



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-  
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas  
Brasil

Finholdt Ângelo Leite, Vânia

O papel da coordenação na formação continuada na Escola de Leitores  
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 47-55  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061920005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# O papel da coordenação na formação continuada na Escola de Leitores

## *The role of the coordinator in continuing teacher education at the School of Leitores*

Vânia Finholdt Ângelo Leite<sup>1</sup>

### Resumo

O artigo analisa o papel exercido pela coordenadora pedagógica na Escola de Leitores, escola de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro, tendo a seguinte questão: como a coordenadora concilia a demanda da Secretaria Municipal de Educação com a proposta de formação continuada da escola? Baseia-se nas contribuições de Rui Canário, Maurice Tardif, Stephen Ball e colaboradores, para analisar os dados coletados na observação de treze reuniões e na leitura das Orientações Curriculares, dos Cadernos de Apoio Pedagógico e dos Projetos de Leitura. A pesquisa evidenciou que a coordenadora concilia a proposta da Secretaria, no que se refere ao cumprimento dos conteúdos de cada ano escolar, ao mesmo tempo que incentiva a formação leitora e orienta os professores para que acompanhem o nível do aluno por meio da avaliação formativa. Além disso, o fato de a escola ter um projeto de leitura e escrita bem definidos proporcionou que a coordenadora desenvolvesse um projeto de formação continuada, em parceria com outros educadores, contemplando as experiências e as necessidades do grupo.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Coordenação pedagógica. Formação continuada.

### Abstract

*The article examined the role of the educational coordinator in continuing education at the School of Leitores, with the following question in mind: how does the coordinator harmonize the demands of the Municipal Secretary of Education with the school's proposal for continuing teacher education? Based on the contributions of Rui Canário, Maurice Tardif, Stephen Ball and co-authors, we analyzed data collected from the observation of 13 meetings, analysis of the curriculum guidelines, pedagogical support notebooks, and reading projects. The research showed that the coordinator's work is in accord with the proposal of the Secretary of Education regarding the compliance of the syllabus for each school year. At the same time, the coordinator encourages reading and guides her teachers to monitor students' levels through formative assessment. Moreover, because the school has a well-defined reading and writing project, she is able to develop a continuing education project with other educators, contemplating the experiences and needs of the group.*

**Keywords:** Literacy. Pedagogical coordination. Teacher education.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. R. Francisco Portela, 1470, São Gonçalo, 24435-000, RJ, Brasil. E-mail: <vfaleite@uol.com.br>.

## Introdução

Nos anos 1990, a função da Coordenação Pedagógica era vista como de facilitação do processo das reformas políticas educacionais, pois era esperado que ela apoiasse e intermediasse as novas propostas curriculares, assumindo, assim, o papel de mediadora entre a secretaria e a escola. No Brasil, a função de supervisão escolar recebe várias denominações, tais como coordenação pedagógica, professor coordenador, supervisor pedagógico, dentre outras. Neste artigo, optou-se pelo termo “coordenadora pedagógica”, por ser ele utilizado na Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Outra função da coordenação era a responsabilidade por impulsionar o grupo, sabendo interpretar a realidade escolar e suas necessidades. Nas palavras de Alonso (2007, p.169), a supervisão é: [...] “a força aglutinadora e impulsionadora do grupo, atuando como mediadora do sistema, porém numa posição não mais de subordinação e aceitação irrestrita à autoridade, mas de intérprete da realidade escolar e de suas necessidades”.

Arelada à função de impulsionadora do grupo e intérprete da realidade escolar e de suas necessidades, a coordenação passa a ter mais uma função, a de formar professores na escola. O interesse pela formação continuada dá-se pelo fato de que alguns pesquisadores (Nóvoa, 1991; Canário, 1994; Candau, 1997; Tardif, 2004a) apontam que a formação deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando o cotidiano como referência, já que esse contexto favorece a aprendizagem, a reestruturação e o aprimoramento da formação docente.

Por um lado, há evidências de que a formação continuada na escola proporciona que as necessidades formativas dos professores possam ser atendidas. Por outro lado, a escola sofre influência das políticas da Secretaria Municipal de Educação. Nesse caso, a influência da “cultura da avaliação” (Oliveira, 2000), iniciada nos anos 1980 com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), intensificou-se no governo Lula com a Prova Brasil, o Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, por meio da centralização do sistema de avaliação, há uma substituição na forma de pensar o papel da “coordenação”, sendo esperado que ela acompanhe o resultado dos exames padronizados.

A cidade do Rio de Janeiro, na gestão da Secretaria Cláudia Costin (2009-2012), sofreu influência da “cultura da avaliação”. Houve a unificação do sistema de avaliação pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com avaliações bimestrais padronizadas em toda a rede e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio (IDE Rio). Dessa forma, instituiu-se uma gestão com controle à distância, inculcando a responsabilidade de todos pelo processo de aprendizagem dos alunos e estabelecendo competições entre as escolas em relação ao *ranking* de colocação no IDE Rio. Além da mudança no sistema de avaliação, houve a definição dos conteúdos por meio das Orientações Curriculares, assim como a distribuição dos Cadernos de Apoio Pedagógico, com atividades para serem realizadas em sala.

O foco deste texto é analisar o papel da Coordenação Pedagógica na formação continuada. A coordenadora desenvolvia uma formação em parceria com outros educadores (assessores da Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil (FNLIJ) e a formadora de Língua Portuguesa), aproveitando os conhecimentos deles para discutir as questões que a inquietavam, e/ou que ainda não dominava, a respeito da prática pedagógica.

A escola contou com a colaboração desses especialistas pelo fato de o projeto “Uma viagem através da literatura” ser premiado no concurso promovido pela SME em parceria com o Instituto C&A. O projeto teve o intuito de incentivar a formação de leitores e proporcionar a construção da base alfabética.

Diante do contexto apontado, o papel da Coordenação Pedagógica passou a ser mais de monitoramento das atividades propostas pela Secretaria, por meio do Caderno de Apoio Pedagógico, do que de promoção da formação continuada

na escola. A partir disso, levanta-se a questão: como a coordenadora concilia a demanda da Secretaria com a proposta de formação continuada da escola?

### Dialogando com os autores de referência

Para responder à questão, tomaram-se como referência os estudos de Canário (2000) e Tardif (2004a, 2004b, 2004c) para analisar a formação continuada. Além desses autores, utilizou-se o conceito de tradução de Ball *et al.* (2012) para examinar o processo de colocar em prática a proposta da Secretaria na escola.

No processo de “atuação/efetivação da política na prática”, isto é, quando os atores colocam em ação a proposta de uma política, eles têm controle do processo de interpretação/tradução da política. Para Ball *et al.* (2012), esse processo pode ocorrer de duas formas: pelos ajustamentos secundários e pela implementação performática. Os ajustamentos secundários são adaptações realizadas pelos atores do ambiente escolar, para que a política possa se harmonizar com a cultura da escola ou, ao contrário, para que a escola modifique sua cultura. Já na implementação performática, de acordo com Ball *et al.* (2012), os atores fabricam “dados/respostas” para serem incorporados aos documentos da escola e apresentados às autoridades. Para os autores, isso ocorre porque é uma “mera implementação”, de modo que os atores não modificam a organização nem a prática pedagógica da escola.

Além disso, para Ball *et al.* (2012), a tradução é o processo de transpor a linguagem da política do contexto da produção do texto para o contexto da prática. Como ratificam Ball *et al.* (2012, p.45): [...] “é um processo repetitivo de criar textos institucionais e a colocação desses textos em ação, literalmente, de ‘atuação’, usando táticas, como por exemplo: conversas, reuniões, planos e eventos”.

Nesse processo, os atores “atuam” ativamente, uma vez que eles reordenam e refundamentam os textos, de acordo com os valores e prioridades da sala de aula. Ball *et al.* (2012) apontam, ainda, que nesse processo podem ocorrer duas ações: a de invenção e

a de obediência. Assim, os professores podem usar a sua criatividade para engajar-se na política ou podem ser capturados pela ideia da política, submetendo-se a ela.

Em relação à análise da formação continuada, Canário (2000) considera a formação de professores na perspectiva de educação permanente, em que os processos de aprendizagem se articulam em diferentes momentos experienciais do sujeito, permitindo formalizar saberes implícitos e não sistematizados. O autor aborda a formação de adultos, reconhecendo a experiência como centro do processo de aprendizagem. Nesse processo de formação, concebe a aprendizagem como decorrência de dois aspectos: a criação de sentido e o sujeito como recurso da sua formação.

O primeiro, a *criação de sentido*, é um processo que cada educador realiza diante das informações e conhecimentos. Isto é: ele os seleciona, organiza e interpreta de acordo com sua história cognitiva, afetiva e social. O segundo, *sujeito como recurso da sua formação*, reconhece que o professor adquire conhecimentos por meio de sua experiência. Ele tem a capacidade de reelaborar, integrar, transferir para outras situações, integrando-as no processo de autoconstrução pessoal e profissional. É a mobilização do sujeito que reflete sobre a experiência concreta, tendo um processo recursivo entre ação e a teoria. Nesse sentido, aproxima-se da abordagem de Schön (2000) sobre a *reflexão na ação* como processo de conhecimento, articulando os saberes adquiridos na ação e os saberes formalizados, de natureza teórica.

Canário (2000) aponta a necessidade de valorizar os saberes adquiridos pelas experiências, utilizando-os como âncoras na produção de novos saberes na formação de adultos: aprender a partir da experiência anterior, por meio da reflexão crítica - porque não basta ter anos de experiência docente, se não houver reflexão sobre a ação.

Já Tardif (2004b, p.48) aborda os saberes experienciais, isto é, “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Suas pesquisas

indicam que os professores julgam a formação anterior ou a formação ao longo da carreira a partir dos saberes experienciais, os quais constituem para eles os fundamentos de sua competência. Tais saberes se desenvolvem na prática docente, em um contexto de múltiplas interações, que representam condicionantes relacionados às situações concretas, exigindo do professor habilidade pessoal e capacidade de enfrentar situações transitórias e variáveis. Ao lidar com esses condicionantes, o professor desenvolve o *habitus*, um estilo de ensinar, um saber-ser e fazer pessoal, validado pelo trabalho cotidiano.

Assim, a experiência de trabalho e os saberes oriundos da experiência docente cotidiana constituem o alicerce da prática e da competência profissional, pois, por meio deles, o professor adquire e produz seus próprios saberes profissionais. Ao ensinar, o docente mobiliza uma variedade de saberes, reutilizando-os, adaptando-os e transformando-os *pelo* e *para* o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, não é apenas um espaço no qual o professor aplica saberes, mas um lugar da “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (Tardif, 2004c, p.21).

Além disso, os saberes experienciais são formados pelos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e das ciências da educação. No entanto, eles são retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Dessa forma, o *saber do professor* traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, porque esse saber é produzido e modelado *no* e *pelo* trabalho. Sendo assim, qual é a responsabilidade da escola nisso?

Para que o professor possa produzir conhecimentos sobre sua prática com seus pares, é necessário que a cultura da escola valorize, incentive e crie espaços para que ele objetive esses saberes, isto é, que ele tenha oportunidade de sistematizar suas certezas subjetivas advindas da prática, a fim de transformá-las em um discurso da experiência, capaz de informar ou de formar outros docentes. É importante criar na escola um espaço que favoreça um processo de aprendizagem docente no qual os

professores possam retraduzir sua formação e retomar criticamente os saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Isso não é dado gratuitamente ao professor. Esses saberes docentes só serão reconhecidos quando ele se conscientizar de que é produtor de saberes e, por isso, pode e deve manifestar suas ideias a respeito de sua própria formação profissional.

Portanto, este estudo considera que as abordagens de Tardif (2004a, 2004b, 2004c) e Canário (2000) se complementam, nos aspectos a seguir discutidos. De sua parte, Tardif (2004a, 2004b, 2004c) contribui para pesquisa, esclarecendo o que constitui o saber experiencial, onde e como ele pode ser socializado entre os pares. Já para Canário (1994), os professores acionam os saberes durante sua formação, bem como nas situações de pesquisa e inovação vivenciadas nos estabelecimentos de ensino. Assim, a escola passa a ser um local de formação, no qual os papéis do professor e formador são revistos. O papel do professor ultrapassa os aspectos pedagógicos, passando a ser visto como um cientista social da prática, chamado a identificar, diagnosticar, propor e construir soluções para problemas. Nesse contexto, o formador é aquele que estará atento aos conhecimentos do professor, ajudando-o a formalizar os saberes adquiridos na ação.

## Métodos

O artigo apresenta os dados da pesquisa qualitativa referente ao doutorado da autora, os quais foram coletados com o consentimento dos participantes, a partir de treze reuniões do Centro de Estudos (CE), vinte aulas ministradas no 1º ano e análise de documentos.

As reuniões e as aulas das professoras do 1º ano foram observadas pelo período de 11 meses. Nesses momentos registraram-se os pontos de vista, opiniões e palavras da coordenadora e das professoras, que são moldadas e condicionadas pela cultura da escola. Em algumas situações, não se pode deixar de opinar. No entanto, deixou-se claro que a opinião era uma das formas de pensar a respeito da situação.

Durante as observações das reuniões e das aulas, os dados coletados foram organizados em quadros de registro, construindo uma síntese para distinguir o que era constante e relevante do que era acidental e pouco importante. Neste artigo, selecionaram-se os extratos que exemplificam os aspectos recorrentes em determinadas situações.

Os principais documentos analisados foram: (a) os documentos oficiais - Orientações Curriculares e Cadernos de Apoio Pedagógico - produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e (b) os projetos da Escola de Leitores, pois eles são fundamentais para compreender como a coordenadora concilia as demandas daquela Secretaria com a proposta da escola.

Os documentos oficiais foram escolhidos com o intuito de identificar o discurso oficial defendido pela Secretaria. Para essa análise, utilizou-se a classificação dos eixos de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares (Brasil, 2001). Foram lidas todas as orientações metodológicas dos Cadernos de Apoio Pedagógico do 1º ano de Língua Portuguesa, verificando-se a ênfase de cada um dos eixos. Constatou-se que esses documentos oficiais direcionam *o que* e *como* o professor deve ensinar nos eixos de prática de leitura e apropriação do código alfabético. Esses dois eixos são verificados nas avaliações padronizadas da rede e na Prova Brasil. Os outros eixos (Língua oral e Análise e reflexão sobre a língua) não apresentam orientações tão direcionadas para o trabalho do professor.

O projeto da escola *Uma viagem através da literatura* foi escrito pela coordenadora e pela professora da sala de leitura, com a participação das demais professoras da escola. As atividades desenvolvidas pelas professoras, sob a orientação da coordenadora são:

a) *Sacoleiras Literárias*: atividade desenvolvida por mães, responsáveis por levar os livros da escola às sextas-feiras e distribuí-los na comunidade;

b) *Li e Gostei*: atividade em que as professoras socializam, com as colegas, um livro que leu, indicando-o;

c) Alunos Contadores: momentos em que os alunos contam histórias para a turma (Projeto *Uma viagem através da literatura* - 2009).

Além dessas atividades permanentes, foram realizadas outras em cada bimestre, denominadas "estações". O nome remete metaforicamente a uma viagem e a uma parada na estação, para trabalhar com algumas modalidades textuais, tais como biografias, contos, causos e poesias.

O segundo projeto - *Alfabetizar através de textos* - foi escrito pela coordenadora, pela professora da sala de leitura e pelas professoras do 1º ano, com o objetivo de buscar uma maior integração no trabalho de alfabetização/letramento.

A Escola de Leitores é uma escola de ensino fundamental (1º ao 5º ano), situada na zona oeste do Rio de Janeiro, que atende 658 alunos, de baixo poder aquisitivo e país majoritariamente analfabetos ou de pouca escolaridade. A denominação *Escola de Leitores* foi usada pela coordenadora após a premiação do projeto *Uma Viagem através da Literatura*.

Ela foi escolhida pelo fato de apresentar um bom IDEB e contar com uma coordenadora disponível para participar da pesquisa. A coordenadora, graduada em Psicologia, exerce a função há 13 anos na escola, trabalhando com 17 professoras de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação Infantil, a maioria com mais de 5 anos de experiência na docência. Das três professoras do 1º ano, uma tem formação em Letras, outra em Pedagogia, e a terceira não concluiu o curso de Pedagogia. Nesse segmento, as professoras têm diferentes formações superiores.

### **A formação com a coordenadora pedagógica e os especialistas**

A coordenadora buscava *cumprir* as determinações das Orientações Curriculares da Secretaria. Isso significa que ela orientava as professoras no cumprimento dos conteúdos de cada ano escolar. No entanto, suas orientações se diferenciavam da proposta da Secretaria no que se refere ao processo de alfabetização.

Das 13 reuniões observadas de Centro de Estudo, 7 foram dirigidas pela coordenadora, 3 pela formadora de Língua Portuguesa (LP), e 3 pelos assessores da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Os temas das reuniões foram a formação de leitores, a apropriação do código alfabético e os instrumentos de avaliação.

Uma das estratégias utilizadas pela coordenadora era o compartilhamento de leituras literárias com as professoras. O objetivo era que as professoras vivenciassem a postura de ouvintes; por isso, as reuniões iniciavam-se com a leitura, deixando os docentes livres para manifestar seu sentimento a partir do texto. Ela proporcionava que os professores escutassem sem solicitar um comentário, porque, de acordo com Pennac (1993), não se força uma curiosidade, mas desperta-a. Isso fica evidente no depoimento das professoras durante a reunião:

P<sub>1</sub>: *Eu tinha o hábito de ler um assunto. Com o projeto comecei a ler outros assuntos. Só lia para aprendizado. Comecei a ler para divertimento [...].*

P<sub>2</sub>: *S trouxe uma poesia de Cecília Meirelles. Eu me identifiquei com ela. Achei muito interessante!*

Percebe-se que o fato de a coordenadora compartilhar com os professores textos dos quais gosta e que a tocam, constitui o que Tardif (2004b) aborda sobre os saberes advindos da formação dos professores. Isso significa que a forma de aprendizagem dos professores interfere na sua atuação com os alunos. Nesse caso, a socialização de leituras “com” as professoras, sem a obrigação de responder ou dizer o tema central do texto lido, é mais formativa do que a discussão teórica a esse respeito, porque elas estão vivenciando uma maneira de trabalhar com o prazer da leitura. A coordenadora procura despertar “o espírito da leitura” (Foucambert, 1994), que não se limita somente a adquirir informações e conhecimentos, como refere a professora P<sub>1</sub>, mas envolve o aspecto do divertimento, da magia e do encantamento. Ao compartilhar a leitura com as professoras, elas podem ampliar o repertório, como indica a professora P<sub>2</sub>, que se identificou com Cecília Meirelles. Esse tipo de formação poderá influenciar a prática

desses professores, como aponta Tardif (2004b, p.55), porque “O saber profissional está na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar dos outros atores educativos, dos lugares de formação”.

Em relação à avaliação, a coordenadora defende uma perspectiva formativa, evidente em uma de suas falas: “*Se os alunos se apropriarem dos conceitos propostos para o bimestre, eles poderão realizar qualquer avaliação, mesmo a externa*” (Diário de Campo, 2010). Esse depoimento demonstra que, na perspectiva da coordenadora, o aluno precisa aprender os conteúdos, procedimentos e atitudes propostos, para utilizá-los em diferentes situações. Nesse sentido, ela desencorajava qualquer situação de “treino” para as avaliações padronizadas (Prova Rio, Prova Brasil, entre outras), tendo como foco um trabalho voltado para a leitura. Entende-se, aqui, que treino se refere a qualquer atividade, proposta pelas professoras aos alunos, semelhante às avaliações padronizadas, como, por exemplo, os simulados.

A coordenadora utiliza as Orientações Curriculares (Rio de Janeiro, 2010) como parâmetro para indicar o que é necessário trabalhar com o aluno, isto é, seguindo a perspectiva da avaliação formativa, como por exemplo:

*[...] já estamos em maio. Já deu tempo para conhecer e fazer algo com o aluno. A gente pode ter vacilado em promover o aluno, mas agora **precisa pegar as Orientações [Curriculares] que estão prontas e ver se o meu aluno está distante disso*** (Diário de Campo, 18 de maio de 2011, grifo meu).

A coordenadora defende uma avaliação de caráter formativo, orientando os professores para que diagnostiquem o *que* foi apropriado pelo aluno, para em seguida propor intervenções. Ela se apropria da proposta da Secretaria quando utiliza as Orientações Curriculares como parâmetro de avaliação, mas, ao mesmo tempo, procura manter a proposta da escola em relação à avaliação formativa. Assim, a coordenadora e as professoras, ao colocarem em ação a



proposta da Secretaria, precisam seguir as determinações em relação às Orientações Curriculares, o que Ball *et al.* (2012) denomina de “obediência” na *tradução* da proposta. Em outros momentos ocorrem ajustamentos secundários (Ball *et al.*, 2012) na proposta da Secretaria, como, por exemplo, o trabalho de formação dos leitores por meio da formação continuada dos professores.

Paulatinamente, observou-se nas reuniões que a escola foi influenciada pela “cultura da avaliação”. Essa observação advém do fato de os resultados das avaliações serem divulgados entre as escolas, o que se tornou evidente na postura da coordenadora, que passou a discutir constantemente com os professores sobre as metas a serem alcançadas em cada bimestre. Nas palavras da coordenadora: “[...] *precisamos ter meta para o 4º bimestre* (Diário de Campo, 7 de outubro de 2010).

Outra oportunidade para os professores vivenciarem atividades com a literatura ocorreu com a especialista de Língua Portuguesa (PL). Uma das atividades, a de recontar a história do Menino Maluquinho de forma criativa, possibilitou ao grupo perceber e viajar no mundo da fantasia e da imaginação, dramatizando a história, contando, rindo e se divertindo. Ao final de cada dinâmica, ela retomava e sistematizava os conteúdos e atitudes esperadas e/ou contempladas. Essa estratégia cria um espaço para que os professores objetivem seus saberes (Tardif, 2004a), uma vez que eles podem pensar sobre o que e por que fizeram o reconto do Menino Maluquinho. A escola passa a ser um espaço de aprendizagem de todos. Nesse caso, o grupo discutiu sobre: (a) a importância de se garantir na escola o contato com os livros literários; (b) a questão da fantasia, imaginação, afetividade e prazer; (c) a ampliação do vocabulário dos alunos com a leitura.

A especialista em LP, em outras duas reuniões, acionou os conhecimentos sobre a apropriação do código alfabético das professoras, ao solicitar a elas que ordenassem a escrita das crianças do 1º, 2º e 3º ano da escola. Ao partir desse conhecimento, contemplou o *sujeito como recurso de sua formação* (Canário, 2000), uma vez que as docentes teriam que

acionar seus conhecimentos sobre esses níveis de escrita para ordená-los. Essa atividade foi desafiadora, porque elas tiveram dúvidas na classificação e identificação de cada nível, mesmo não sendo um conteúdo novo. Essa atividade mobilizou a reflexão das professoras sobre a escrita de seus alunos. De acordo com Canário (2000), isso possibilitou a reelaboração dos conhecimentos sobre o tema, uma vez que tiveram que ler a respeito das características da escrita, e que discutir entre si para poder ordenar os níveis de escrita. A escola tem proporcionado um espaço para que os professores aprendam e objetivem seus saberes (Tardif, 2004a) em relação à base alfabética. Além disso, o objetivo da formação era a identificação das etapas do processo de construção do código alfabético para que os professores pudessem propor intervenções mais ajustadas ao nível da criança. A coordenadora almejava que os professores seguissem o percurso de aprendizagem do aluno, isto é, que adequassem o processo de ensino às necessidades dos alunos. Isso fica evidente em uma de suas falas: “*Meu vento está indo com muita força na criança. Ela pede brisa [...]*” (Diário de Campo, 6 de outubro de 2010).

A proposta de alfabetização defendida pela coordenadora era acompanhar o processo de construção alfabética do aluno, enquanto a Secretaria propunha o trabalho com sílabas, evidente nas Orientações Curriculares:

Ler as palavras (mesmo que algumas ou todas não sejam conhecidas pelos alunos) e **apontar as sílabas** destacadas, observando no alfabetário as letras **b** e **l**, e se quiser, também as letras **r** e **m**, muito presentes na poesia (Rio de Janeiro, 2011, p.73, grifo meu).

Essas orientações propõem que o professor trabalhe com as sílabas, desconsiderando o nível em que se encontram as crianças. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), as crianças do nível pré-silábico não descobriram ainda que as letras representam sons, por isso não faz sentido para elas trabalhar com as sílabas.

A formação desenvolvida por um dos assessores da FNLIJ também proporcionou a



*objetivação do conhecimento* dos professores (Tardif, 2004a), aproveitando os docentes *como recurso de sua formação* (Canário, 2000), uma vez que debateu sobre os critérios de seleção de um livro literário. A assessora partiu dos saberes implícitos acionados na escolha de um livro, para discutir esse tema com o grupo. Ao mesmo tempo que cada professor apontava o motivo da escolha do livro, ela ia presenteando o grupo com informações a respeito dos critérios, autores e temas, dentre outros aspectos. A cada depoimento dos professores, a assessora ia “amarrando” e trazendo informações, como, por exemplo, de Andersen: “*Foi o primeiro autor a pensar a criança como ouvinte de história, pois Grimm e Perrault só coletaram as histórias da Europa*” (Diário de Campo, 30 de março de 2011). A assessora proporcionou outro momento de objetivação dos conhecimentos (Tardif, 2004a), quando contou uma história e depois discutiu os procedimentos que o professor pode usar durante a leitura de um texto literário. Ela abordou o papel da emoção que é passada para os alunos durante a leitura, bem como ressaltou a importância de escolher um livro de qualidade para essa atividade.

### Considerações Finais

Retomando a questão inicial do artigo, isto é, como a coordenadora concilia a demanda da Secretaria Municipal de Educação com a proposta de formação continuada da escola, percebe-se que ela, ao colocar em prática a proposta da Secretaria, cumpre a determinação em relação ao que deve ser ensinado em cada ano da escolaridade. Isso significa que ela faz uma tradução da proposta da Secretaria. No entanto, ela faz ajustamentos secundários à proposta de alfabetização determinada pela Secretaria, nos momentos em que orienta, durante a formação, para um ensino que acompanhe o nível de construção da base alfabética do aluno por meio da avaliação formativa e do incentivo à leitura.

Esses ajustamentos secundários na proposta de alfabetização da Secretaria foram possíveis pelo fato de a coordenadora ter experiência na função e de a escola ter um projeto de leitura e escrita bem

definido. Isso proporcionou o desenvolvimento da formação continuada na escola, em parceria com assessores da FNLIJ e a especialista em LP. Essa maneira de exercer a formação, que se configura como uma atuação coletiva, contrasta com o que algumas pesquisas apontam em relação ao trabalho solitário da coordenação.

Além disso, a formação continuada desenvolvida na escola proporcionou que se trabalhassem temas voltados para as necessidades identificadas pela coordenadora, como também possibilitou a articulação dos temas discutidos na formação com o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar. Percebeu-se que os três formadores partiram das experiências dos professores, oportunizando que elas fossem objetivadas, uma vez que os docentes puderam refletir e discutir sobre o que fizeram e por que fizeram um trabalho de leitura literária.

### Referências

- Alonso, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: Ferreira, N.C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação à ação*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.167-181.
- Ball, S.; Maguire, M.; Braun, A. *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Oxon: Routledge, 2012.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3.ed. Brasília: MEC, 2001.
- Canário, R. Formação de adultos e experiência. In: Canário, R. *A educação de adultos: um campo complexo em expansão*. 2.ed. Coimbra: Educa, 2000. p.109-118.
- Canário, R. Um processo estratégico de mudança. In: Espiney, R; Canário, R. (Org.). *Uma escola em mudança com a comunidade: Projeto ECO 1986-1992: experiências e reflexões*. Lisboa: IIE, 1994. p.33-70
- Candau, V.M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- Foucambert, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- Nóvoa, A. A concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Portugal, 1991.

Oliveira, R.P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: Catani, A.M.; Oliveira, R.P. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.77-94.

Pennac, D. *Como um romance*. 3.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

Rio de Janeiro. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares: áreas específicas*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

Rio de Janeiro. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Leitura e escrita: 1º e 2º ano*. Rio de Janeiro: SME, 2011.

Schön, D.A. *Educando o profissional reflexivo um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Tardif, M. O professor enquanto ator racional: que racionalidade, que saber, que juízo? In: Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004a. p.183-224.

Tardif, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004b. p.31-55.

Tardif, M. Introdução. In: Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004c. p.9-27.

Recebido em 11/12/2012, reapresentado em 20/1/2014 e aprovado em 20/2/2014.