências sociais, históricas, culturais, de classe, da sociedade de que os professores fazem parte. Daí, por isso mesmo, a importância dos estudos em torno da formação histórica da sociedade a que, às vezes, damos pouca atenção” (Freire, 1995, p. 123).</p>	<p>Freire deixa claro que formação permanente deve partir da reflexão crítica das práticas que os/as professores/as desenvolvem em seu cotidiano escolar.</p>
10	<p>“As escolas têm que ter autonomia, não apenas no nível da materialidade, mas as escolas precisam ser centros também, como o secretário desta casa, centros de reflexão. Lá estão mais ainda, sobre a prática que se dá na escola, isso faz parte da própria formação permanente da educadora. Então, a tentativa de diminuir a burocracia sem extingui-la tem a ver com a nossa compreensão, e não única, do espaço da escola” (Freire, 2021f, p. 51).</p>	<p>Destaca que a autonomia não deve ser percebida de maneira isolada, mas em consonância com a visão e a missão educativa da instituição. A escola é apresentada como um local de formação não apenas para os estudantes, mas também para os educadores, reforçando a ideia da reflexão constante sobre as práticas educativas.</p>
11	<p>“Outro sonho nosso que eu acho absolutamente viável, e que tem a ver com isso que eu acabo de falar, é o sonho da formação constante da educadora e do educador. Eu espero que já esta semana comecemos a discutir internamente sobre isso. Estou totalmente convencido pela própria prática a que eu me tenho dado durante todos esses anos, que a melhor forma que a gente tem de se inferir num processo permanente de formação é pensar a prática que a gente tem, é compreender a prática da gente inserida numa prática maior. Descobrir pensando sobre a prática da gente, distanciando-nos da prática da gente, objetivando a prática da gente, tomando-a nas mãos e descobrimo a teoria embutida nela” (Freire, 2021f, p. 51).</p>	<p>Freire, destaca uma abordagem dinâmica e participativa para a formação dos educadores, envolvendo uma análise constante da prática como ponto de partida. Pensar a prática, compreendê-la dentro de um contexto mais amplo e descobrir a teoria embutida nela, enfatiza a abordagem reflexiva e crítica na formação permanente. Essa perspectiva vai além da simples execução de tarefas cotidianas, sugerindo que a verdadeira compreensão e aprimoramento ocorrem quando os/as educadores/as são capazes de refletir sobre suas práticas, distanciar-se delas e objetivá-las.</p>

Quadro 11 - Análise dos excertos sobre prática e teoria

(continuação)

Nº.	Excerto	Análise
14	“Mas, para mim, a melhor formação está em sentar, por exemplo, com as professoras que estão se dando a uma experiência de alfabetização em uma certa área, para que cada uma fale dos obstáculos que está encontrando, como vêm respondendo aos obstáculos, e aí então se discute o que há de teórico no próprio processo de buscar a explicação do problema, isso pode se dar em todos os ramos da atividade didática” (Freire, 2021f, p. 52).	Freire destaca um momento formativo em que o diálogo colaborativo contribui nos processos de formação, que pode ocorrer não apenas em ambientes acadêmicos, mas também no engajamento prático e na troca de experiências entre professores/as.
15	“Quer dizer, esse é outro sonho que está ligado a esse da formação permanente da educadora, do educador , a que nós vamos na verdade nos dedicar. O outro sonho que tem a ver com esta visão global que a gente vem tendo da educação é o da participação de toda a gente que se envolve na prática educativa . Mas não da participação para fazer favor a nós, não é isso, nós temos um enorme respeito pelos movimentos populares, e os movimentos populares não existem, do nosso ponto de vista, para respaldar nossa administração. Nós queremos e precisamos aprender com eles e ensinar também. Nós precisamos de uma participação direta do povo nas nossas escolas, uma participação das famílias que têm seus filhos na escola” (Freire, 2021f, p. 56).	Freire destaca a sua visão de educação que vai além das fronteiras institucionais, abraçando a formação constante e a participação ativa da comunidade que incidem em práticas educativas globalizantes. Sua abordagem destaca a importância da colaboração, do aprendizado mútuo, respeito pelas contribuições de todos os envolvidos no processo educativo e de um ensino e aprendizagem em todos são sujeitos, portanto, capazes de ensinar e aprenderem.
16 17	“Neste sentido, concomitantemente com sua prática docente , a formação contínua do magistério será prioritária. Conforme prevê a nova Constituição, realizaremos concursos, rompendo com o fisiologismo e o populismo que utilizam parte do magistério em funções não docentes. O próprio concurso deverá ser motivo de formação permanente dos professores” (Freire, 2021f, p. 63-64).	A formação do corpo docente pensada a partir da prática pedagógica, sendo destacada como uma prioridade.
18 19	“ Formação permanente Trabalho desenvolvido desde 1989, que entende a formação dos educadores como ação sistemática, com base na ação-reflexão-ação ” (Freire, 2021f, 72-73).	A referência à ação-reflexão-ação destaca a importância da reflexão na prática educacional.

Quadro 11 - Análise dos excertos sobre prática e teoria

(conclusão)

Nº.	Excerto	Análise
20	<p>“Formação permanente, para Paulo Freire, implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e tem sempre a perspectiva de <i>ser mais</i>. Educação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em momentos de sua escolarização, mas a todo o ser humano em qualquer etapa de sua existência. A educação permanente está aliada à compreensão de que ela incide sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática. Daí o entendimento de que um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. Dizia Paulo Freire: A partir da prática que eles [os educadores] têm é que se deve descobrir qual é a teoria embutida ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores, mesmo que não se saiba qual é essa teoria” (Freire, 2021f, p. 298)</p>	<p>Esse excerto traz a interpretação da professora Ana Maria Saul acerca do conceito de formação permanente proposto por Paulo Freire. A abordagem adotada por Freire no programa de formação permanente destaca a relevância de integrar a teoria à prática, reconhecendo que a formação permanente não deve ser dissociada da realidade vivenciada pelos educadores. Ele busca promover uma reflexão sobre as práticas educacionais existentes, permitindo uma compreensão mais profunda acerca da teoria que embasa.</p>
21	<p>“Na Secretaria de Educação, Paulo Freire deu especial destaque à formação permanente dos educadores (Freire, 1991), considerando que esse seria um dos programas prioritários de sua gestão, dada a exigência de que os educadores tivessem uma prática pedagógica séria e competente para poder construir a escola que se propunha” (Freire, 2021f, p. 298-299).</p>	<p>A formação permanente proposta tinha como objetivo a prática pedagógica dos professores, visando romper práticas autoritárias e bancárias para que fossem construídas práticas democráticas, dialógicas, sérias e competentes.</p>

Fonte: Freire, 1995; Freire, 2021f

Organização: a autora

Quadro 12 - Análise dos excertos sobre formação científica e humana

(continua)

Nº.	Excerto	Análise
1	<p>“Outra coisa que a Administração tem de fazer em decorrência de seu respeito ao corpo docente e à tarefa que ele tem é pensar, organizar e executar programas de formação permanente, contando inclusive com a ajuda dos cientistas com quem temos trabalhado até agora” (Freire, 1995, p. 25).</p>	<p>Atribuí como o papel da Administração pública a criação de políticas de formação permanente dos docentes e envolvimento de pessoas que possam contribuir com a formação científica. Paulo Freire afirmava como importante as parcerias, dentre elas as das universidades com as escolas.</p>
2	<p>“Ana Maria (Freire, 1995)/<i>Jornal das Escolas</i> (Freire, 2021f): O senhor é adepto da formação permanente do professor. Quais os programas de treinamento e atualização dos professores que já foram concretizados?</p> <p>Paulo Freire: Nesta administração, um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que <i>os</i> educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir.</p> <p>Seis são <i>os</i> princípios básicos do programa de formação de educadores desta Secretaria:</p> <p>1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.</p> <p>2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.</p> <p>3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.</p> <p>4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.</p> <p>5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.</p> <p>6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:</p> <p>- a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; CONTEXTO</p> <p>7) - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;</p> <p>8) - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam” (Freire, 1995, p. 80, Freire, 2021f, 210).</p>	<p>Intitulada como “Autonomia escolar e reorientação curricular a entrevista foi concedida para a prof.^a Ana Maria Saul (ago/79) e consta no livro “A educação na cidade” (Freire, 1995, p. 80-81), entretanto, faz correspondência no livro “Direitos Humanos e educação libertadora” com o título “Paulo Freire e suas propostas” (Freire, 2021f, p. 210-212). A única diferença é que na primeira conta como entrevistadora a Prof.^a Ana Maria Saul e na segunda como entrevista foi publicada pelo <i>Jornal das Escolas</i> pertencente ao órgão do Núcleo de Ação Educativa. Sabendo que ambos faziam parte da gestão de Freire, e respostas e perguntas idênticas, consideramos como igual. Sendo assim, foi sinalizado com os dois nomes no início sendo considerada cada uma das obras em seguida.</p> <p>Da análise percebe-se a importância da formação permanente dos/as educadores/as como uma importante proposta do governo progressista alinhados a uma (re)construção da educação na cidade de São Paulo.</p> <p>O programa de formação permanente pensado por Freire e sua equipe incluía a prof.^a Ana Maria Saul - que assumiu variadas frentes de trabalho – em que realizaram um trabalho sistemático que envolveu coordenadores/as, diretores/as e professores/as.</p> <p>Os seis princípios privilegiando a formação de grupos com gênese nas vivências dos/as docentes numa dialética da prática e teoria com processos de ação- reflexão-ação.</p> <p>Os Grupos de Formação consideravam: (a) os/as educadores/as sujeitos; (b) eram realizadas no contexto escolar de forma constante e sistemática; (c) fomentava, instrumentalizava, supria e corroborava para apropriação dos docentes com conhecimentos e avanços científicos; (d) proporcionavam momentos dialéticos entre teoria e prática.</p> <p>A formação científica era operacionalizada nos Grupos de Formação na escola e em parceria com outras instituições.</p>

Quadro 12 - Análise dos excertos sobre formação científica e humana

(continuação)

Nº.	Excerto	Análise
10	“Entendo que a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino” (Freire, 1995, p. 81; Freire 2021f, p. 212)	Freire fez parcerias entre algumas universidades (PUC/SP, USP e Unicamp) a fim de aproximá-las da escola pois, acreditava que ambas tinham papel importante a desempenhar no processo educacional, em que uma instituição contribuía com a outra.
11 12	“Os professores das universidades desenvolveram, também durante o primeiro semestre importantes seminários . Citando o tema de alguns deles: Linguagem, Educação e Formação de Professores ; Arte, Educação e Formação de Professores ; Interdisciplinaridade e Educação; A Dimensão Ética no Processo de Reorientação Curricular. Estes seminários foram registrados e serão cuidadosamente analisados, uma vez que auxiliam na construção da teia crítica necessária que auxiliará o trabalho de mudança da escola. Para que esse trabalho prossiga e se amplie, a Secretaria Municipal de Educação já assinou um acordo específico com a USP no último dia 8 e proximoamente assinará, também, termos de cooperação técnica no mesmo teor daquele firmado com a USP, com a PUC-SP e Unicamp ” (Freire, 1995, p. 82; Freire, 2021f, p. 212).	A parceria universidade – escola era considerada essencial para Freire, em que enfatizava a importância do envolvimento universitário com as realidades concretas das escolas num movimento contributivo de ambas as partes, ou seja, no (re)pensar de práticas e no (re)pensar de pesquisas. Freire contou em sua gestão com diversos professores/as da educação superior e especialistas além de comporem a sua equipe na secretaria de Educação, ajudaram em seminários e nas formações dos/as professores/as. Interligou professores universitários com professores da educação básica.
13 14 15	“Desenvolver os programas de formação permanente de pessoal, com múltiplas modalidades priorizando a formação permanente de alfabetizadores e de professoras de Educação Infantil e 5.ªs séries ; oportunizar aos educadores da rede, em geral, a frequência a programas que atualizem a formação básica , porém balizados pelas diretrizes desta Secretaria” (Freire, 1995, p. 87).	Este excerto corresponde uma resposta de Freire sobre seus planos e o que considerava prioritário para os próximos seis meses na Secretaria de Educação, elenca 14 metas- dentre elas a da formação permanente dos/as educadores/as. Convém elucidar que as formações com atualização se referem, por exemplo, ao domínio operacional de alguns conteúdos - como as operações básicas de matemática. As formações eram pensadas e de acordo com as necessidades dos profissionais e a sua execução era conjunta e participativa entre todos os sujeitos, numa relação considerada horizontal, em que um aprende com o outro e da mesma forma ensina.

Quadro 12 - Análise dos excertos sobre formação científica e humana

(continuação)

Nº.	Excerto	Análise
16	<p>“É preciso, por outro lado, deixar claro que a questão principal na alfabetização, no ensino da escrita e da leitura, não é de natureza técnica. As questões principais na alfabetização são de natureza político-ideológica e científica a que se juntam aspectos técnicos necessários. O ponto de partida é a decisão, a vontade política de fazer, a arregimentação dos recursos, e a formação rigorosa dos educadores e das educadoras” (Freire, 1995, p. 118).</p>	<p>Freire marca sua trajetória pela luta em favor educação libertadora, com destaque inicial a alfabetização, uma vez que considerava engajamento propulsora de uma sociedade menos injusta, discriminatória e mais democrática e que tem importância a leitura de mundo e da palavra.</p> <p>Para faz-se cabal a formação dos/as docentes exigentes de rigorosidade metódica, criticidade, teoria-prática, comprometimento, generosidade, disponibilidade ao diálogo e escuta, bem querer aos outros e respeito aos saberes.</p>
17	<p>“Conseguimos, com vistas a essa formação, a contribuição de professoras e professores da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), através de convênios que firmamos com os reitores das respectivas universidades e a que se junta ainda a colaboração excelente da equipe da psicóloga e sexóloga Marta Suplicy, no campo da formação em torno da sexualidade” (Freire, 1995, p. 132).</p>	<p>Freire estabeleceu parcerias com as instituições universitárias que contribuíram em propostas para a educação da cidade de São Paulo, apontando avanços em torno de mudanças e conquistas que foram efetivadas.</p>
18	<p>“Dentro desse campo de formação permanente, há uma questão sobre a qual eu venho falando não a partir de hoje, ou a partir de quando fui convidado por Erundina, mas há muito tempo, contudo muita gente só está vendo agora. O que os jornais dizem é que esta questão vem dando uma discussão que eu acho formidável, inclusive, que é a questão da linguagem.</p> <p>[...] É que eu sei que não há existência, e eu agora diminuiria até a amplitude do conceito, eu diria não há vida sem processo de autocorreção e correção, não há vida sem intervenção, não há crescimento sem intervenção, e a educadora, para cumprir bem seu trabalho, tem que intervir, e a intervenção implica também em corrigir” (Freire, 2021f, p. 52-53).</p>	<p>Um chamado para uma prática educativa que valorize a participação ativa dos educandos, promova a reflexão crítica e abertura a autocorreção e correção contínua como elementos essenciais para o crescimento e desenvolvimento humano. Isso implica na formação como um processo ativo.</p> <p>Nos sugere que a existência humana não pode ser compreendida plenamente sem considerar o contínuo processo de autocorreção-correção em que todos se encontram envolvidos pela educação permanente.</p>
20	<p>“Pretendemos mostrar a todos os que hoje estão envolvidos com a educação no município de São Paulo que juntos podemos mudá-la, construindo uma <i>escola bonita</i>, voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática.</p> <p>Entendemos que essa escola deva ser um espaço de <i>educação popular</i> e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja <i>boniteza</i> se manifesta na possibilidade de formação do sujeito social” (Freire, 2021f, p. 60).</p>	<p>A visão de educação freiriana vai além da mera transmissão de conhecimento, busca a transformação, a construção de uma escola comprometida com a formação social crítica, a promoção da democracia, e a valorização dos interesses populares relevantes na formação dos sujeitos.</p> <p>O ensinar e o aprender não se dão fora da <i>boniteza</i> e da alegria.</p>
21		

Quadro 12 - Análise dos excertos sobre formação científica e humana

(continuação)

Nº.	Excerto	Análise
22	<p>“A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não formal. A escola não é o único espaço da prática pedagógica. A sala de aula também não poderá ser o único espaço da prática pedagógica. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas de modo a possibilitar a integração de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação de grupos, núcleos, unidades escolares, associações e entidades que visem a contribuir para a formação do sujeito popular como indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social” (Freire, 2021f, p. 65)”.</p>	<p>A pedagogia freiriana considera que as pessoas aprendem não somente nas escolas, mas aprendem em diferentes espaços, uns em comunhão com os outros. Para Freire a formação está relacionada a uma abordagem mais ampla e dinâmica, que reconhece a diversidade de contextos educativos e promove uma formação crítica e reflexiva.</p>
23	<p>“Introdução da informática na educação: concepção e desenvolvimento do projeto Gênese da Informática – trabalha com o sistema logo, integrado à ação pedagógica da escola. Hoje, 31 escolas estão neste projeto. Em cada escola há quinze computadores e uma impressora de textos. Estão em funcionamento três subnúcleos regionais e um central, para a formação de professores” (Freire, 2021f, p. 72).</p>	<p>Considerando o contexto (1989-1991) em que Paulo Freire esteve na secretaria de educação e que no Brasil a era da informática começa a se consolidar por volta dos anos 1980 suas ações em torno da inserção de computadores nas escolas comprovam que as mudanças incluíam dimensões inovadoras. Paulo Freire preocupou-se com a introdução da tecnologia na formação dos professores e de alunos, fato exposto no livro “Direitos Humanos e educação libertadora” comprovado inclusive com foto localizada entre as páginas 188-189.</p>
24 25 26 27 28 29	<p>“São incluídos no programa de formação, também, cursos de curta duração, conferências, intercâmbios para troca de experiências etc. Os grupos de formação iniciaram-se com professores de 1ª séries e de Educação Infantil, bem como os coordenadores pedagógicos. A inscrição nos grupos de formação não é obrigatória. Hoje temos a seguinte situação: 70% dos diretores frequentando os grupos; 95% dos coordenadores pedagógicos das escolas e 30% dos professores estão em grupos de formação, com apoio àqueles que devem ser ampliados nas escolas. Atualmente temos quinhentos grupos de formação em funcionamento. Mais de 35% dos professores têm outras modalidades de formação;” (Freire, 2021f, p. 73).</p>	<p>A formação permanente como programa prioritário de Freire envolvia várias ações, dentre elas destacam-se: os Grupos de Formação que objetivaram a formação dos educadores/as pertencentes a Rede Municipal de São Paulo partindo das necessidades, anseios e da/n realidade escolar.</p>

Quadro 12 - Análise dos excertos sobre formação científica e humana

(continuação)

Nº.	Excerto	Análise
30 31 32 33	<p>“Outras ações de formação Formação para professores de 5ª séries: todas as escolas estão envolvidas; formação em Direitos Humanos:- quinhentos educadores já participaram deste trabalho que também se integra à ação interdisciplinar da escola. Encontros de vigias, merendeiras e grupos de formação de pais têm se desenvolvido de forma crescente, porém lentamente” (Freire, 2021f, p. 73).</p>	<p>A formação prevista por Paulo Freire era voltada ao desenvolvimento humano, considerando os sujeitos em processo permanente de aprendizado. O Projeto de Educação em Direitos Humanos iniciou-se em agosto de 1990, contando com estudiosos da área que contribuíram na formação de toda a Rede Municipal. “Mudar a cara da escola” encapsula a essência do processo de (trans)formação.</p>
34	<p>“Os trabalhos de reorientação curricular e formação permanente contam com assessoria mensal de cinquenta professores universitários da USP, Unicamp e PUC-SP” (Freire, 2021f, p. 74).</p>	<p>Freire, como uma pessoa conectiva fez parcerias com as instituições universitárias, sem custos para a administração pública em que escola-universidade articulava-se uma via de mão dupla, ambos os lados eram favorecidos com o diálogo estabelecido e com o conhecimento.</p>
35	<p>No sentido, ainda, de ampliar a participação nas decisões e ações, a Secretaria Municipal de Educação, com o apoio da União Municipal dos Estudantes Secundaristas, iniciou a formação e discussão dos grêmios estudantis nas escolas. No entanto, o avanço maior no nível da autonomia foi permitir no seio da escola a gestação de projetos pedagógicos próprios que, com o apoio da administração, possam acelerar a mudança da escola. Considero que tais mudanças, apesar do avanço representado, são apenas o início do que imagino que deve ser a mudança da escola (Freire, 1995, p. 79; Freire, 2021f, 210).</p>	<p>A formação dos grêmios estudantis nas escolas, visaram fortalecer a voz dos estudantes nas decisões escolares. Além disso, permitir a gestação de projetos pedagógicos próprios dentro das escolas, representa um avanço na autonomia das instituições. Os Grupos de formação quando organizados em cada <i>locus</i> escolar proporcionavam diálogo entre todos os sujeitos.</p>
36 37	<p>“PAULO FREIRE: A priorização da “relação dialógica” no ensino, que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando, é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre o qual deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores. Essa proposta é muito séria e muito profunda, porque a participação do aluno não deve ser entendida de forma simplista. O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual <i>os</i> educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. [...] Quero dizer que trabalhar dessa forma não é a prática da escola brasileira, hoje. Por isso, é preciso um grande investimento na formação permanente dos educadores para que se possa reverter a situação existente e se conseguir um trabalho onde aconteça de verdade, isto é, da forma como a compreendo” (Freire, 2021f, p. 214).</p>	<p>A prosta dialógica de Freire envolvia a todos/as, professores/as e alunos/as em que ambos são aprendizes e ensinantes. As formações dos/as educadores/as partiam de temáticas conectadas à realidade e às experiências vivenciadas no cotidiano escolar, em que os participantes das formações são sujeitos de práxis capazes de criar inclusive teorias. Paulo Freire, em seu modelo de formação se propôs a implantação de algo que os/as professores/as pudessem também aplicar com os/as estudantes, em que a proposta de diálogo fosse vivenciada, a fim de romper práticas bancárias de ensino.</p>

Quadro 12 - Análise dos excertos sobre formação científica e humana

(continuação)

Nº.	Excerto	Análise
38	<p>“De um lado a incompetência das professoras malformadas. As escolas de formação de professores, no Brasil, estão profundamente atrasadas em termos de ciência, de pedagogia, de clareza política. As meninas saem de lá sem terem aprendido, exatamente, o mistério do ato de alfabetizar. O que é a linguagem? Quais as raízes mais profundas que a linguagem tem? O que significa alfabetizar? O que é ler? O que é escrever?” (Freire, 2021f, 225).</p>	<p>O excerto corresponde a crítica de Freire em relação a formação inicial de professores, a falta de aprendizado de questões básicas com relação a alfabetização gerando uma ignorância científica somados a outros aspectos ideológicos, sociais, culturais que acarretam problemas na educação.</p> <p>Entrevista de 1991, em que Freire destaca que a Educação vai mal no Brasil.</p>
39	<p>“Nós fizemos grupos de formação de professores de alfabetização e um dos óbices que a gente tem na escolaridade brasileira está exatamente entre o primeiro e o segundo ano, quando milhões de meninos brasileiros são reprovados porque não aprenderam a se alfabetizar. [...] Mas os meninos populares são reprovados e, em seguida, expulsos da escola. Os especialistas ainda falam em evasão escolar. Não há evasão coisa nenhuma, há expulsão, a escola expulsa o menino do povo.</p> <p>Eu, como secretário, mas muito mais como educador, fiz vários seminários sobre os problemas fundamentais da administração e da política educacional. Tudo junto, esse esforço de mudar, de refazer a escola, é que nos deu, no primeiro ano de administração, o melhor lugar na década, quando foram apurados os dados. O segundo ano aprofundou a melhora. Isso em nível de resultados pedagógicos na Rede Escolar” (Freire, 2021f, p. 232-233).</p>	<p>Os Grupos de Formação abordavam várias temáticas com o intuito da formação permanente no contexto escolar, além de seminários, palestras etc.</p> <p>As diligências para mudar e transformar a escola resultaram em melhorias significativas, refletidas nos resultados pedagógicos da Rede, traduzindo a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme destaque:</p> <p>“Em 1989, obtivemos o mais alto percentual de aprovação verificado nos últimos dez anos: 79, 46%. Ou, inversamente, a mais baixa incidência de retenção no conjunto do 1º grau em nossa Rede (20,54%), no período de 1980-1989” (Freire, 2021f, p. 70)”. Os esforços conjuntos da secretaria de educação somados aos dos/as docentes e dos profissionais da educação reverteram em resultados percentuais que foram vistos por Freire um avanço na construção da escola democrática e da nova qualidade do ensino.</p>
40	<p>“Desse primeiro encontro surgiu uma equipe central que até hoje existe, e aí então eu visitei os reitores e firmei convênio com as três universidades para nos ajudar na formação permanente dos educadores da secretaria” (Freire, 2021f, p. 234).</p>	<p>Freire buscou uma abordagem estratégica de parcerias com instituições de ensino superior para fortalecer a capacitação dos/as professores/as a fim de enriquecer e aprimorar o desenvolvimento profissional dos educadores.</p>
41	<p>“No começo de março estaremos, através das diferentes instâncias da Secretaria, estabelecendo diálogo franco, aberto, com diretoras, coordenadoras, supervisoras, professoras, zeladores, merendeiras, alunos, famílias, lideranças populares. Esperamos com esses encontros ajudar a formação e a solidificação dos conselhos de escola” (Freire, 1995, p. 25; Freire, 2021f, p. 244)</p>	<p>A formação carece do envolvimento de todos/as com comprometimento, em sua gestão propôs formação de todos/as os educadores/as.</p> <p>Uma das marcas de Freire é o diálogo com todos/as visando a participação democrática com vistas ao fortalecimento da formação.</p>
42	<p>“Ora, a atividade docente, como se sabe, não envolve apenas o ato de dar aulas; as aulas dadas necessitam de preparação prévia e formação do docente, da correção das atividades inerentes à relação pedagógica e planejamento coletivo” (Freire, 2021f, p. 251).</p>	<p>Oferecer uma educação de qualidade, vai além da sala de aula, abrange diversas dimensões do trabalho educacional como: preparação prévia, formação permanente, a correção de atividades e o planejamento coletivo abarcados pela dimensão da formação científica do profissional.</p>

Quadro 12 - Análise dos excertos sobre formação científica e humana

(continuação)

Nº.	Excerto	Análise
43 44	“Acrescente-se, ainda, sua preocupação com a formação permanente dos educadores , da qual participava diretamente. Nos finais de semana ia às regiões para participar de seminários e outras atividades de formação continuada dos educadores . Ele também modernizou a Rede de Ensino Municipal e implantou uma reestruturação curricular que revolucionou o processo de ensino-aprendizagem” (Freire, 2021f, p. 275).	A importância do esforço coletivo na construção de uma educação melhor envolvia Freire, com dedicação direta e engajamento pessoal que impactaram a educação pública da cidade de São Paulo.
45	“É o que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com <i>frouxidão assistencialista</i> , é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em minoria significativa” (Freire, 2021f, p. 292).	Realça a relevância da formação científica dos/as professores/as, a necessidade de alinhar as práticas educacionais para proporcionar uma educação com participação de todos os sujeitos e na defesa da democracia.
46	“Ficou evidente para Paulo Freire, desde o início de sua gestão, que a <i>mudança da cara da escola</i> na direção da pedagogia radical por ele proposta precisaria de ações simultâneas. Ao lado da democratização da gestão e da reorientação curricular, foi necessário criar uma nova proposta , igualmente radical, para a formação dos professores capaz de responder às necessidades de compreensão e atuação de um professor nessa escola que se pretendia com uma nova fisionomia” (Freire, 2021f, p. 296).	Na gestão da educação, Freire priorizou a formação de professores/as entendendo que era necessária uma nova proposta que realmente atendesse os anseios dos docentes, a associação entre a prática e teoria, um lugar de diálogo e partilha, em que a formação científica era necessária para aprimorar o trabalho que vinha sendo realizado.

Quadro 12 - Análise dos excertos sobre formação científica e humana

(conclusão)

Nº.	Excerto	Análise
47 48 49 50 51 52 53 54 55	<p>O programa de formação de educadores incluiu princípios básicos (Freire, 1991), já referidos neste livro, que destacavam a) o papel do educador, como sujeito de sua prática; b) o objetivo da formação, deixando claro a intenção de criar e recriar a prática, a partir da reflexão sobre o cotidiano; c) a compreensão de que a formação precisa ser sistematizada e se fazer constante, ao longo da vida do educador; d) a necessidade de que a formação seja orientada para a compreensão do processo de construção do conhecimento; e, finalmente, e) uma formação de educadores compreendida como a contraface do processo de reorientação curricular.</p> <p>A formação permanente dos educadores desenvolveu-se, sobretudo, por meio de “grupos de formação”, modalidade que agrupava coletivos de professores para discutir suas práticas. O momento seguinte, nesse trabalho, consistia em confrontar as teorias dos professores com essas práticas, acrescidas de teoria e prática. Esses grupos tiveram como locus principal a própria escola e o programa foi complementado com outras modalidades de formação: palestras, cursos, congressos e atividades culturais, em diferentes espaços. A integração da universidade a esse amplo programa de formação se deu de maneira inovadora, alicerçada na compreensão de que a universidade e a Rede Pública seriam aprendentes e ensinantes, nesse diálogo (Freire, 2021f, p. 299)</p>	<p>A professora Ana Maria Saul explica com esses excertos como se deu o programa de formação permanente de educadores/as, em que a formação científica se baseava na prática e teoria, tendo a escola como contexto e parcerias externas.</p>
56	<p>Mantínhamos reuniões quase semanais com os sindicatos, e em seguida com a Rede, discutindo a possibilidade e conveniência de implantação da eleição de diretor de escola, como uma das funções dos professores, podendo/devendo retornar à função de professor sempre. [...] <i>Mudar, fazendo diferente, todos os dias</i>. Esses debates acompanhavam, concomitantemente, os diferentes momentos de formação que Paulo Freire vinha desenvolvendo junto às escolas, envolvendo professores da USP, Unicamp, PUC-SP, Unesp, que se dispuseram a sair de suas salas e permanecer, por cerca de um ano e meio, ministrando cursos a partir das necessidades identificadas pelos professores, em cada disciplina, de cada grupo-escola, e não a partir de seus próprios interesses de pesquisa (Freire, 2021f, 318-319).</p>	<p>O excerto traz a correspondência da ênfase na mudança constante e abordagem diferenciada que era características marcante da gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação, com diversos diálogos sobre eleições dos diretores, conselhos escolares, etc.</p> <p>Alguns momentos de formação foram conduzidos por Paulo Freire, outros envolvendo professores de instituições renomadas, que sempre estavam alinhados às demandas específicas da comunidade educacional, numa dialética entre teoria e prática.</p>

Fonte: Freire, 1995; Freire, 2021f

Organização: a autora

**APÊNDICE C – QUADRO MODELO DE ORGANIZAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E
TESES**

Quadro 13 - Organização das pesquisas mapeadas para análise

Título	Autor(a)	Instituição/Ano	Objetivo Geral
Objetivos específicos:			
Problema de pesquisa:			
Peculiaridades:			
Ações formativas:			
Como são desenvolvidos os trabalhos do CP na formação:			
Resultados (obstáculos e contribuições):			

Fonte: a autora