

TEXTO COMPLEMENTAR

F3.TC- FORMADORAS

Olhar para a prática docente: estratégia para planejar a formação continuada e para refletir sobre o ensino e a aprendizagem

Paula Stella

*Aquele que acredita ter visto
o mundo,
Não aprendeu a escutar-se
no vento.*

Mia Couto

Este texto foi escrito para você, formadora, e tem a função de complementar os conteúdos e as orientações presentes em outros textos deste material. Ele contém informações relevantes sobre o planejamento da Formação Continuada e traz algumas contribuições para a realização de reuniões de formação que podem ser adaptadas e postas em prática uma e outra vez, sempre que você julgar pertinente. Apresentamos, de forma sintética, algumas estratégias formativas, com ênfase em uma delas: a tematização da prática docente, um instrumento privilegiado para incrementar a reflexão sobre o que se faz na sala de aula, para descortinar saberes e intenções implícitos em certas situações didáticas.

1- O planejamento da Formação Continuada de Professoras

Você há de concordar que assegurar ensino de qualidade para todos e todas as estudantes tem sido um grande desafio para os profissionais da educação. O desafio consiste em propiciar a todos, crianças, adolescentes e jovens, matriculados na escola, as aprendizagens esperadas a cada ano, assim como o seu desenvolvimento integral ao longo da escolaridade. Para isso é indispensável que a equipe pedagógica das escolas esteja em formação constantemente e que se comprometa com o aprimoramento do ensino e com as oportunidades de aprendizagem oferecidas a todos os e as estudantes, sem exceção.

Assim, uma de suas principais funções como formadora consiste em assegurar que a formação de educadores aconteça com muita intencionalidade – e os estudos deste Percurso Formativo têm a intenção de fortalecer e apoiar o seu trabalho. Além disso, a regularidade e a continuidade são também variáveis que influenciam diretamente esse processo. Quando dizemos educadores, estamos nos referindo a professoras, professores e equipe gestora, isto é, profissionais que trabalham em unidades escolares e que, como

sabemos, possuem experiência variável, pois estão em diferentes momentos de sua trajetória profissional. Com eles você pode construir uma relação de parceria e atuar como corresponsável pela aprendizagem dos e dos estudantes (Gouveia e Placco, 2015).

A elaboração de um plano favorece a condução do processo de formação continuada das e dos educadores. A experiência de muitos formadores (geralmente membros da equipe da secretaria de educação, coordenadores pedagógicos das escolas ou coordenadores de projetos de parceria com as escolas), preocupados com a qualidade de seu trabalho e comprometidos com os resultados de suas ações formativas, tem indicado que há alguns aspectos a considerar quando se planeja a formação:

- a discussão sobre os planejamentos de aula;
- o acompanhamento de aulas planejadas conjuntamente e a devolutiva desse acompanhamento;
- as orientações e definições pedagógicas resultantes do acompanhamento das aprendizagens das e dos estudantes em avaliações externas e internas;
- a análise das produções infantis (desenhos, textos escritos e outros registros).

Além disso, o planejamento da formação continuada depende, em grande medida, de um olhar para as práticas desenvolvidas na escola e da escuta atenta das educadoras e dos educandos. O olhar e a escuta atentos propiciam que se vislumbrem alguns conteúdos a serem abordados nas ações de formação, que sejam identificadas prioridades e que comece a haver indicações de como organizar e abordar tais conteúdos, evitando-se que as reuniões de formação sejam unicamente orientadas a resolver questões urgentes ou a solucionar problemas circunstanciais, de forma desordenada. Por isso, é preciso uma boa dose de permanente curiosidade em relação às necessidades das professoras que se encontram em formação, pois, como afirma Cristiane Pelissari (2007):



O diagnóstico das necessidades de um grupo de professores não se esgota no momento inicial da formação. Ele se estende, se configura e se reconfigura no “durante”, ao longo da formação. Estar atento ao movimento do grupo é tarefa do formador. Provocar e ler essas necessidades desencadeadas pela própria formação é um saber específico a ser, progressivamente, desenvolvido pelos formadores. A observação criteriosa e a escuta – não qualquer escuta – representam aliados nessa perspectiva (Pelissari, 2007, p. 31).

Nesse sentido, a identificação das necessidades formativas é uma ação que se realiza constantemente nas situações em que as professoras participam das reuniões formativas. Entretanto, ela também se faz quando a formadora tem condição de acompanhar de perto os processos de ensino, ou seja, a prática das professoras (o que inclui analisar planos de aula, observar atividades realizadas em sala de aula, ler e comentar registros reflexivos, explorar materiais e livros didáticos) bem como seguir de perto os processos de aprendizagem, isto é, os progressos dos e das estudantes (considerando portfólios, relatórios, prontuários, planilhas e gráficos de acompanhamento de desempenho).

Assim, ao observar e escutar as professoras e acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem, a formadora faz um diagnóstico das demandas da formação continuada, cuidando de envolver as professoras nesse processo. Dessa forma, obtém as informações

de que necessita para organizar o processo de formação, satisfazendo as necessidades da equipe docente, respeitando seus saberes e, ao mesmo tempo, correspondendo às demandas da instituição, tendo em vista que o propósito principal é favorecer aprendizagens de qualidade aos e às estudantes.

Dentre as decisões a serem tomadas, se encontra a definição de possíveis estratégias formativas a serem utilizadas nas reuniões com as professoras. Essa definição depende de vários fatores, tais como: os conteúdos a serem abordados, os objetivos a serem alcançados e o perfil dos educadores envolvidos. Mas, independentemente desses fatores, importa saber o que são essas estratégias e conhecer melhor algumas delas para fazer escolhas criteriosas e intencionais, nos momentos de planejar reuniões formativas.

“Estratégia formativa” designa um procedimento metodológico utilizado com a finalidade de abordar, da melhor forma possível, conteúdos que respondam às necessidades de formação de uma equipe de educadores. Em algumas situações, combinam-se duas estratégias. O termo é, em geral, associado ao modo pelo qual as reuniões formativas são encaminhadas; assim, quando se pensa em uma estratégia formativa específica, pode-se mencionar, por exemplo, o “estudo de texto teórico” que pode, em alguma circunstância, ser proposto de forma combinada com a “análise de materiais”. Mas “estratégias formativas” também dizem respeito aos meios utilizados pelas formadoras para planejar o processo de formação continuada em uma perspectiva integral, englobando outras ações que se combinam e complementam a realização das reuniões.

Outras estratégias formativas utilizadas com certa frequência são as seguintes:

- **análise de registros** (fotos, produção de estudantes, registros da própria equipe etc.): materiais que sejam significativos para evidenciar conquistas e pontos a serem aprimorados, planos/planejamentos de ações que possam inspirar as transformações necessárias;
- **atuação compartilhada em sala de aula:** professora e formadora dividem a responsabilidade pela condução de uma atividade ou aula, conforme planejamento feito em conjunto;
- **estudo de caso:** reflexão sobre uma situação analisada e discussão de propostas de solução para problemas ou dilemas relativos a ela;
- **planejamento conjunto de atividade ou de aula:** planejamento realizado com a colaboração da formadora e das professoras em formação;
- **tematização da prática docente:** o que acontece em sala de aula é tomado como objeto de reflexão e analisado quanto aos processos de ensino e de aprendizagem;
- **situações de dupla conceitualização:** realização de situações similares às que são propostas aos e às estudantes, seguidas de análise das aprendizagens propiciadas e das condições didáticas asseguradas.

Além dessas, pode haver outras, que sejam conhecidas e praticadas por outras formadoras e, evidentemente, novas estratégias podem vir a ser criadas e desenvolvidas de forma a atender demandas específicas. O que importa considerar é que conhecê-las favorece escolhas mais pertinentes para tratar da melhor forma possível os conteúdos

da formação, evitando abordagens ou orientações superficiais, voltadas somente para a transmissão de informações e para a apresentação de teorias sem conexão com a prática das e dos educadores. As estratégias formativas são propostas metodológicas que possibilitam aos docentes refletirem sobre a sua prática, relacionando-a com a teoria e se sentirem cada vez mais capazes de analisá-la e transformá-la, quando for o caso.

Supondo que algumas das estratégias formativas sejam mais conhecidas e por isso mais usuais do que outras, optamos por abordar mais detidamente a tematização da prática docente com a intenção de favorecer a sua utilização. Além disso, levamos em conta o fato de que essa estratégia formativa está presente em várias das pautas que são desenvolvidas nos Fascículos desse Percurso Formativo e, portanto, seria interessante dedicar um espaço a ela nesse texto complementar.

2- A tematização da prática docente

A tematização da prática docente é uma estratégia formativa que possibilita aos educadores um distanciamento de sua prática pedagógica, para analisá-la. Como explica Telma Weisz, educadora responsável por difundir essa proposta metodológica de formação: “Chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar” (Weisz, 1999, p 123.).

É, portanto, uma contribuição importante para a reflexão das professoras. Isso acontece porque a análise se faz sobre a documentação da prática (por meio de registros filmados, de relatos escritos ou de ambos), o que permite observá-la, compreendê-la, de outro ponto de vista, diferente de quando estamos em ação com um grupo de crianças e de quando outro profissional nos observa nessa situação.

É sobre a documentação que os participantes da formação repousam seus olhares minuciosos, guiados por indicações feitas pela formadora, a fim de identificar aspectos que potencializam os processos de ensino e de aprendizagem, e também problemas que podem vir a ser resolvidos por meio da investigação de possibilidades e do estudo de referências teóricas que fundamentam o fazer pedagógico. Durante a análise, juntamente com a formadora, que atua como parceira e como colega mais experiente, elas investigam, problematizam, levantam hipóteses, identificam e nomeiam dificuldades para buscar alternativas de ação; elaboram propostas de intervenção didática, discutem e refletem sobre sua adequação.

Em texto sobre a tematização da prática, as autoras argentinas Delia Lerner, Mirta Torres e María Elena Cuter (2007) apontam que, à medida que aumenta a participação das professoras em situações de análise de aulas, elas descobrem a potencialidade do registro como instrumento que permite objetivar a prática.



A sala de aula passa para o primeiro plano: as análises realizadas no espaço de formação evidenciam que o trabalho cotidiano do professor merece ser fundamentado, que o ensino e a aprendizagem colocam questões para as quais vale a pena buscar ou elaborar respostas, que compartilhar a observação e a reflexão com colegas que enfrentam problemas similares enriquece a compreensão da própria tarefa, que certas situações didáticas já foram suficientemente estudadas para que se possam prever alguns aspectos de seu desenvolvimento... (Lerner; Torres; Cuter, 2007, p. 104).

Entretanto, em função da potência e da forma como são utilizados os registros da sala de aula nas situações de tematização da prática, a documentação deve sempre ser feita com o consentimento e a colaboração da professora que teve sua prática registrada. Em alguns casos, se opta inicialmente por analisar práticas de professoras que não são do próprio grupo, até que as colegas do grupo avancem na construção de conhecimentos didáticos e no estabelecimento de vínculo com a formadora, de modo a colocarem também os seus registros para análise.

Em qualquer caso, a tematização depende de um trabalho prévio da formadora, pois quando escolhe uma determinada situação para ser analisada, além de justificar sua escolha e definir o que pretende alcançar – o que, aliás, é válido para a escolha de qualquer outra estratégia formativa –, há outros encaminhamentos necessários. Será preciso providenciar a documentação³⁷, analisar toda a aula ou atividade, selecionar trechos dos registros escritos ou dos vídeos, cujas transcrições (completas ou trechos delas) serão analisadas na reunião de formação³⁸, elaborar boas perguntas que desencadeiem a reflexão dos participantes e evidenciem a necessidade de pesquisa em busca de respostas bem fundamentadas teoricamente para o que precisa ser resolvido ou mais bem compreendido e, ainda, preparar-se para sistematizar as reflexões que espera disparar ao longo da análise da prática (Díaz; Pérez, 2023).

Sua participação neste Percorso Formativo como formadora certamente tem possibilitado a você experimentar parte das ações que mencionamos acima. Afinal, é preciso estudar as pautas dos Encontros de Formação, preparar-se para desenvolver a estratégia de tematização da prática, conhecer os registros de atividades que são analisados, as perguntas norteadoras dessa análise e as orientações para a condução das discussões e reflexões com as professoras.

Uma das ações centrais da formadora no processo de planejamento e preparo da tematização da prática docente consiste na formulação das perguntas sobre o documento a ser analisado (da aula ou atividade gravada em vídeo e transcrita e/ou registrada por escrito). Isso porque as perguntas têm a finalidade de guiar a análise e direcionar o olhar das professoras para os aspectos que se pretende destacar: como o conteúdo se apresenta na aula, como as crianças interagem entre elas e com o que aprendem, que intervenções foram feitas, que avanços podem ser identificados nas aprendizagens dos e das estudantes, entre outros. Enfim, as perguntas privilegiam a discussão dos conhecimentos didáticos e deixam de lado aspectos que não têm relação com esse foco. Ademais, elas precisam ser formuladas de maneira a suscitar a análise e a reflexão desejadas pela formadora, colocando em relevo o que a situação documentada tem de peculiar e especial, isto é, precisam dar lugar aos avanços pretendidos para a construção de conhecimentos didáticos pelo grupo. Nesse

³⁷ Quando se trata de preparar uma tematização sobre a prática de um membro do grupo, “providenciar a documentação” envolve várias outras ações: planejar conjuntamente com a professora cuja prática será analisada, observar e registrar a aula/atividade escolhida, transcrever a gravação (vídeo) e analisar o registro, fazer uma reunião de devolutiva para a professora em questão.

³⁸ Quando a atividade analisada estiver registrada em vídeo, é importante providenciar a transcrição das cenas para que as professoras possam tê-las em mãos, possibilitando que retornem a trechos específicos sempre que for preciso. Essa medida também favorece a retomada em estudos futuros.

sentido, se diz que ao analisar a situação tomada como matéria-prima para a tematização, a formadora se dedica a formular “boas perguntas” que possam ser úteis para guiar o olhar das professoras, o que representa um desafio, tendo em conta as concepções teóricas que estão em jogo nessas situações.

Outro desafio considerável que a formadora experimenta ao planejar e preparar a tematização da prática, antes mesmo da formulação de boas perguntas, é a definição dos conhecimentos didáticos a serem abordados – conhecimentos que não se restringem à situação analisada, mas que podem ser generalizáveis, ou seja, que podem ser reutilizados pelas professoras em outras situações a serem propostas em sala de aula, que possam servir para que elas reflitam sobre o seu trabalho em momentos distintos dos Encontros de Formação e para que sigam ampliando seu conhecimento sobre o próprio trabalho.

A respeito desse desafio, Elisabete Monteiro (2012) registra o seguinte no livro *Coordenador pedagógico: função, rotina e prática*:



Uma das dificuldades na análise das aulas é definir o conteúdo a ser tematizado, pois a situação de classe é complexa e traz no seu conjunto muitos conteúdos que podem ser analisados. O indicado é que o CP escolha uma questão didática de cada vez. Embora não seja uma tarefa fácil, é fundamental pensar em boas questões que permitam descontextualizar o que está contextualizado. O CP vai então captar os conteúdos que estão postos na aula filmada e lançar questões que ajudem o professor a olhar para eles, identificando-os e tornando-os observáveis para que, em momentos posteriores, essa reflexão inicial gere uma mudança no modo de planejar e realizar novas situações didáticas envolvendo os mesmos conteúdos (Monteiro, 2012, p. 80).

Referindo-se à formadora como CP (Coordenador Pedagógico), a autora faz referência ao esforço de descontextualizar o que está contextualizado, outra nuance do trabalho feito no momento do planejamento e do preparo da tematização da prática docente. Faz também uma alusão importante à utilização, pelas professoras, do conhecimento didático abordado quando forem planejar novas situações didáticas.

Outro aspecto a ser levado em conta ao preparar uma tematização da prática é a escolha de uma situação realizada em sala de aula que possa ser considerada “boa”, adequada ou bem encaminhada (Lerner, 2002). Isso porque, diferentemente das situações consideradas “más”, inadequadas ou mal encaminhadas, as “boas” permitem que se explicita o modelo didático com que se trabalha, que se pense sobre as condições didáticas que precisam ser asseguradas para o ensino da leitura e da escrita, que se atente para as intervenções docentes e seus efeitos, que se entenda qual é o conteúdo ensinado e aprendido na aula ou atividade analisada.

Formadora, cabe assinalar, novamente, que a sua participação neste Percorso Formativo, sem dúvida, tem favorecido que você experimente colocar em prática propostas presentes neste texto. Dessa vez, trata-se da recomendação de uso de situações consideradas adequadas, bem encaminhadas nos Encontros Formativos em que se faz a tematização da prática docente, o que ocorre sempre que essa estratégia é desenvolvida.

³⁹ Pautas de reunião são planejamentos de reuniões formativas nas quais o responsável pela formação detalha suas intenções e como pretende concretizá-las. Embora seu formato possa variar, elas são instrumentos imprescindíveis ao seu trabalho. Levam em conta a necessidade de sequenciar e hierarquizar os conteúdos da formação, o tempo disponível, e registram ações realizadas.

Vejamos um exemplo de uma pauta de reunião³⁹ em que a estratégia formativa escolhida é a tematização da prática docente:

Pauta de Reunião da Formação das Professoras de 1^{os} e 2^{os} Anos

Participantes: 12 professoras e formadora.

Data: 09/05/2023. Horário: das 18:00 às 19:00.

Conteúdo:

- Situação didática: escrita por meio da professora;
- Aprendizagens possíveis para as crianças;
- Intervenções docentes.

Objetivos da Reunião:

- compreender melhor a situação de escrita por meio da professora;
- construir conhecimento didático a fim de encaminhar situações deste tipo com mais intencionalidade nas próximas vezes.

Objetivos de Aprendizagem:

- entender que o texto é produzido pelas crianças, com base no que sabem sobre o gênero a ser escrito, o destinatário, o propósito e a linguagem que se escreve;
- reconhecer quais intervenções docentes são necessárias para que as crianças reflitam sobre o texto e o adequem enquanto produzem.

Materiais:

- texto literário selecionado;
- apresentação em PPT;
- cópias do registro escrito da situação a ser analisada (transcrição da atividade: “Produção de texto oral com destino escrito – O tucano e a raposa”).
- cópias do texto Escrita pelo professor (produção de texto oral com destino escrito), integrante do material Formação na Escola. Ciclo1. Situações didáticas. Cedac, 2011.
- Equipamentos: computador, projetor, tela, extensão.

Estratégia Formativa: tematização da prática docente.

Encaminhamentos:

1- Acolher as professoras à medida que chegam. Propor que se sentem onde preferirem e conversar brevemente com cada uma e com o grupo, à medida que vai se formando;

2- Iniciar a reunião fazendo a leitura do texto literário selecionado. Depois de ler, propor que conversem sobre ele. Destacar alguns comentários. Chamar atenção para trechos em que a linguagem utilizada se parece com poesia, embora o texto seja escrito em prosa. Rer apenas os trechos que foram selecionados para compartilhar antecipadamente;

3- Informar que nessa reunião as professoras vão analisar uma atividade com o apoio da formadora. Para isso, vão utilizar um registro escrito: uma transcrição das conversas que aconteceram ao longo da atividade (a situação de escrita por meio da professora de uma fábula que fará parte do livro a ser escrito para os estudantes do 1º ano; situação que planejaram conjuntamente em uma reunião anterior).

4- Informar que a atividade foi realizada por uma professora do grupo, a Marina, com crianças do 2º ano. E acrescentar que a gravação em áudio foi feita pensando em documentar a atividade do modo mais fiel possível. Propor que Marina faça uso da palavra para compartilhar com as colegas o que desejar acerca da atividade a ser analisada.

5- Distribuir as cópias da transcrição e projetar o mesmo texto na tela. Informar que lerá em voz alta e propor que acompanhem (na tela ou nas cópias impressas, como preferirem). Um pequeno trecho da transcrição se encontra reproduzido aqui:

Atividade de Produção de Texto – reescrita da fábula “A Raposa e o Tucano”

A atividade começa com uma das crianças ditando o título do texto: “A Raposa e o Tucano”. Logo em seguida, outros integrantes da turma se animam a sugerir o que deve ser escrito. Algumas sugestões são dadas e a professora cuida de registrá-las na lousa:

E1- A raposa queria zombar do tucano.

E2- É... Ela queria caçar dele.

P- Vamos escrever “zombar” ou “caçar”? O que vocês acham melhor?

E3- Acho melhor “caçar”.

P- Então posso escrever assim: “A raposa queria caçar do tucano”?

E3 – Pode, Pro! Fica bom assim!

A professora, então, registra esse início:

A raposa e o tucano

A raposa queria caçar do tucano.

6- Antes de começar a ler o registro, compartilhe os objetivos da análise: compreender melhor a situação de escrita por meio da professora e construir conhecimento didático, a fim de encaminhá-la com mais intencionalidade nas próximas vezes.

7- Orientar as professoras a terem em mente as seguintes questões norteadoras da análise enquanto leem a transcrição da atividade:

A- QUAIS AS INTERVENÇÕES FEITAS PELA PROFESSORA, ANTES E DURANTE A PRODUÇÃO DO TEXTO?

B- O QUE AS CRIANÇAS PODEM APRENDER AO PARTICIPAREM FREQUENTEMENTE DE SITUAÇÕES COMO ESSAS?

8- Iniciar a leitura da transcrição, interrompendo-a apenas quando houver dúvida. Retomar a leitura cuidando para que a sequência das falas que compõem o diálogo, ocorrido no transcurso da atividade, seja compreensível.

9- Depois de ler, permitir que a professora Marina se manifeste, assim como as colegas que também realizaram a atividade com outras turmas. Comentar.

10 – Abrir, então, a conversa para tratar das questões norteadoras, uma de cada vez. Ouvir o que as professoras têm a dizer. Fazer comentários sobre falas coincidentes e, eventualmente, sobre falas divergentes.

11- Apresentar uma lista de intervenções feitas pela professora, destacadas da transcrição, como uma forma de sistematizar as respostas dadas à questão A. Alguns exemplos:

- Explicar que vai registrar na lousa o que as crianças vão ditar e combinar que elas devem pensar em como o texto será escrito.
- Propor que as crianças relembrem os eventos que fazem parte da fábula.
- Retomar uma informação relevante: o texto faria parte do livro que seria escrito para os e as estudantes do 1º ano.

Ficar atenta às falas das professoras sobre esse tópico pois o foco não deve ser colocado no certo ou errado. O que se pretende é apresentar intervenções realizadas, chamar atenção para a diversidade de ações realizadas pela professora e, sobretudo, para o que ela pretendia propiciar em cada caso, os efeitos que desejava provocar.

12- Apresentar uma lista de aprendizagens possíveis, identificadas na transcrição, como uma forma de sistematizar as respostas dadas à questão B. Alguns exemplos:

- Textos escritos têm destinatários e são produzidos com algum propósito.
- A linguagem usada para escrever uma fábula é diferente da linguagem usada para conversar com os colegas e com a professora.

- Em textos escritos, costuma-se evitar repetir sempre as mesmas palavras. Outras palavras podem substituir as que se repetem muito. Às vezes, elas podem ser omitidas.
- Quando se escreve um texto, é necessário pensar se o leitor vai entender o que está registrado.

13- *Projetar um trecho do texto Escrita pelo professor (produção de texto oral com destino escrito)*, a fim de finalizar momentaneamente a análise, trazendo um aporte que valida a prática analisada (o trecho situado nas páginas 1 e 2 apresenta decisões que qualquer escritor enfrenta enquanto redige um texto e permite que se vislumbre como escrever é um ato complexo). Perguntar se têm dúvidas ou comentários. Quando for o caso, validar o conhecimento das professoras que desejarem falar neste momento.

14- Encerrar a reunião recomendando que o texto seja lido na íntegra em outro momento. Despedir-se das professoras.

Avaliação: À luz dos objetivos estabelecidos para a reunião, analisar se pelas falas, questões e reflexões das professoras foi possível observar aprendizagens sendo construídas e pontos que possivelmente precisarão ser retomados em outras reuniões de formação.

Como se pode notar, o planejamento da reunião é detalhado e organizado. É desenhado especificamente a fim de que os objetivos pretendidos possam ser alcançados: espera-se que as participantes do grupo compreendam melhor a situação de escrita por meio da professora e construam o conhecimento didático necessário para encaminhá-la com mais intencionalidade nas próximas vezes. Tendo como referência essas intenções, a elaboração da pauta se completa com as decisões seguintes: a seleção da estratégia formativa e a pesquisa ou a produção de materiais que possam servir como matérias-primas ou como contribuições para o desenvolvimento das professoras. Nesse caso, a estratégia escolhida foi a tematização da prática e, para os materiais, foram indicados a transcrição de uma atividade realizada na própria escola (documento produzido especialmente para o Encontro Formativo em questão) e um texto para estudo que discorre sobre a situação didática em análise: a escrita de texto por meio da professora.

Importa salientar que a tematização da prática docente tem se mostrado uma estratégia formativa potente porque analisar situações propostas em sala de aula permite ver “o avesso” do que é mais aparente, o outro lado da face mais visível de uma aula ou atividade, tal como ocorre quando, ao apreciar um bordado bem feito que temos a possibilidade de manusear, olhamos, curiosas, o seu avesso, possivelmente para discernir algum indício de como foi feito, descobrir algum “segredo” sobre seu modo de produção... De forma análoga, a análise atenciosa, feita coletivamente sob a liderança da formadora, torna possível pensar, levantar hipóteses e vislumbrar razões, justificativas e até mesmo explicações para o que a professora e os estudantes fazem e falam durante a aula ou atividade; permite também a discussão dos aspectos que favorecem os processos de ensino e de aprendizagem, assim como a identificação de eventuais problemas que podem ser solucionados por meio da investigação e do estudo de referências que fundamentam a prática.

No caso da reunião sobre a escrita por meio da professora utilizada como exemplo, está previsto que a formadora peça que as professoras leiam a transcrição da atividade, considerando as questões norteadoras – sobre aprendizagens e intervenções – e que haja discussão e ampliação das respostas apresentadas, uma reflexão analítica que busca ver o que está por trás, em uma mirada mais profunda e ampla do que seria possível em outras circunstâncias.

Convém acrescentar que a discussão feita com esse intuito não se volta para a identificação de acertos e erros presentes na situação analisada nem tampouco na classificação de falas corretas ou incorretas dos participantes da reunião de formação. Ao contrário, é preciso que o clima instaurado seja de confiança e respeito mútuo e, assim, incentive que todos se coloquem, seguros de que serão ouvidos de forma respeitosa, como se espera que aconteça em um contexto que tem compromisso com a educação para a democracia.

Um apontamento adicional diz respeito à necessidade de garantir que a professora cuja prática foi tomada como objeto de análise sinta-se à vontade e certa de que será acolhida em todo o processo, desde o planejamento da atividade até a análise feita pelo grupo de colegas, porque o intuito é que todos aprendam.

Nessas situações, quando for você a desenvolver esse tipo de proposta, será preciso atuar como uma parceira e realizar ações que garantam que a professora seja reconhecida pelo que sabe e pode realizar. Uma das maneiras de fazer isso é compartilhar com ela, assim que for possível, as análises sobre a situação observada (a mesma situação tematizada na reunião de formação) por meio de uma devolutiva. É quando formadora e professora podem realizar a análise, a discussão e a reflexão acerca dos aspectos apreendidos pela observação da aula ou da atividade. Na conversa em que a devolutiva é feita, a professora deve ser convidada a expor seu ponto de vista, refletindo sobre a aula dada ou a atividade realizada; a partir daí, é importante construir um diálogo pautado por um roteiro no qual a formadora faz anotações sobre o que analisou, relacionando-as com contribuições teóricas acerca do conhecimento didático priorizado. O foco deste roteiro é colocado nos objetivos e encaminhamentos que haviam sido definidos quando o planejamento da aula ou atividade foi elaborado. Graças a essa interação, formadora e professora se corresponsabilizam pela atividade realizada, pelas análises levadas para a discussão com o grupo e, ainda, pela sequência do que acontecerá a partir da tematização dessa prática.

Concluindo, é necessário realçar que a opção por conduzir a formação das professoras colocando em relevo os conhecimentos didáticos se justifica pela intenção de propiciar situações de ensino capazes de produzir nas crianças aprendizagens de qualidade e, ao mesmo tempo, pelo propósito de fomentar a autonomia das professoras para que possam tomar as inúmeras decisões implicadas no ato de ensinar com segurança, coerência e de forma analítica. Parafraseando Mia Couto, poderíamos nos aventurar a concluir de forma resumida: para que elas aprendam a “escutar-se no vento”.

Referências

CEDAC. **Formação na escola**. Ciclo1. Situações didáticas. São Paulo, SP: CEDAC, 2011. <Disponível em: <https://rodaeducativa.org.br/formacao-na-escola-ciclo-1/> > Acesso em 22/05/2024.

COUTO, Mia. **Poemas escolhidos**. Apresentação José Castello. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DIAZ, Patrícia; PEREZ, Tereza (Orgs). **Coordenação Pedagógica: identidade, saberes e práticas**. São Paulo: Moderna, 2023.

GOUVEIA, Beatriz. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o coordenador pedagógico e a rede colaborativa. p. 69-80. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, Delia.; TORRES, Mirta.; CUTER, María Elena. A tematização da prática na sala de aula. In: CARDOSO, Bia. (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MONTEIRO, Elisabete [et al.]. Coordenador pedagógico: função, rotina e prática. Coordenadora geral Ana Inoue e Cybele Amado; coordenação pedagógica Beatriz Gouveia. -- 1. ed. -- Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

PELLISARI, Cristiane. Os seis desafios do formador. **Revista Avisa Lá**. N^o 30 Abril/2007. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/os-seis-desafios-do-formador/> > Acesso em 24/05/2024.

WEIZS, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

Paula Stella é Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Atua como Coordenadora Pedagógica na Roda Educativa e como Professora no curso de pós-graduação em literatura para crianças e jovens no Instituto Vera Cruz. Desenvolve atividades de formação de professoras, produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares.

E-mail: paula.stella@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4322446453052895>