



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA BRASILINA FERREIRA BARROS

**A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO-
FORMATIVO EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

GOIÂNIA

2023

MARIA BRASILINA FERREIRA BARROS

**A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO-
FORMATIVO EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. José Carlos Libâneo.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

GOIÂNIA

2023

Catalogação na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

B277a Barros, Maria Brasilina Ferreira
A atuação da coordenação pedagógica na formação continuada de professores : um experimento didático-formativo em língua portuguesa nas turmas do 9º ano do ensino fundamental / Maria Brasilina Ferreira Barros.-- 2023. 190 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2023.
Inclui referências: f. 150-159.

1. Didática. 2. Educação. 3. Professores - Formação. I. José Carlos - 1945. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 25/08/2023. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.091.3(043)



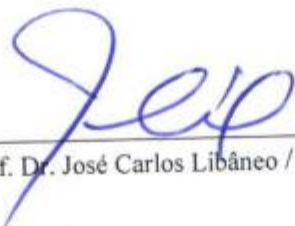
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu – CPGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH

A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO EM LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 25 de agosto de 2023.

MARIA BRASILINA FERREIRA BARROS

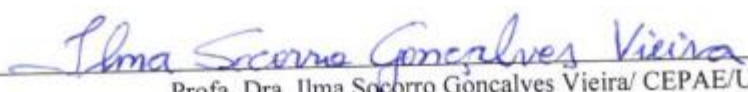
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dra. Eliane Silva / PUC Goiás



Prof. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira/ CEPAE/UFG

Prof. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dra. Adda Daniefa Lima Figueiredo Echalar/ICB-UFG (Suplente)

DEDICATÓRIA

À minha família: esposo, filhos, madrinha, sogra, comadre, genro, nora.
À garotinha, Maya Vieira, a quem olhei e cuidei na pandemia e que me deu forças para superar a doença crônica na família, sendo luz para eu estudar e ser aprovada no processo seletivo de mestrado da PUC em 2020.

Ao meu neto, Benício Gomes Teixeira da Silva Barros, o membro mais novo da família.

Todos foram parceiros em meus momentos de extrema introspecção e de ausência para dedicar-me aos estudos, à pesquisa e à escrita desta dissertação.

Às minhas amigas, Vanusa Batista de Oliveira e Elenice Rabelo Costa, por aceitarem ser assistentes em cada etapa da pesquisa, ora gravando, ora aplicando uma atividade de estudo.

IN MEMORIAM

Ao meu padrinho, Idyè Gomes Lobo, que me mostrou, desde cedo, que a única forma que eu tinha para superar as dificuldades sociais seria estudando e dedicando o melhor de mim. Não me esqueci, em nenhum momento, dos seus ensinamentos.

À minha mãe, Delfina Ferreira da Silva, que não me pôde ver crescendo e chegar até aqui, pois foi vítima de feminicídio.

Ao meu sogro, José Castilho da Silva, que sempre me apoiou em minhas decisões, nos momentos mais difíceis de criar minha família, estudar e trabalhar, e que me dizia que tudo daria certo!

Por fim, ao meu o meu pai, Osvaldo Luiz Barros, de quem herdei a persistência e a coragem para continuar seguindo em frente. Ele dizia : “Filha, o caminho se faz ao caminhar”, mesmo não sabendo o que isso significava.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me sustentou até aqui e possibilitou que um sonho, tão distante, tornasse realidade: ser pesquisadora e contribuir para que os “humanos” se humanizem e respeitem o seu próximo, a natureza e o meio em que vivem.

À Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), por ter uma organização didática curricular que ofereceu um curso de excelência aos alunos e, principalmente, a mim, que, ao buscar, encontrei uma linha de pesquisa que atendesse às minhas expectativas enquanto estudante pesquisadora.

À Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) e à Coordenação do Curso Mestrado de Educação, pelo explícito compromisso com a qualificação de seus professores e com o trabalho desenvolvido por um Projeto de Escola, voltado à formação humana, política e pedagógica dos acadêmicos, nas pessoas da professora Cláudia Valente Cavalcante e do professor Renato Barros de Almeida.

Ao meu professor, orientador e, também, referencial teórico, Dr. José Carlos Libâneo, que muito contribuiu para a realização deste estudo. Em trinta meses, sempre foi solícito e encorajador, lançando desafios nesta fantástica jornada acadêmica. Em momentos difíceis de leitura, de abstração teórica, no processo de escrita, sempre se manteve tranquilo e usou seus conhecimentos e sua sabedoria enquanto pesquisador no campo educacional, para que eu pudesse apropriar-me dos conhecimentos para o meu crescimento e desenvolvimento como estudante, pesquisadora e profissional.

Ao professor Duelci Vaz, um grande docente, pelo compromisso com a educação, com o ensino, com a instituição e na produção do conhecimento.

Aos membros da banca de qualificação, que aceitaram ler e avaliar este trabalho, cujas contribuições foram de muita valia para finalização da escrita da dissertação.

À instituição de trabalho Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Aparecida de Goiânia (APAE) e às colegas de trabalho, que assumiram meus alunos até chegar um professor substituto, elas foram minhas parceiras quando tive que afastar-me por licença p: aprimoramento profissional.

Ao diretor do Colégio Estadual José Lobo, Wellington Lagares Brito; à coordenadora pedagógica, Carmem Lúcia Nunes Jacó Medrado; ao professor Pleybsonvytsions Ferreira de Souza Borges, e aos alunos das turmas de 9º ano A e B do ano de 2022, que aceitaram participar desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação vinculou-se à linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. Nesta, o tema foi a atuação da Coordenação Pedagógica (CP) na formação continuada de professores, por meio de acompanhamento de um experimento didático-formativo em Língua Portuguesa, nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de um Colégio Estadual de Goiânia. O presente estudo foi motivado pela indagação: é possível, à Coordenação Pedagógica, atuar junto aos professores na sala de aula, a fim de sugerir e acompanhar formas de intervenção didática que atuem na consolidação das aprendizagens, contribuindo, com isso, para melhor desempenho escolar dos alunos? As questões paralelas foram as seguintes: qual é o potencial formativo do experimento didático de modo que venha a ser um elemento importante das ações de formação continuada? Os procedimentos indicados no experimento didático-formativo, depreendidos da Didática Desenvolvimental, podem constituir-se em atividade sistemática no trabalho dos professores? A partir dessas questões formulou-se o seguinte objetivo geral: contribuir para a caracterização de uma das atribuições do coordenador pedagógico na escola, a de formação continuada, na forma de assistência e apoio pedagógico aos professores em sala de aula, por meio de um experimento didático-formativo alicerçado na Teoria do Ensino Desenvolvimental. Para tanto, utilizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo quase-experimental. A abordagem metodológica foi a materialista histórico-dialética, tendo como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural em Vygotsky e a Teoria do Ensino Desenvolvimental na perspectiva de Davydov, além de outros autores como, e outros teóricos que abordam a teoria como: Chaiklin, Elkonin, Márkova, Libâneo, Freitas, Silva e outros. Para a coleta de dados recorreu-se à pesquisa bibliográfica e de campo. A primeira buscou produções existentes sobre a atuação da Coordenação Pedagógica, formação continuada na escola sobre os conceitos da Teoria do Ensino Desenvolvimental, experimento didático-formativo e ensino de Língua Portuguesa. A segunda consistiu na realização e no acompanhamento de experimento didático-formativo em Língua Portuguesa, na escola pública de Ensino Fundamental, tendo como procedimentos a observação da sala por meio de registros escritos e gravação de vídeo, questionários e entrevistas. Entre os achados da pesquisa, destacaram-se: a) a Coordenação Pedagógica, nas escolas públicas, caracteriza-se por acúmulo de atribuições burocráticas, com pouco espaço à atuação pedagógico-didática junto aos professores; b) o experimento didático-formativo mostrou-se eficaz como mobilização dos alunos para o estudo; c) o experimento didático-formativo sobressaiu-se como importante estratégia nas ações de formação continuada de professores; d) a pesquisa apontou que a promoção da assistência pedagógica na sala de aula exige que sejam redefinidas as atribuições dos coordenadores pedagógicos, de modo a assegurar tempo para planejamento das ações de formação, acompanhamento e análise do trabalho realizado em sala de aula; e) o mesmo se requer dos professores, f) a percepção pelos alunos, no que tange à presença dos coordenadores junto aos professores, faz com que eles fiquem mais interessados e participativos nas aulas. Evidenciou-se, também, a importância da formação continuada em relação aos subsídios da Didática Desenvolvimental e aos procedimentos de realização do experimento didático-formativo.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; formação continuada; Didática Desenvolvimental; experimento didático-formativo.

ABSTRACT

This dissertation was linked to the line of research Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Postgraduate Program in Education at PUC Goiás. In this, the theme was the role of the Pedagogical Coordination (CP) in the continued training of teachers, through monitoring a didactic-training experiment in Portuguese, in the 9th year of Elementary School classes at a State College in Goiânia. The present study was motivated by the question: is it possible for the Pedagogical Coordination to collaborate with teachers in the classroom, in order to suggest and monitor forms of didactic intervention that act to consolidate learning, thereby contributing to better school performance from the students? The parallel questions were the following: what is the training potential of the didactic experiment so that it becomes an essential element of continuing education actions? Can the procedures indicated in the didactic-training experiment, deduced from Developmental Didactics, constitute a systematic activity in the work of teachers? Based on these questions, the following general objective was formulated: to contribute to the characterization of one of the duties of the pedagogical coordinator at school, that of continued training, in the form of assistance and pedagogical support to teachers in the classroom, through an experiment didactic-training based on the Theory of Developmental Teaching. To this end, qualitative, exploratory research was used. methodological approach was the historical-dialectic materialist, having as theoretical contribution the Historical-Cultural Theory in Vygotsky and the Theory of Developmental Teaching from the perspective of Davydov, in addition to other authors such as, and other theorists who approach the theory such as: Chaiklin, Elkonin, Márkova, Libâneo, Freitas, Silva and others. To collect data, bibliographic and field research was used. The first searched for existing productions on the activities of the Pedagogical Coordination, continued training at school on the concepts of Developmental Teaching Theory, didactic-training experiments and teaching the Portuguese Language. The second consisted of carrying out and monitoring a didactic-training experiment in Portuguese, at a public elementary school, with the procedures being observation of the room through written records and video recording, questionnaires and interviews. Among the research findings, the following stood out: a) Pedagogical Coordination, in public schools, is characterized by an accumulation of bureaucratic duties, with little space for pedagogical-didactic activities with teachers; b) the didactic-training experiment proved to be effective in mobilizing students to study; c) the didactic-training experiment stood out as an important strategy in continuing teacher training actions; d) the research showed that the promotion of pedagogical assistance in the classroom requires that the responsibilities of pedagogical coordinators be redefined, in order to ensure time for planning training actions, monitoring and analyzing the work carried out in the classroom; e) the same is required of teachers, f) the perception by students, regarding the presence of coordinators with teachers, makes them more interested and participative in classes. The importance of continued training was also highlighted in relation to the subsidies of Developmental Didactics and the procedures for carrying out the didactic-training experiment.

Keywords: Pedagogical Coordination. Continuing Training. Developmental didactics. Didactic-formative experiment.

MARIA BRASILINA FERREIRA BARROS

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 A pesquisa bibliográfica.....	25
2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA	29
2.1 Breve menção a aspectos históricos das funções da Coordenação Pedagógica	29
2.2 As atribuições da Coordenação Pedagógica.....	34
2.3 A visão tecnicista	35
2.4 A visão sociocrítica: uma ressignificação da Coordenação Pedagógica.....	38
2.5 Formação continuada na escola como atribuição da Coordenação Pedagógica.....	42
2.6 A escola como lugar de formação continuada.....	45
2.7 Formação continuada e a identidade profissional do professor.....	47
2.8 Estratégias de formação continuada	51
3 A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL E O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO COMO AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	55
3.1 Princípios da Didática Desenvolvimental	55
3.2 Teoria do Ensino Desenvolvimental como REFERÊNCIA METODOLÓGICA de ensino.....	60
3.3 As tarefas de estudo como ferramenta didático-pedagógica desenvolvimental	63
3.4 O experimento didático-formativo e os procedimentos de sua realização	66
3.5 O experimento didático-formativo como ação da formação continuada.....	69
4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL	72
4.1 O Ensino de Língua Portuguesa na atualidade.....	72
4.2 A proficiência dos alunos EM LÍNGUA Portuguesa.....	78
4.3 O gênero jornalístico e suas contribuições para a aprendizagem a partir da concepção discursiva da linguagem.....	83
5 A REALIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: TRABALHANDO COM ALUNOS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL O CONCEITO DE GÊNERO JORNALÍSTICO	92
5.1 Caracterização do experimento didático-formativo como procedimento de pesquisa	92
5.2 Planejamento e desenvolvimento do experimento (objeto desta pesquisa).....	93
5.3 As fases da pesquisa.....	94
5.4 Procedimentos da pesquisa.....	96
5.5 A organização da atividade de estudo e das tarefas conforme as ações didáticas propostas por Davydov	96
5.6 O Plano de Ensino sobre a construção do conceito do gênero jornalístico	98
5.7 Apresentação e análise dos dados da pesquisa.....	100
5.8 Caracterização da escola e dos sujeitos envolvidos no experimento	102

5.8.1 Caracterização da escola.....	102
5.8.2 Os sujeitos envolvidos na pesquisa.....	104
5.8.3 Apresentação e análise das práticas socioculturais dos sujeitos da escola.....	105
5.8.4 Apresentação e análise das respostas à Avaliação Diagnóstica sobre o gênero jornalístico.....	107
5.9 Análise dos dados do experimento didático-formativo.....	109
5.10 Análise dos dados da atuação da Coordenação Pedagógica.....	110
5.10.1 - Ação da Coordenação Pedagógica: formação continuada do professor em situação de serviço pela Coordenação Pedagógica.....	111
5.10.2 - AEA - Atividades de estudo e aprendizagem dos alunos.....	115
5.11 Outras análises.....	132
5.11.1 Entrevista com a Coordenação Pedagógica.....	132
5.11.2 A organização da sala de aula do professor.....	133
5.11.3 Ações educativas do professor colaborador.....	134
6 PERSPECTIVAS DE REDIMENSIONAMENTO DO PAPEL E DAS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	135
6.1 As contradições de trabalho do coordenador pedagógico.....	135
6.2 O Coordenador pedagógico e os diferentes saberes na escola.....	138
6.3 Alcances e Limites e redimensionamentos do papel e da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada do professor.....	140
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES.....	160
Apêndice A - TCLE.....	160
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	160
APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR.....	162
Apêndice C - Plano de Ensino.....	163
APÊNDICE d - Avaliação Diagnóstica- Práticas socioculturais.....	170
apêndice E - Avaliação Diagnóstica – Gênero Jornalístico: o que eu sei ?.....	178
APÊNDICE F - Quadros e tabelas.....	181
Quadro 3 - Cronograma das aulas da pesquisa de campo.....	184
desenvolvimento do experimento didático-formativo.....	185
Anexos 187	
Anexo A - Atividades.....	187

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo incluiu-se na temática mais geral das formas de atuação da Coordenação Pedagógica na escola, para assistência e acompanhamento dos professores, principalmente em ações de formação continuada na situação de trabalho. Várias publicações consideram a Coordenação Pedagógica como uma das funções inerentes à organização escolar, pois é por meio dela que o fazer pedagógico, dos professores, pode ser organizado, para que a aprendizagem dos alunos aconteça de forma satisfatória e promova seu desenvolvimento (Libâneo, 2012; 2018; 2022; Almeida, 2012; Placco; Almeida; Souza, 2015; Domingues, 2014; Pinto, 2011; Freitas; Libâneo, 2018). Os mesmos autores incluem, entre as principais atribuições do coordenador pedagógico, a formação continuada, visando o aprimoramento do trabalho dos professores na sala de aula.

Destarte, neste estudo, realizou-se um experimento didático-formativo, em Língua Portuguesa, como uma das estratégias de formação continuada a ser considerada no trabalho desenvolvido pela Coordenação Pedagógica na escola.

Sendo assim, a pesquisa apresentou a realização e a avaliação de uma ação de desenvolvimento profissional, de professores de Língua Portuguesa, por meio da realização e do acompanhamento de um experimento didático-formativo, conforme orientações da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Vasili Vasilievich Davydov. Considerou-se, portanto, que o acontecimento dessa ação poderia indicar um modo diferenciado e eficaz de formação continuada de professores na situação de trabalho. Desse modo, o estudo objetivou a análise da atuação da Coordenação Pedagógica, na formação continuada de professores, por meio de um experimento didático-formativo em Língua Portuguesa, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, dentro da concepção teórica do Ensino Desenvolvimental, na perspectiva de Davydov (1982; 1988; 1999) e outros estudiosos do tema.

A aproximação, com a temática, decorreu da experiência que obtive como professora e, posteriormente, como coordenadora pedagógica, função que exerço desde o ano de 2011. Em 1991, assumi minha primeira sala de aula na Educação Infantil; em 1994, fui aprovada no concurso para professora na Rede Estadual no Estado de Goiás, onde atuei, inicialmente, como docente de várias disciplinas, já que era formada apenas no Curso Técnico em Magistério. Nesse percurso, estive em contato com coordenadores pedagógicos que me incentivaram a estudar, a buscar um curso superior e, posteriormente, a especializar-me.

Em 2004, com o término do curso de Letras, pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), especializei-me em Língua Portuguesa (2007), pela Universidade Salgado de Oliveira

(UNIVERSO) e, por fim, em 2013, cursei minha segunda graduação, a de Pedagogia, pela Universidade do Vale do Acaraú – Ceará.

Em 2010, assumi a Coordenação Pedagógica do Ensino Médio de um Colégio Estadual na cidade de Goiânia. O início não foi nada fácil, não bastavam a vontade e a capacidade de liderança, era necessário ter conhecimento teórico, o qual fui buscar no curso de Pedagogia. A realização dessa graduação, e a atuação como coordenadora pedagógica, fizeram-me ver que essa função tem um importante papel dentro das escolas, desde a organização burocrática do fazer docente e a formação continuada do professor, até a responsabilidade social e profissional com a comunidade escolar. Tive que buscar, ao longo desse percurso, conhecimentos teóricos atualizados e novas metodologias, com o apoio de pesquisas, visando aprimorar-me para contribuir com o trabalho dos professores.

Por eu ser professora e coordenadora pedagógica, em uma escola pública estadual, e por atuar em redes de ensino diferentes como a Municipal, a Estadual e a Privada, oportunizaram-me vivenciar variadas formas de atuação da Coordenação Pedagógica. Em algumas instituições, tive contato com coordenadores que desenvolviam bem as suas atribuições, principalmente no que se referia ao acompanhamento e ao assessoramento aos professores no planejamento das aulas, às visitas pedagógicas e à formação continuada, trazendo novas possibilidades teóricas por meio de *feedbacks* e leituras de pesquisas relevantes. Em alguns casos, observei que essas ações, da Coordenação Pedagógica, trouxeram benefícios para a melhoria das aulas e para promover o interesse dos alunos pelo estudo e, conseqüentemente, para participação ativa nas aulas.

Contudo, ao longo do meu percurso formativo, passei por coordenadores extremamente técnicos, ligados às atribuições burocráticas. Estes eram muito exigentes, cobravam os planos de aulas no sistema informatizado da Secretaria de Educação, no caderno de plano de aulas; a elaboração de vários modelos de provas para uma turma, um rigor excessivo. Porém, faltavam-lhes empatia e um *feedback* adequado sobre o fazer pedagógico.

A realização do mestrado em Educação, pela PUC Goiás, trouxe-me a oportunidade tão desejada de ampliar meus conhecimentos teóricos, principalmente com a descoberta da Teoria Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental. Desse modo, tendo em conta minha trajetória como educadora e diretora ao longo de quase 30 anos, propus desenvolver esta pesquisa, com o intuito de trazer contribuições referentes à atuação da Coordenação Pedagógica (CP), para a melhoria da prática docente, por meio da formação continuada e às suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula.

O relato da minha trajetória profissional e acadêmica possibilitou explicar a escolha do meu objeto de pesquisa: uma experiência de Coordenação Pedagógica por meio de uma ação de formação continuada com os professores na escola. Com efeito, o estudo proposto para esta dissertação, faz parte do entendimento de que a Coordenação Pedagógica, comprometida com a formação continuada dos professores, pode promover mudanças em relação ao ensino-aprendizagem na precária situação em que se encontra a escola pública.

Mesmo frente à realidade dos avanços tecnológicos, da expansão das mídias digitais, de mudanças nos costumes e hábitos familiares, da presença de “alunos tecnológicos”, boa parte das escolas continua ofertando um ensino clássico, tradicional, com foco na memorização e nos resultados, como é o caso do ensino subordinado às avaliações externas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Desse modo, esta pesquisa propôs uma outra direção para a atuação da Coordenação Pedagógica, entendendo o processo de ensino-aprendizagem como responsabilidade dos professores, visando colocar os alunos em uma atividade de estudo para desenvolvimento de suas operações mentais, de modo que aprendam a pensar por conceitos (Davydov, 1987;1999).

Em face dessa realidade das escolas, a Coordenação Pedagógica tem, assim, como uma de suas principais atribuições, ajudar os professores no planejamento de suas aulas, apoiá-los na condução do processo de ensino-aprendizagem, colaborar na formação teórica do professor, acompanhar a execução do plano de ensino, como escreve Libâneo (2018), ao dizer que coordenadores podem proporcionar importante ajuda à escola e ao corpo docente quando

[...] prestam assistência pedagógico-didática aos professores, coordenam reuniões e grupos de estudo, supervisionam e dinamizam o projeto pedagógico, auxiliam na avaliação da organização escolar e do rendimento escolar dos alunos, trazem materiais e propostas inovadoras, acompanham as aulas, prestam assistência na utilização de novos recursos tecnológicos como o computador, a *Internet* (Libâneo, 2018, p. 189).

A partir do que foi discutido por Libâneo (2018), compreende-se a necessidade de que os profissionais da Coordenação Pedagógica propiciem, aos professores, alternativas criativas para sua prática docente, dando-lhes a assistência necessária para ressignificar essa prática.

Uma das questões mais frequentes que ocupa a pesquisa educacional no Brasil é a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. Em sequência à formação inicial, a formação continuada visa o desenvolvimento profissional de professores ao longo do seu exercício profissional. Ela pode ocorrer por meio de conferências, palestras, seminários, mas também, talvez com melhor eficácia, na própria situação de trabalho.

Na organização e na gestão das escolas existe um profissional, o coordenador pedagógico, que tem como uma de suas mais importantes atribuições cuidar do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, por meio da formação continuada na situação de trabalho. No entanto, as pesquisas têm mostrado que ações nessa direção são incomuns. O que se verifica é que o coordenador pedagógico ocupa seu tempo, preponderantemente, com atividades burocráticas (Placco; Almeida; Souza, 2015; Santos, 2021; Pinto, 2011; Domingues, 2014; Amorim, 2021).

Em face dos problemas que envolvem a atuação profissional do coordenador pedagógico, os autores supracitados discutem a natureza dessa atividade, o detalhamento de suas funções, a forma como é vista na escola pelos professores, os desvios da sua função propriamente pedagógica que, frequentemente, o impedem de desenvolver ações formativas em situação de trabalho.

Nesse sentido, Placco, Almeida e Souza (2015, p. 16), após defenderem que o trabalho da Coordenação Pedagógica tem uma dimensão formativa, apontam, ao mesmo tempo, que, muitas vezes, a realização dessa dimensão é dificultada pelos seguintes fatores: “[...] excesso de compromisso parte a parte, [...] desvios de função tanto de diretores quanto de CPs, pelas deficiências de formação dos professores e sua pouca disponibilidade para novos estudos e novas ações docentes o que acaba por interferir nas rotinas pedagógicas [...]”. Esse cenário tem influência, segundo as autoras, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Um outro problema ligado à atuação do coordenador pedagógico é a sua formação inicial precária ou a ausência de formação específica. Domingues (2014) questiona a formação inicial para essa função. Ela afirma que, nem sempre, esse profissional tem o perfil adequado para exercer funções inerentes à atividade, uma vez que muitos deles obtiveram graduações aligeiradas por meio de ensino em Educação a Distância (EaD), finais de semana ou encontros mensais, quase sempre com períodos mais curtos para certificação, como é o caso das complementações pedagógicas.

Dessa maneira, vários pesquisadores criticam a atual legislação sobre a formação de pedagogos, especialmente a Resolução n. 1/2006 do CNE, por ter suprimido as habilitações profissionais do curso de Pedagogia e, portanto, a formação específica em administração escolar, supervisão pedagógica, Coordenação Pedagógica, entre outras (Libâneo, 2006). Ainda, segundo Domingues (2014), a debilidade da formação profissional de coordenadores pedagógicos está associada ao modelo de educação de resultados, vigente no Brasil, em que a atividade pedagógica é desvalorizada.

Pinto (2011), ao criticar a ausência, na legislação atual, da formação específica de diretores de escola e coordenadores pedagógicos, afirma que os profissionais que ocupam cargos diretivos, como é o caso da Coordenação Pedagógica na escola, precisam conhecer como se organiza a escola em termos sistêmicos, além de possuírem conhecimentos significativos das teorias do currículo, políticas públicas educacionais, processos avaliativos, técnicas e metodologias de ensino.

A despeito dos problemas que afetam o funcionamento da Coordenação Pedagógica nas escolas públicas, vários pesquisadores defendem a especificidade pedagógica da função do coordenador pedagógico. Libâneo (2004, p, 21) destaca atribuições como: “[...] planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos”.

No mesmo sentido, Placco, Almeida e Souza (2015) também concordam que a “dimensão formativa” da Coordenação Pedagógica na escola está na articulação do trabalho no espaço escolar e da avaliação das atividades que são desenvolvidas em situação de trabalho. A dimensão formativa, mencionada pelas autoras, sem dúvida, refere-se à formação continuada dentro da escola.

Outros autores apontam importantes características da atuação da Coordenação Pedagógica. Santos (2021, p. 88) compreende que é preciso existir, no ambiente de trabalho, “[...] uma estreita relação entre Coordenação Pedagógica e a atuação dos professores no processo de ensino-aprendizagem, como garantia de melhores resultados na aprendizagem dos alunos”.

Amorim (2021) continua, ao destacar a importância de se considerar o meio sociocultural promovido pela escola:

Compreender o espaço, os processos e sistemas que regem e orientam a organização e gestão da escola não é tarefa fácil, mas é um caminho a ser continuamente percorrido. Conseguimos entender por meio deste trabalho que o ser humano não pode ser visto como separado do meio sociocultural que o cerca (Amorim, 2021, p. 74).

Placco, Almeida e Souza (2015) e Domingues (2014), nos seus estudos, mapearam problemas, mas também apontaram caminhos para possibilidades em que a Coordenação Pedagógica pode conseguir realizar o trabalho formativo na escola junto aos professores.

Quando as formações se dão nas escolas, estas se realizam por meio de reuniões de planejamento, grupos de estudo e encontros pedagógicos. Mesmo na escola, muitas dessas formações se dão no coletivo, a partir de sugestões das Secretarias de

Educação. No entanto, os CPs consideram esses momentos muito significativos, dado que a formação se dá muito mais relacionada à realidade da escola e dos professores. Se torna possível fazer o movimento de aplicação de atividades, na sala de aula, e retornar ao grupo, para que as discussões avancem, provocando mudança nas práticas (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 19).

Finalmente, uma palavra sobre a formação continuada e o lugar do experimento didático-formativo, neste momento em que se problematiza a atuação da Coordenação Pedagógica na escola. Como mencionado, anteriormente, o posicionamento de Placco, Almeida e Souza (2015) é de que, ao realçar a “dimensão formativa” da Coordenação Pedagógica na escola, têm-se três funções dessa profissão inter-relacionadas: articulador de ações na escola, formador e transformador. A função formadora refere-se às ações de formação continuada dentro do ambiente escolar. Esse mesmo tema é, também, abordado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) quando afirmam:

A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009, p. 389).

A formação continuada, portanto, possibilita aos professores desfrutarem de ações de desenvolvimento profissional, que incidem na melhoria da qualidade do ensino. Em outro texto, Libâneo (2004) assume posição explícita em relação à formação continuada na escola como a principal função do coordenador pedagógico. Ele escreve:

A Coordenação Pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação (Libâneo, 2004, p. 180).

Ou seja, a formação continuada está diretamente relacionada com a assistência pedagógica aos professores, o que implica na presença da Didática na formação específica do coordenador. Prada, Freitas e Freitas (2010) também associam a formação continuada ao processo ensino-aprendizagem quando escrevem:

A formação pedagógica passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a

transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo (Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 374).

É precisamente neste ponto que entra o procedimento metodológico do experimento didático-formativo como possibilidade de constituir-se em eixo da formação continuada na escola. Por isso, questionou-se: onde se assenta essa possibilidade? Ora, na Teoria do Ensino Desenvolvimental, o processo de ensino-aprendizagem tem como objetivo a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual (conceitos teóricos), por meio dos quais os alunos se apropriam dos conteúdos culturais e científicos. A construção do pensamento teórico-conceitual, que consiste na formação de operações mentais relacionadas com o conteúdo, ocorre na atividade de estudo do aluno, na qual realizam abstrações e generalizações sobre o objeto de estudo, utilizando-as na análise e na solução de problemas específicos da realidade (Libâneo; Freitas, 2015, p. 345).

Nessa teoria, a atividade de estudo é o elemento nuclear do processo de ensino-aprendizagem e a tarefa de estudo o elemento nuclear da atividade de conhecimento.

Há vários caminhos para a criança descobrir o mundo ao seu redor. Qualquer que seja a atividade da criança, ela sempre vai ter o lado cognitivo, ou seja, a criança sempre descobre algo novo sobre os objetos com os quais interage [...]. O tipo de atividade exercida não é o principal para manter a situação social atingida; o mais importante é que essa atividade aconteça na escola (Elkonin, 2021, p. 158-159).

Segundo Davydov (1999), é na tarefa de estudo que os professores propõem atividades de resolução de problemas, para que os alunos possam fazer transformações mentais com os conteúdos, produzindo mudanças qualitativas nos modos de pensar e de agir desses. Precisamente, o experimento didático-formativo é a concretização da atividade de estudo e as suas correspondentes tarefas, ou seja, conteúdo da Didática Desenvolvimental, que, conforme escreve Libâneo:

A Didática, enquanto ciência profissional do professor, está referida a, pelo menos, quatro questões: a) a análise e seleção dos conteúdos que contribuem para a formação das capacidades intelectuais dos estudantes (domínio do conhecimento disciplinar); b) a identificação de operações mentais (capacidades intelectuais) mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos; c) as formas de organizar o conhecimento para trabalhar com os estudantes nas aulas e os meios pelos quais este conhecimento pode ser melhor e mais adequadamente internalizado (conhecimento pedagógico do conteúdo); d) a organização das situações pedagógico-didáticas (Libâneo, 2015, p. 646).

Com base nessa citação, verificou-se que o experimento didático-formativo põe em ação a Didática Desenvolvimental. Segundo o próprio Davydov, ele visa investigar os processos de formação e de desenvolvimento de operações mentais relacionados com algum conteúdo, caracterizando-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais dos alunos. Para o autor: “[...] o experimento formativo pode ser chamado de experimento genético-modelador, que plasma uma combinação entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e ensino destas mesmas crianças” (Davydov, 2009, p.52).

É nessa perspectiva que foi planejada a pesquisa relatada nesta dissertação, ou seja, investigar uma das atribuições básicas da Coordenação Pedagógica: a formação continuada na situação de trabalho, por meio da proposição e do acompanhamento de um experimento didático-formativo, em Língua Portuguesa, abordando o gênero discursivo jornalístico.

A escolha desta disciplina, para aplicar o experimento didático, deu-se a partir das análises do desempenho dos alunos, tendo como referência dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (2018) e do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (2021). O primeiro mostrou que o desempenho em leitura dos alunos brasileiros em nível internacional, foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos primeiros colocados que alcançaram (487). O segundo apontou que os alunos, do 9º ano do Ensino Fundamental, demonstraram dificuldades em diferenciarem um fato de uma opinião, apenas 56% deles conseguiram.

Em relação a esses e outros dados, estudos sobre a qualidade do ensino público brasileiro mostram que a questão é bastante complexa, pois envolve diversos fatores que incluem a falta de investimentos públicos para a educação, garantias de acesso e de permanência dos alunos na escola, as desigualdades sociais, a falta de apoio da família no acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes, a qualidade da formação de professores, as práticas de gestão escolar, dentre outros.

De acordo com Marcuschi (2016), o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, desde a sua colonização até o período do Brasil República, acontecia por meio de manuais e livros de gramática e “restringia-se à alfabetização” e quando se prolongava um pouco mais era para “o estudo da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética”. A denominação da disciplina “Português” ou “Língua Portuguesa” visava o ensino da retórica, das literaturas consagradas e o estudo rigoroso da gramática com o intuito de aperfeiçoar o quadro da identidade nacional que, na visão desses estudiosos, era a de depositário da cultura nacional. E esta se expressava na Literatura de um povo, que devia ser imitada. Em certo sentido, essa visão perdura, ainda

hoje, em muitas instituições e pessoas com visões mais conservadoras que não admitem outro ensino a não ser o da língua dita padrão.

O autor supracitado ressalta que

Depois surge a perspectiva estruturalista que dominará durante o século XX até os anos 60 para dar lugar a uma visão multifacetada e pós-estruturalista, a partir dos anos 60, com o surgimento da pragmática, sociolinguística, psicolinguística, etnometodologia e, mais recentemente, o cognitivismo, que desembocam nas mais diversas correntes que hoje tanto influenciam o ensino (Marcuschi, 2016, p. 14).

Na década de 1980, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, estabeleceu o idioma português como língua oficial do país. Assim, foram intensificados estudos que influenciariam o pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, o surgimento de novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em Lev Semionovitch Vygotsky e Mikhail Bakhtin. Dessa maneira, o ensino de língua passou a demandar uma visão mais crítica sobre a exacerbação da gramática e acarretou transformações na concepção de língua, orientando o trabalho em sala de aula para as práticas do uso efetivo dessa, no dizer-ouvir-ler-escrever e suas relações com a história e a sociedade.

Foram muitas as contribuições nos campos da educação e da linguística, nas últimas décadas, para a compreensão das formas de ensino da Língua Portuguesa. Cabe destacar a longa influência do construtivismo piagetiano, da concepção histórico-cultural de Vygotsky e da concepção de linguagem de Bakhtin. Porém, para melhor compreensão deste estudo sobre o gênero discursivo jornalístico, recorreu-se, principalmente, a Vygotsky e a Bakhtin.

Vygotsky, um psicólogo russo estudioso dos fenômenos da aprendizagem, mas, também, da linguagem, a concebeu como signo mediador entre os sujeitos. Segundo ele, é por meio dela que cada um pode falar, brincar e expressar-se. Nessa perspectiva, é mais do que uma simples ferramenta de comunicação, ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social das pessoas e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Portanto, a linguagem não é estática, vazia e sem sentido, como estudiosos estruturalistas a consideravam.

De acordo com o teórico, acima apresentado, a passagem de um nível de significado a outro não se dá separadamente, mas gradualmente, estendendo-se a conceitos mais antigos, à medida que são introduzidos nas operações intelectuais superiores - “[...] uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz parte da fala humana” (Vygotsky, 2000, p. 484).

Já Bakhtin, filósofo da linguagem, afirmava que toda palavra, ao ser dita, carrega em si uma significação e, em contato com outros falantes, agrega outros sentidos e produz um novo

significado, diz que a linguagem é compreendida como fenômeno social e a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal.

Sendo assim, a partir das ideias de Bakhtin (1992), considera-se que a língua não está pronta, ela é resultado do trabalho dos falantes, sendo um produto linguístico contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diversos momentos históricos e em diversificadas formações sociais. Dessa forma, o estudo do gênero discursivo jornalístico é uma possibilidade de colocar os discentes em contato com textos que fazem parte de uma necessidade humana.

Para Bakhtin (2003), a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização entre os seres humanos e de inserção prática, que demanda qualquer situação comunicativa, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sociohistórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual.

A concepção bakhtiniana fala que a discursividade, no ato comunicativo, não pode ser vista separadamente, pois a leitura exerce um papel fundamental na formação intelectual e social do aluno. Ao estabelecer uma interação com o texto, o discente projeta, sobre ele, as suas próprias experiências, contextualiza, questiona e constrói novos significados, compreende a realidade, posiciona-se criticamente e amplia sua visão de mundo.

A teoria do gênero do discurso, de Bakhtin, tem implicações significativas para a análise crítica da linguagem e da comunicação, com destaque de considerar o contexto social e as vozes sociais envolvidas na produção e recepção de textos. Além disso, enfatiza que a linguagem é essencialmente heterogênea, composta por múltiplas vozes e perspectivas em constante interação, que segundo Brait (2005), a preocupação do autor está ligada a dimensão histórico-ideológica e a consequente constituição signífica das ideologias; a natureza interdiscursiva, social e interativa da palavra; a reflexão sobre os gêneros discursivos; e a interdiscursividade como fator indispensável à linguagem.

Nesse contexto, uma das principais contribuições de Bakhtin é a ideia de que os gêneros do discurso não são formas fixas ou pré-determinadas de expressão, mas sim construções sociais que refletem a diversidade de contextos comunicativos. Como ele afirma, "os gêneros do discurso não são formas específicas do enunciado, mas formas de atividade social e comunicação" (BAKHTIN, 2016, p. 34). Essa perspectiva ressalta que os gêneros surgem em resposta às necessidades comunicativas das diferentes esferas da sociedade.

Marcuschi (2011) concorda com Vygotsky e Bakhtin com a ideia de que o homem é um ser essencialmente social e histórico, que se constitui e se desenvolve como um sujeito na sua relação com o outro e em uma atividade prática comum mediada pela linguagem.

Portanto, conclui-se que Marcuschi enfoca a importância do contexto na compreensão dos gêneros discursivos, argumentando que eles são influenciados pelas necessidades comunicativas específicas de uma comunidade de prática em um determinado momento. Já Bakhtin também reconhece a influência do contexto, mas vai além, enfatizando que os gêneros moldam o próprio contexto. Ou seja, ele argumenta que cada gênero traz consigo seu próprio contexto social e histórico, influenciando as interações futuras que tendem a acontecer em vários espaços discursivos, seja ele na família ou na escola.

A respeito disso, Arena (2020), Soares (1998), Bagno (2007) alertam para a necessidade de apropriação da própria língua materna pelos alunos como ato comunicativo e enunciativo. Eles afirmam que é preciso valorizar a diversidade linguística e cultural, promovendo o respeito e o entendimento das variedades linguísticas presentes na sociedade principalmente no processo de alfabetizar.

A partir de estudos, e observação, nos interiores de unidades escolares foi possível perceber que existe agravantes, que podem contribuir para ser a ausência de formação adequada dos professores tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, como formações aligeiradas, encontros formativos, cujo a pauta de formação deixa a desejar em relação a atualização pedagógica e conhecimento linguístico para os professores, o que compromete a qualidade das aulas e a capacidade dos professores de lidarem com os desafios do ensino da língua. Promovendo uma desconexão entre a linguagem utilizada na escola e a praticada fora dela. A falta de contextualização e a distância entre a língua ensinada e a língua falada pelos estudantes dificulta a compreensão e a aplicação prática dos conhecimentos linguísticos.

Partindo da premissa de que um dos desafios seja a formação do professor, o presente estudo optou pela escolha do gênero discursivo jornalístico, por ser um tipo de produção que está ao alcance de quase todas as pessoas e é de fácil compreensão, haja vista Bortoni-Ricardo (2004), afirma que a sociedade, como um todo, sempre procura saber sobre o que acontece no bairro, na cidade e no mundo. Outro fator importante para a definição, foi o fato de que a notícia é um gênero textual que, com o advento da tecnologia informacional, está ao alcance das pessoas e as mídias contribuíram muito para a sua propagação.

No entanto, nem sempre as notícias, que chegam aos leitores, têm passado pelo processo de investigação para verificar a veracidade dos fatos e, com isso, vem ocorrendo uma onda crescente de *Fake News*, que tem afetado a vida de muitas pessoas, pois, muitas, trazem julgamento antecipado dos fatos sem saberem se são verdadeiros ou não.

A escola, por ser um lugar onde as práticas socioculturais se manifestam, tem a responsabilidade social de fazer com que os alunos compreendam que a propagação de notícias

falsas é um prejuízo social, pois leva pessoas à desinformação. Sendo assim, os professores devem criar condições de aprendizagem para que os discentes se apropriem dos conceitos teóricos e saibam distinguir o que realmente é uma notícia e o que não é. Dessa forma, a partir das considerações de Sousa (2001), Bagno (2007), Pereira e Murça (2022), pode-se perceber que o gênero jornalístico remete à relatos de fatos do cotidiano, que deve ser pautado pela veracidade e pela impessoalidade. A construção de um gênero jornalístico se dá pelos critérios de seleção e de organização da informação, a objetividade, a clareza e a precisão e a investigação, destacados a seguir:

[...] a redação de jornal se guia pela brevidade e pela clareza, por saber que, quanto mais longas são as frases, mais difícil é seu entendimento. Em relação a esses princípios, o autor português comenta: Ser breve representa uma mais valia para o enunciado jornalístico. Deve evitar-se a prolixidade. Não se pode cair na irrelevância informativa. Devem evitar-se orações e parágrafos longos e confusos. Pelo contrário, devem preferir-se frases curtas, escritas na ordem direta (sujeito - predicado - complemento) [...]. Na sua construção, deve empregar-se um vocabulário simples (mas não simplório) e verbos fortes, escritos em voz ativa e, se possível, no presente do indicativo (Sousa, 2001, p. 149).

Sobre o gênero jornalístico, tem-se a contribuição de Erbolato (1986), ele afirma que o gênero jornalístico deve trazer informação, ter objetividade, clareza e precisão na transmissão para o leitor. Ele ainda descreve oito ações básicas para quem escreve gênero jornalístico:

[...] 1) a linguagem deve ser simples; 2) escrever na ordem direta; 3) empregar poucas palavras em cada oração; 4) dar preferência aos verbos na voz ativa; 5) evitar os adjetivos; 6) selecionar as palavras mais simples e de fácil entendimento; 7) explicar as siglas pouco conhecidas e 8) não ter medo de ser muito simples no que for relatar (Erbolato, 1978, p. 105-107).

O autor vê a notícia como matéria-prima do jornalismo. “Comerciar e trabalhar com as notícias constitui a função básica dos jornais. Eles compram e vendem informações” (Erbolato, 1978, p. 50). Mas, antes de ser vendida, a notícia é selecionada a partir de critérios e construída em uma série de etapas técnicas.

O jornal é comparado a uma caixa escura, pois a estrutura interna e os processos realizados para a elaboração das notícias não podem ser observados por quem está do lado de fora. Entre a recepção e a emissão, as informações são tratadas, preparadas e acondicionadas na caixa escura (Erbolato, 1978).

Assim, ao considerar o papel das escolas e a atuação nelas da Coordenação Pedagógica, é possível e necessário recuperar as características específicas dessa função, visando a melhoria da qualidade social e pedagógica da escola pública. Desse modo, foi posta como questão central

de pesquisa a seguinte pergunta: é possível a Coordenação Pedagógica realizar um trabalho pedagógico junto aos professores, na sala de aula, no sentido de propor e acompanhar formas de intervenção didática que atuem na consolidação das aprendizagens contribuindo, com isso, para melhor desempenho escolar dos alunos?

Como questões paralelas questionou-se: qual é o potencial formativo do experimento didático, de modo que venha a ser um elemento importante das ações de formação continuada? Os procedimentos indicados no experimento didático-formativo, propostos pela Didática Desenvolvimental, podem constituírem-se em atividade sistemática no trabalho dos professores?

Em face dessas questões, formulou-se como objetivo geral: contribuir para a caracterização de uma das atribuições do coordenador pedagógico na escola - a de formação continuada, na forma de assistência e apoio pedagógico aos professores, por meio de um experimento didático-formativo alicerçado na Teoria do Ensino Desenvolvimental.

Foram definidos como objetivos específicos: a) sistematizar conhecimentos acerca das atribuições do coordenador pedagógico na escola, especialmente em relação à formação continuada de professores na situação de trabalho; b) analisar as ações de formação continuada efetivadas na realização de experimento didático-formativo, principalmente em relação às formas de intervenção didática na perspectiva da Didática Desenvolvimental; c) avaliar os alcances da utilização da Didática Desenvolvimental na formação continuada de professores na situação de trabalho; d) indicar as possibilidades de os procedimentos utilizados no experimento didático-formativo se constituírem em atividade sistemática na rotina de trabalho do coordenador pedagógico.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa consistiu em investigar a atuação da Coordenação Pedagógica em ações de formação continuada, numa escola pública da rede estadual de ensino do Estado de Goiás, mais precisamente em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, por meio da aplicação de um experimento didático-formativo sobre um conteúdo da Língua Portuguesa, conforme a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov.

A escolha do gênero jornalístico se deu por ser um texto de fácil acesso aos alunos, com a o advento tecnológico, o qual muitos alunos recebem informações em tempo recorde pelo celular, televisão, rádio, jornal impresso como jornal Daqui, Popular e Diário da Manhã, e outros circulados no Estado de Goiás e na região metropolitana do estado.

Essa rapidez ao acesso às informações tem contribuições positivas quanto negativas. Neste caso trazemos para o assunto de sala de aula a proliferação de notícias falsas, que a cada dia têm ganhado mais espaços tanto no Brasil quanto no mundo.

Pressupõe que a proliferação das notícias falsas têm ganhado espaço, devido ao fato de que quando a notícia chega até o leitor, muitos não têm o cuidado de checar essa mesma notícia em mais de duas fontes informativas. A falta de conhecimento do conceito teórico sobre o que é um gênero jornalístico, levam muitas pessoas a receber notícias com intenções diversas, se os alunos aprendessem realmente o que é e o que não é um texto jornalístico, poderiam alertar os pais, os avós e até pessoas próximas que compartilham informações não verídicas.

Sendo assim os problemas que aqui trouxemos para levar os alunos a construírem o conceito sobre o gênero jornalístico foi *Fake News*, iniciado por abstração do conceitos cotidianos e suas experiências levando-os a responderem os seguintes questionamentos : quantas vezes você sai falando sobre uma matéria de jornal e, na verdade, só leu a manchete? Quantas vezes você assiste a um vídeo polêmico e o compartilha com seus amigos? Vamos conversar sobre o nosso mundo da (des)informação?

Na concepção da didática desenvolvimental, o experimento didático-formativo funciona como um procedimento metodológico pelo qual irá levar os alunos a aprenderem a partir de problemas de aprendizagem como : quem ganha com a proliferação de *Fake News* ? Quais oportunidades geradas pela proliferação de notícias falsas? O que aconteceria se no período de pandemia se as pessoas não tivessem acesso às informações sobre o vírus SARS-CoV-2 (COVID 19) ao redor do mundo?

Como o próprio experimento determina, todas as ações elaboradas pelo professor no plano de ensino devem ser modeladas antes de ir para a sala de aula, para que se evite ao máximo a possibilidade de que o experimento seja mais um instrumento utilizado nas aulas tradicionais que visa levar o aluno a decorar os conceitos genéricos e não construir um conceito científico sobre determinado assunto.

Segundo alguns autores o jornalista precisa ter um rigor na investigação dos fatos, clareza e objetividade sobre aquilo que noticia, como descreve Cornu (1999):

Sendo o jornalista responsável pela verdade, a objetividade, como intenção na ordem dos fatos, não pode ser simplesmente expulsa a favor de uma honestidade definida muito vagamente. Se tivéssemos de exprimir a sua exigência por meio de um só critério prático, esse critério seria o do rigor no método. O rigor é ir ao fundo das investigações materialmente realizáveis, no tempo dado para essas pesquisas. É a recolha de todos os fatos confirmados disponíveis. É tudo que se opõe à falsificação, à deformação, à mentira. O rigor é um caminho banalizado, no qual a jurisprudência dos tribunais reconhece a necessária diligência jornalística. Perante o objeto fugaz que é o acontecimento, apanhado 'no som e na fúria' da história, o jornalista não está dispensado de recorrer aos instrumentos elementares de sua deontologia, a fim de garantir uma correta descrição dos fatos: publicar unicamente informações cuja origem conhece, ou senão acompanhá-las das reservas necessárias; não suprimir informações essenciais; não alterar nem textos, nem documentos; retificar uma informação publicada que se revele inexata (Cornu, 1999, p. 391).

Sendo assim o conceito que se pode ter sobre esse gênero discursivo é que ele precisa ter “o compromisso com a verdade”, a qual deve ser verificada a sua veracidade em duas ou mais fontes ou autoridades no assunto.

A teoria aqui proposta, aposta em um ensino, o qual o aluno possa fazer o duplo movimento, partindo de conteúdos que propiciem vivências significativas para o aprendiz, ao qual o aluno possa corresponder aos modos de agir, às capacidades e habilidades que serão utilizadas na vida cotidiana. Para tanto, no capítulo 4 desta dissertação serão trazidos mais detalhes sobre a concretização da pesquisa.

Em termos metodológicos, a pesquisa ancorou-se na Teoria do Materialismo Histórico-Dialético (Wachowicz, 2001; Lima; Miotto, 2007), que considera a interconexão entre os fenômenos observados e sua determinação mútua, visando apreender a totalidade dos fatos analisados na busca de captar, no movimento da realidade, as contradições internas e o processo de transformação dessa realidade.

A coleta de dados se deu por meio de levantamento bibliográfico e de pesquisa de campo. O primeiro buscou produções existentes relacionadas com os temas abordados, entre eles, Coordenação Pedagógica, formação continuada, Ensino Desenvolvimental, ensino da Língua Portuguesa, gênero textual jornalístico.

1.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

O levantamento bibliográfico não teve o propósito de abranger todo o material produzido, como ocorre com estudos sobre “estado da arte”, razão pela qual o critério de seleção do material foi, basicamente, a proximidade dos títulos com o tema abordado a partir dos descritores.

Os temas da Coordenação Pedagógica e da formação continuada foram consultados principalmente em Libâneo (2012), (2018) e (2022); Placco e Almeida (2013); Placco, Almeida e Souza (2015); Domingues (2014) e Pinto (2011).

Sobre a Teoria do Ensino Desenvolvimental, foram trabalhados, ao longo da dissertação, os seguintes autores: entre estrangeiros, Vygotsky (1984; 2001; 2002; 2007), Davydov (1988; 1999; 2021), Hedegaard (2002); entre os brasileiros, Libâneo (2016, 2018); Silva (2020), Freitas (2016), Campos (2019), Silva (2020).

Para abordar o experimento didático-formativo foram utilizados os autores: Silva (2020), Libâneo (2016; 2018); Freitas (2016); Davydov e Márkova (1987), Davydov (2008),

Campos (2019) e Hedegaard (2002). Em síntese, os autores concordam que o experimento didático-formativo pode ser compreendido como um método da atividade de estudo, dentro da teoria do desenvolvimento humano e da Didática Desenvolvimental.

Durante o experimento, os alunos são incentivados a explorar, investigar e construir conhecimentos, enquanto o professor observa e coleta dados que servirão como base para fornecer *feedback* e orientação para o processo de aprendizagem, visando formação e desenvolvimento de operações mentais.

A pesquisa de campo consistiu na realização de um experimento didático-formativo conforme os princípios da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Segundo Freitas e Libâneo (2022), por meio do experimento didático-formativo, o pesquisador pode realizar intervenções, nos processos psíquicos, que impactam diretamente as novas formações psíquicas dos estudantes, considerando que a realização dessa experiência pressupõe o planejamento e a modelação do conteúdo de novas elaborações psíquicas, que estão sendo construídas, assim como os caminhos psicológicos e pedagógicos e os meios para formar aquelas novas formações.

O desenvolvimento da pesquisa se deu em cinco etapas principais: a) elaboração do projeto de pesquisa; b) submissão ao Comitê de Ética para a aprovação; c) pesquisa bibliográfica em plataforma local e nacional sobre os assuntos a serem estudados e d) pesquisa de campo, com aplicação do experimento didático, em sala de aula, em uma escola pública da Rede Estadual de Goiás em Goiânia e; e) análises dos dados por meio de categorias.

A pesquisa bibliográfica consistiu na temática sobre a atuação da Coordenação Pedagógica na formação continuada de professores, por meio de acompanhamento de experimento didático-formativo, em Língua Portuguesa, nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. O levantamento bibliográfico buscou encontrar livros, teses, dissertações e artigos de autores que abordassem o assunto. Nesse ínterim, a análise do material selecionado permitiu ampliar o conhecimento sobre os assuntos que estão em torno desta pesquisa.

A revisão bibliográfica foi feita, exclusivamente, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de encontrar pesquisas que tratavam sobre o tema.

Após esse levantamento, fez-se uma seleção de obras com 10 anos, ou seja de 2012 a 2022, encontrando encontradas 36 teses e dissertações, após a delimitação com a utilização das palavras-chave: a) atuação da Coordenação Pedagógica na formação continuada do professor (duas teses e duas dissertações); b) Didática Desenvolvimental e experimento didático-formativo (duas teses e cinco dissertações); c) Ensino de Língua Portuguesa e gênero jornalístico (duas teses e oito dissertações); d) Experimento didático-formativo e *Fakes News*

(não foram encontradas teses e nem dissertações); e) Experimento didático-formativo (duas teses e cinco dissertações; f) Coordenação Pedagógica AND coordenador pedagógico (cinco teses e 10 dissertações).

Além dos trabalhos relacionados acima, outros autores serviram para fundamentar os estudos sobre: A atuação da Coordenação Pedagógica na formação continuada de professores, a saber: Libâneo (1990; 1992; 2003; 2006; 2013; 2019), Gomes (1984), Abdalla (2000), Arantangy (2019), Canário (1977), Chauí (1981), Domingues (2014), Saviani (1999), Placco, Almeida e Souza (2015), Pinto (2011), Pires (2014), Fusari (1997), Nóvoa (1997; 2001; 2002). Sobre a Didática Desenvolvimental e o Experimento didático-formativo foram: Davydov (1988); Freitas (2016), Libâneo e Freitas (2015; 2016; 2019; 2022; 2023), Elkonin (2020), Vygotsky (1984), Ivic (2010) e Wachowicz (2023). Já para o Ensino de Língua Portuguesa e o Gênero Textual Jornalístico, teve-se: Bakhtin (2003), Anecleto e Brennard (2018), Erbolato (1978), Rojo e Barbosa (2015), Almeida *et al.* (2022), Marcuschi (2011), Relatório Brasil, no PISA 2018, publicado pelo Ministério da Educação em 2020 e Avaliação Diagnóstica (2022). Para finalizar, em relação à metodologia de pesquisa, destacam-se os pressupostos de Lima (2007).

A pesquisa de campo foi iniciada com sessões de estudo para a formação do professor responsável pelas aulas e de coordenadores pedagógicos. Após a formação, ocorreu a elaboração do plano de ensino, a construção do experimento didático-formativo e, por fim, o desenvolvimento e a aplicação deste, na sala de aula, pelo professor, com o assessoramento da pesquisadora e da Coordenação Pedagógica para o docente.

O experimento didático-formativo pode ser considerado o método pelo qual se pretendeu verificar os alcances e os limites da Teoria do Ensino Desenvolvimental, na formação continuada do professor, em situação de trabalho, e na aprendizagem dos alunos sobre o gênero jornalístico. Sendo assim, para verificar e articular os dados obtidos, foram formuladas duas categorias de pesquisa¹: a) ações da Coordenação Pedagógica, ou seja, as formas da sua atuação

¹ A palavra categoria, em geral, refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para o estabelecimento de classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer forma de análise em pesquisa qualitativa quase-experimental. As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas. O pesquisador deveria, antes da pesquisa de campo, definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las, visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compara as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após a pesquisa de campo (Minayo, 2001).

no assessoramento ao professor, na perspectiva da formação continuada deste, em situação de trabalho; b) Atividades de estudo e aprendizagem dos alunos.

A pesquisa foi estruturada em seis capítulos. O primeiro foi escrito com base na pesquisa bibliográfica e na análise de dados, a partir da realização do experimento didático-formativo.

Destarte, o capítulo 2 abordou aspectos históricos e a natureza da atividade do coordenador pedagógico e suas atribuições, fazendo um recorte em duas das principais funções deste profissional, que é o apoio ao professor em sala de aula e na promoção da formação continuada do professor em serviço, no sistema educacional brasileiro. Dessa maneira, inicialmente, fez-se uma breve menção a aspectos históricos desse profissional, desde a educação no Brasil no século XV até os tempos atuais e as contradições vividas por esse profissional ao longo da construção da sua identidade profissional.

Na sequência, no capítulo 3, discorreu-se sobre os princípios da Didática Desenvolvimental, bem como os teóricos que desenvolveram estudos sobre o tema. Trouxe, também, abordagem sobre o experimento didático-formativo, concebido como uma metodologia de estudo desenvolvida pelo teórico Vasili Davydov em um longo período de estudos. Considerou-se, ainda, neste capítulo, a utilização do experimento didático-formativo como ação de formação continuada para todos os envolvidos no processo educativo, visando o aprimoramento profissional dos professores em função da consolidação de aprendizagens pelos alunos.

Não obstante, no 4º capítulo, fez-se uma incursão sobre a situação atual do ensino de Língua Portuguesa, as contribuições históricas da linguística, como possibilidades de mudanças no ensino da língua materna e não na língua erudita, em que se tem a linguagem como aspecto de domínio hegemônico, que exclui e produz mais desigualdades sociais. Foram trazidos, ainda, os aportes como perspectiva inovadora para se trabalhar a Língua Portuguesa a partir do conceito de gênero textual jornalístico.

Outrossim, o capítulo cinco foi dedicado à descrição e à apresentação da pesquisa e caracterização do experimento didático-formativo, com todas as suas fases, fazendo a análise qualitativa dos dados obtidos ao longo da realização do experimento didático-formativo.

Finalmente, no capítulo seis, foram apresentadas algumas possibilidades de redimensionamento do papel e das atribuições do coordenador pedagógico na escola, no que tange às condições de trabalho, os diferentes saberes na escola e, por fim, os alcances e os limites da coordenação, utilizando-se do experimento didático-formativo, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tanto em relação à atuação dos professores quanto à aprendizagem dos alunos.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Neste capítulo foram abordados os aspectos da atividade de Coordenação Pedagógica referentes ao desenvolvimento histórico da profissão e sua constituição conforme alguns documentos que fazem parte da legislação educacional brasileira. Em seguida, destacou-se a formação continuada como meio de desenvolvimento profissional e uma das atribuições mais específicas da Coordenação Pedagógica, pelo viés de construção histórica do caráter da profissão.

Inicialmente, fez-se menção a aspectos históricos da supervisão pedagógica para verificar se houve mudanças de concepção e prática da atuação da coordenação, desde as ideias iniciais no Brasil, na educação jesuítica, até os dias atuais. No segundo tópico, foram abordadas as concepções de Coordenação Pedagógica a partir da visão tecnicista e da sociocrítica. Em continuidade, no terceiro tópico, apresentou-se um contraponto em relação ao que os documentos norteadores, sobre o trabalho da Coordenação Pedagógica, apresentam em relação a atuação dos coordenadores. Assim, como finalização do capítulo, foram elencadas as considerações sobre a atuação do coordenador pedagógico na assistência pedagógico-didática aos professores na formação continuada.

2.1 BREVE MENÇÃO A ASPECTOS HISTÓRICOS DAS FUNÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Considerar o passado é importante para se compreender o presente, pois é a partir dele que o homem se constrói e reconstrói o tempo todo (Autora desta dissertação, 2023).

Neste capítulo, pretendeu-se fazer um breve levantamento sobre o surgimento da Coordenação Pedagógica, desde os primeiros registros da educação formal no país até os dias atuais.

Contextualizar uma profissão historicamente não é uma tarefa fácil, contudo, necessária, como afirma Chauí (1981, p.11) ao dizer que “[...] uma ideia não pode desvincular-se da realidade histórica e social que a produziu”, pois os sujeitos constituem-se a partir de suas vivências com o outro e com a cultura, ou seja, a partir das necessidades e dos motivos, o sujeito cria e recria a história.

Dessa forma, depreendeu-se que a atividade da Coordenação Pedagógica, no processo de desenvolvimento histórico, foi se constituindo e se resignificando, mudando os modos e os procedimentos de sua atuação conforme demandas da sociedade, da organização das escolas, inclusive da organização social ou sindical da categoria de profissionais da educação.

Desse modo, falar sobre as origens históricas da Coordenação Pedagógica é buscar uma reflexão aprofundada sobre a história da educação, identificando as mudanças e as características que compuseram a constituição dessa profissão. Ainda é importante mencionar que se fez necessário retomar a análise dos cenários políticos e econômicos, sociais e culturais pelos quais a educação brasileira percorreu ao longo de sua história.

Segundo Saviani (1999), a ideia de Coordenação Pedagógica, originalmente chamada de supervisão pedagógica, apareceu desde o ano de 1549, com a vinda dos jesuítas para o país, logo após a chegada dos portugueses. Esse fato histórico representou um marco da estrutura educacional presente em muitas práticas educativas e organização escolar, uma vez que introduziu uma educação pautada na pedagogia tradicional católica, conhecida pelo método *Ratio Studiorum*, uma espécie de manual de conduta dos jesuítas a ser aplicado em todos os colégios da época, onde, de acordo com Aratangy (2019), continha a orientação pedagógica para o ensino de quase todas as disciplinas que ainda estão presentes no currículo das escolas atuais.

Nesse modelo, a organização escolar estava sob responsabilidade do prefeito de estudos, uma pessoa que fazia a supervisão educacional, conforme mostra Pires (2014), ao dizer que o regulamento que estava no “manual dos jesuítas” trazia:

[...] as normas que regulamentavam o ensino nas escolas jesuítas, dando direcionamento didático ao ensino e ao trabalho dos envolvidos no processo educativo, inclusive para a função de supervisão educacional como sendo designada a uma determinada pessoa, denominada prefeito dos estudos (Pires, 2014, p. 25).

Segundo França (1952), esse prefeito tinha a responsabilidade de supervisionar o trabalho didático, os conteúdos a serem trabalhados e a forma de atuação das pessoas envolvidas no processo, sempre com base em princípios como a obediência absoluta aos superiores e a busca da perfeição humana.

No século XVI, com o advento do Iluminismo, no governo de Marquês de Pombal, ocorreu o rompimento com o sistema jesuítico, surgindo um novo modelo educacional assumido pela Coroa Portuguesa, cujo pensamento era o de escolarizar “todos”, contudo de forma diferenciada, conforme os segmentos sociais. Neste modelo, apareceu o “diretor de

estudos”, cuja finalidade era observar e fiscalizar todos e tudo o que se continha nesse sistema “sendo-lhe todos os professores subordinados”.

Sendo assim, Gomes (1984 *apud* Boto, 2010), escreve:

Esse diretor dos estudos, auxiliado por comissários que inspecionaram as escolas, deveria verificar o que faziam os professores, o que deixavam de fazer, além de adverti-los e corrigi-los, quando isso se fizesse necessário. Eram subordinados do diretor dos estudos todos os professores das escolas menores (Gomes, 1984 *apud* Boto, 2010, p. 9).

Com a independência do Brasil, no século XIX, a educação brasileira foi marcada, novamente, por mudanças nos modelos e nas estruturas educacionais, sobretudo introduzindo o controle e a fiscalização sobre os professores. Surgiu, assim, o cargo de “inspetor de distrito” que era desempenhado por pessoas nomeadas pelo Estado, com a atribuição de auxiliar o inspetor geral, cuja função era de inspecionar as escolas, os professores, as aulas, dentre outras atribuições, e que poderia:

[...] fazer pagamentos; empossar os professores; inventariar os móveis e utensílios das aulas e escolas; abrir, numerar, rubricar, encerrar e guardar os livros dos inventários e matrícula dos alunos; engajar os professores; representar os professores em caso que por sua gravidade ocorre alguma coisa, dentre outras (Paulo; Warde, 2013, p. 266).

Ainda, de acordo com Saviani (1999), o inspetor, na década de 1930, era um profissional contratado pelo Estado, e sua atuação era a de promover correção, auditoria, orientação e assistência técnica. Esses profissionais eram os olhos e os ouvidos do Poder Público na escola, e a atribuição era inspecionar, como o próprio nome já diz.

Já no século XX, com o fim da Monarquia e o advento da Revolução Industrial, apareceu uma nova necessidade de organização educacional de caráter liberal. Com o processo crescente de industrialização e urbanização e, por meio de um decreto, ergueu-se, no país, “o técnico de ensino”, um especialista em educação, marco para se instituir a categoria profissional do pedagogo (Saviani, 1999). Com efeito, pelo Decreto 16.782, segundo o autor, surgiram os supervisores educacionais, vinculados a órgãos técnicos, abrindo caminho para a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, no governo Getúlio Vargas.

A década de 1930 foi um importante marco histórico para o aparecimento do conceito de Coordenação Pedagógica, já na perspectiva de democratização da educação escolar pelo ensino obrigatório, laico e gratuito, o que implicava na ampliação das escolas e no aprimoramento da organização escolar. Nesse sentido, destaca-se o papel do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que incorporou a bandeira da universalização do ensino e a política de se ter mais escolas (Sokolowski, 2013), o que levaria a reforçar a estrutura da

organização e da gestão das escolas, incluindo o papel da supervisão e da Coordenação Pedagógica.

O período que vai de 1964 a 1985 corresponde à ditadura militar, que logo impõe uma legislação educacional de caráter fiscalizador e controlador, cerceando os ideais do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, iniciado em 1932.

Segundo Domingues (2014), as atribuições do coordenador pedagógico surgiram com a LDB 5.692/71, que integra as concepções e as funções da inspeção e da supervisão, em que a função do supervisor se caracteriza como fiscalizadora do sistema.

Décadas depois, com a redemocratização do país, e a partir da Constituição de 1988 e com a LDB 9394/96, o cenário educacional brasileiro também sofreu novas alterações. Com efeito, a Constituição de 1988, tendo por objetivo atender os diversos interesses e demandas da população brasileira, dedicou, à educação, os capítulos de 205 ao 214, ressaltados, aqui, apenas o 205 e o 206 que preveem a redemocratização do ensino:

- Art.205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
- Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I- Igualdade de condição para o acesso e permanência na escola
 - II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber;
 - III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V- Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII- Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, p.119).

De acordo com Domingues (2014), com a promulgação da Constituição, e a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, abriu-se um debate sobre os cursos de Pedagogia e a formação do especialista em educação para as habilitações de administração, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, tema, aliás, insuficientemente resolvido até os dias atuais. Ainda, para essa autora, em relação ao lugar da Coordenação Pedagógica, surgem novas perspectivas que vão impulsionar movimentos de reforma educativa nos estados brasileiros. Em boa parte, devido ao surgimento de um pensamento crítico em educação, o trabalho do coordenador pedagógico vai perdendo características de inspecionador, fiscalizador, operacionalizador e assumindo, cada vez mais, o perfil de articulador de ações pedagógicas junto aos professores, ainda que nem sempre tenha ocorrido assim, na prática.

Santos (2021) apontou que a função de coordenador pedagógico foi regulamentada no país pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) em 2002, o qual estabelece um código: 2394-05 e atribuições:

[...] implementar, avaliar, coordenar e planejar o desenvolvimento de projetos pedagógicos; participar da elaboração, implementação e coordenação de projetos de recuperação de aprendizagem, bem como aplicar metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. O coordenador pedagógico deve também, viabilizar o trabalho coletivo, criar e organizar mecanismos de participação de modo a facilitar a comunicação entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas (CBO, p. 15, 2002).

Percebeu-se, portanto, que, mesmo com a redemocratização no país e os bons ares decorrentes da Constituição Federal de 1988, referentes à implantação do estado laico de direito e democrático, em muitas escolas, segundo as pesquisas de Almeida, Placco e Souza (2011; 2015), Domingues (2014) e Santos (2021), ainda existem muitos coordenadores pedagógicos cuja atuação tem traços da supervisão fiscalizadora. Isso pode ser explicado pela trajetória histórica da educação escolar no país, frequentemente impregnada de características autoritárias.

Portanto, como visto nessa breve referência histórica da instituição da Coordenação Pedagógica, que ainda apresenta caráter fiscalizador, o trabalho e as atribuições administrativas sobrepõem às rotinas pedagógicas propriamente dita. Como as atribuições não são uniformes em todo país, muitos diretores têm, em suas diretrizes operacionais, inúmeras incumbências que visam atender as determinações de fundações que estão ligadas a políticas do mercado econômico externo como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, dentre outras.

Após leituras da obra “O coordenador pedagógico no espaço escolar”, das pesquisadoras Placco, Almeida e Souza (2010), percebeu-se que um grande desafio, para o coordenador pedagógico romper com essa visão fiscalizadora da coordenação, é que ele tenha o conhecimento real da função, buscando uma formação profícua, com o intuito de mediar a instrução de outros, buscando estabelecer sua própria identidade.

Para que o coordenador pedagógico promova uma quebra de paradigma, ele precisa, além de ter conhecimentos no campo da pedagogia e da didática, de conhecimentos no campo da Psicologia:

[...] não só os saberes necessários ao CP, mas, principalmente, os processos psicológicos que os coordenadores podem acionar no seu trabalho formativo junto aos professores, tais como: a memória, a metacognição, a subjetividade. Considerar a subjetividade, afirmam as autoras, permite ao coordenador ultrapassar uma visão

limitadora de seu papel, sem perder de vista os objetivos propostos pela equipe escolar (Placco; Almeida; Souza, 2010).

Indo mais além, em outro texto, as autoras propõem, também, formação específica desse profissional, através de conteúdos como: identidade profissional, estratégia de formação e ensino, relações interpessoais, construção e gestão de grupo, planejamento, estratégias de avaliação, instrumentos metodológicos, domínios de fundamentos da educação, e conhecimentos didáticos, tematização da prática, questões da sociedade, da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento) e troca de experiências (PLACCO, ALMEIDA; SOUZA, 2011).

2.2 AS ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Com essa breve retrospectiva histórica, buscou-se mostrar que a função de supervisão escolar (ou pedagógica, educacional) percorre a história da educação brasileira desde seu início com os jesuítas, passando pelo Brasil independente, pelo período republicano, até os dias atuais. Embora, em todos esses períodos, tenha prevalecido a natureza fiscalizadora e controladora da supervisão, justificada pela necessidade de regular as atividades do sistema de ensino, em cada época, já se fazia presente o conflito nas atribuições deste profissional, entre tarefas administrativas e de assistência aos professores, também chamadas de “técnicas” ou “técnico-pedagógicas” ou, simplesmente, pedagógicas.

Pinto (2011) relata que documentos oficiais de 1928 já recomendavam separar a parte administrativa, executadas pelos diretores de escola e inspetores, e a parte técnica, desempenhada pelos supervisores. Já por volta dos anos 1940, o curso de Pedagogia foi destinado à formação dos “técnicos de educação” ou especialistas, como também eram chamados. Em 1969, pelo Parecer n. 252/69 do Conselho Federal de Educação, a supervisão escolar tornou-se uma habilitação do curso de Pedagogia, quando, então, profissionaliza-se a função. Como se sabe, conforme já mencionado nesta dissertação, o conflito entre exercer funções administrativas ou pedagógicas perdura, até hoje, nas escolas públicas e, ainda que prevaleçam as atribuições administrativas e burocráticas, as demandas pedagógicas precisam ser atendidas cotidianamente.

Para os efeitos desta pesquisa, considerou-se que o supervisor, ou o coordenador pedagógico, é a pessoa que, na escola, ocupa-se da parte pedagógica. Se é verdade, como afirmam vários pesquisadores, que a tradição do exercício dessa função, no Brasil, está ligada a uma visão tecnicista (busca de eficiência, fiscalização e controle), por outro lado, não faltam

esforços acadêmicos de outros pesquisadores que postulam a ressignificação dessa tradição, no sentido de valorizar os especialistas em educação que orientam seu trabalho, na parte pedagógica, numa visão democrático-participativa, em direção distinta daquela da pedagogia tecnicista.

A seguir, procurou-se caracterizar, com mais detalhes, as visões tecnicista e sociocrítica da Coordenação Pedagógica.

2.3 A VISÃO TECNICISTA

Saviani (1999) aponta que os técnicos de ensino surgem no país na década de 1920, constituindo-se como uma categoria profissional e, através do decreto 16.782-A, fez-se a separação do trabalho técnico do administrativo.

Nesta concepção há uma forte aposta na supervisão e no desenvolvimento do trabalho em relação às questões mais pedagógicas. Essa visão prevaleceu nas legislações seguintes, mas houve uma mudança com a introdução da visão tecnicista no período militar, por meio da Lei n. 5.540/68 – Lei da Reforma Universitária e do Parecer CFE n. 252/69, que introduziram as habilitações profissionais no currículo do curso de Pedagogia, ambas com expressa vinculação da educação aos interesses do mercado.

Segundo Saviani (1999, p. 29), os cursos de Pedagogia, na concepção tecnicista, apresentavam quatro habilitações centradas em área técnicas, individualizadas por funções, a saber: “[...] administração, inspeção, supervisão, e orientação [...] além de uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais”.

Já Libâneo (1992) ajuda na compreensão da tendência liberal tecnicista que, para ele, subordina a educação a demandas econômicas com a função de preparar os "recursos humanos" (mão de obra para indústria). Como descreve o autor:

A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação (Libâneo, 1992, p. 3).

Desse modo, o caráter efficientista da supervisão surgiu a partir do tecnicismo educacional compatível com o contexto histórico, econômico, político e ideológico vigente no país, desde o golpe militar de 1964. Baseia-se em procedimentos de fixação de objetivos e metas

quantificáveis, visando a fiscalização e o controle das escolas e do trabalho dos professores na forma de acompanhamento e monitoramento das atividades docentes.

Tomemos como exemplo de modelo de supervisão tecnicista a caracterização do papel do coordenador pedagógico no Estado de Goiás, no documento da Secretaria da Educação “Diretrizes Operacionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino para 2023”, que estabelece o preenchimento do cargo de coordenador pedagógico:

[...] prioritariamente, por servidor (a) efetivo (a) da unidade escolar, que atuará em favor do processo de ensino e aprendizagem dos (as) estudantes, com o compromisso de colocar em prática o projeto político-pedagógico e garantir a execução das ações propostas no plano de ação para o alcance de bons resultados de aprendizagem e a efetivação de ensino de excelência e equidade, bem como a promoção da formação continuada a serviço dos (as) professores (as) da unidade escolar (Goiás, 2023, p. 24).

Não obstante, para os requisitos do perfil, estão listados os seguintes: conhecimento das políticas públicas educacionais nacional e estadual; postura coerente com as concepções apresentadas nos referenciais do Plano Estadual de Educação e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; habilidade, flexibilidade e agilidade para o trabalho em equipe; competência para gerir conflitos, resiliência; capacidade de orientar e articular os professores de sua unidade educacional quanto ao estabelecimento de metas e desenvolvimento de ações que visem a melhoria do ensino; conhecimento de práticas pedagógicas inovadoras; capacidade para promover formação continuada, em serviço, com caráter reflexivo junto aos professores e compromisso com a autoformação; capacidade de influenciar positivamente pessoas e grupos, com base em sua postura ética e transparente; capacidade de obter o engajamento e o comprometimento das pessoas num objetivo ou ação e; contribuir para a criação de um ambiente positivo (Goiás, 2023, p. 24-25).

Essa lista de requisitos contém competências e habilidades pertencentes às expectativas de desempenho dos gestores. A maior parte dessas competências e habilidades se referem ao esperado em qualquer empresa, como trabalho em equipe, gerenciamento de conflitos, capacidade de influenciar pessoas, capacidade de liderança. As habilidades, propriamente pedagógicas, restringem-se ao conhecimento de práticas pedagógicas inovadoras e capacidade de promover formação continuada.

As atribuições da Coordenação Pedagógica, conforme o documento da Secretaria da Educação, contemplam atividades que fazem parte do jargão pedagógico vigente na área da educação, como: planejamento, trabalho coletivo, desenvolvimento profissional, formação continuada, práticas pedagógicas que priorizam a supervisão e o monitoramento das atividades desenvolvidas pelo professor. No entanto, é necessário assinalar um conjunto de atribuições

que demarcam, explicitamente, o modelo tecnicista de supervisão pedagógica, ao qual se subordinam todas as demais atribuições:

- a) promover o ‘alinhamento construtivo’ junto aos (às) professores (as) (alinhar currículo, avaliação e prática pedagógica);
- g) acompanhar e avaliar o ensino e a aprendizagem por meio dos resultados do desempenho dos (as) estudantes nas avaliações internas e externas;
- h) propor e acompanhar a efetivação de ações que promovam a equidade e excelência da aprendizagem dos (as) estudantes (combate à evasão e potencialização da proficiência);
- j) elaborar, periodicamente, relatórios quali-quantitativos para análise, reflexão e proposição de ações, junto ao (à) gestor (a) escolar e à tutoria educacional, para proposição de correção de rota, sempre que necessário;
- q) estabelecer, cooperativamente, com o (a) gestor (a) escolar, docentes e agentes administrativos (as) educacionais, diretrizes, metas e ações estratégicas a serem alcançadas em cada programa e/ou projeto em desenvolvimento, assegurando a efetividade e, por conseguinte, o sucesso do(a) estudante;
- s) monitorar e alimentar os sistemas de gestão no que se refere ao processo ensino aprendizagem;
- t) apoiar e incentivar a escola em iniciativas de inovação da gestão escolar para resultados da aprendizagem (Goiás, 2023, p. 26-28).

Como se pode observar, o documento da Secretaria estabelece, claramente, que o acompanhamento e a avaliação do ensino se darão “por meio dos resultados do desempenho dos (as) estudantes nas avaliações internas e externas” e de ações que “promovam a equidade e a excelência da aprendizagem”. Assim, são previstos relatórios a serem enviados ao diretor escolar e à tutoria educacional, elaboração de diretrizes e metas e ações estratégicas para a efetividade e o sucesso dos estudantes, monitoramento dos sistemas de gestão, apoio a iniciativas de inovação na gestão para resultados de aprendizagem.

Portanto, nota-se que são atribuições inteiramente voltadas ao modelo de educação de resultados, bem expresso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme orientação de organismos internacionais, como: o Banco Mundial e a OCDE.

Nesse ínterim, vários estudos têm sido publicados para mostrar a repercussão desses documentos na organização dos currículos de praticamente todos os estados brasileiros, a começar da BNCC (Pessoni, 2018; Silva, 2014; Libâneo; Freitas, 2018).

Essas atribuições, à medida que remetem diretamente ao modelo de educação de resultados, inviabilizam inteiramente as demais incumbências referentes ao trabalho coletivo, ao desenvolvimento profissional e à formação continuada, promovendo apenas discussões. Com efeito, o conteúdo e as prescrições procedimentais já chegam prontos à escola, e os professores acabam se dedicando a preparar os alunos para os testes promovidos pelo sistema de avaliação externa.

Para comprovar essa constatação, têm-se as orientações operacionais da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), que evidenciam a aplicação, na rede estadual de ensino, do modelo de supervisão para fiscalização e controle, em função da educação de resultados.

Da assessoria pedagógica: [...] • acompanhar os professores quanto à execução da matriz curricular, calendário escolar e no registro do diário de classe; • oferecer acompanhamento pedagógico assegurando eficiência na utilização das soluções educacionais, bem como nos diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento das atividades de ensino; • analisar material didático, atuar na criação de novos temas de formação, ser facilitador dos planos de aula, dar suporte a equipe de Estúdio na gravação das aulas; • proporcionar condições para que os professores trabalhem, de maneira coletiva, as propostas curriculares, articulando a interdisciplinaridade e a adaptação de qualquer conteúdo à matriz curricular (Goiás, 2020, p. 73).

Segundo as Diretrizes Operacionais (2020-2022), o assessor/tutor pedagógico nas escolas tem como função supervisionar o fazer pedagógico e administrativo da escola e monitorar as ações de resultados e dos fluxos dos estudantes, no que diz respeito à evasão, à reprovação e à aprovação e estabelecer um alinhamento das ações entre as escolas e a Coordenação Regional e a Secretaria de Estado da Educação, obedecendo determinações prontas e acabadas em busca de obtenção de resultados que garantam, para o Estado de Goiás, um ranqueamento favorável, em função do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a qual produz o Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) que acontece, principalmente, nos anos ímpares.

2.4 A VISÃO SOCIOCRTICA: UMA RESSIGNIFICAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Sobre a ressignificação da Coordenação Pedagógica, uma das vertentes teóricas que podem ajudar a compreender essa mudança é a sociocrítica, pois a partir dela foi possível formular estudos e pesquisas para ajudar os profissionais da educação a compreenderem o emaranhado de mudanças que vêm ocorrendo, como e por qual motivo acontecem e, assim, esclarecer a contribuição da atividade da Coordenação Pedagógica para as escolas públicas.

Autores que investigam o tema na perspectiva sociocrítica vão assumir uma concepção oposta às orientações neoliberais expressas no modelo de educação de resultados, de cunho tecnicista, que resultam na mecanização, na fragmentação do trabalho docente, na perda da autonomia dos professores.

Para Libâneo (2022), ao invés de finalidades educativas que subordinam a educação escolar aos interesses do mercado, é preciso uma educação que promova as capacidades humanas, pois em suas próprias palavras:

[...] numa perspectiva sociocrítica oposta à orientação neoliberal, as finalidades educativas da escola devem estar voltadas para uma educação humanizante, emancipadora, democrática, visando o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. A finalidade mais importante das escolas é a formação humana dos alunos por meio da conquista do conhecimento produzido pela humanidade e do desenvolvimento de capacidades humanas, começando pela capacidade de pensar (Libâneo, 2022, p. 4).

Dessa maneira, a respeito das atribuições do coordenador pedagógico, abordando os momentos de ressignificação dessa função na escola, Domingues (2014) escreveu que as escolas experimentais², no estado de São Paulo, serviram para o desenvolvimento da identidade do coordenador pedagógico, apresentando perfil e atribuições a este profissional.

Não por acaso, vários autores, como Vera Maria de Souza Placco, Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo vêm desenvolvendo pesquisas nesse tema, que têm contribuído para o desenvolvimento de uma visão sociocrítica da Coordenação Pedagógica, ou seja, um movimento de ressignificação.

Domingues (2014), em sua obra “O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente”, busca compreender como se estruturam e se articulam as atribuições da Coordenação Pedagógica nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, analisando as características do perfil do coordenador pedagógico e suas percepções, assim como as de diretores e professores, quanto a: adesão/rejeição às atribuições da função, dificuldades decorrentes do funcionamento e organização da escola e da formação profissional do CP e dos professores que coordena, partindo do pressuposto de que o papel central do CP é o de formador de seus docentes, constituição da identidade profissional.

Ou seja, a atribuição principal do coordenador pedagógico, na atualidade, deve ser a formação continuada, apesar de entender que ele trabalha em muitas frentes na escola: “o trabalho com os professores em interface no desenvolvimento educativo dos alunos”; “como gestor dos processos de formação”, a formação contínua do docente, na escola, tem especial importância pela possibilidade de “condução à uma reflexão que produza a consciência das

² As escolas experimentais mencionadas pelas autoras referem-se a cinco unidades escolares públicas autorizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para realizar inovações educacionais, a partir de 1966. Essas escolas foram assim designadas: Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho (Ensino Fundamental I), Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental I, II, III e IV (Ensino Fundamental II). As escolas, voltadas para a experimentação educacional na organização da escola e na organização do ensino, tinham autonomia administrativa e pedagógica, inclusive para seleção de seu corpo docente.

identidades possíveis frente às discontinuidades da contemporaneidade, das determinações políticas e das necessidades educativas da comunidade” (Domingues, 2014, p. 26).

Placco, Almeida e Souza (2015) alertam para a quantidade e a diversidade de funções atribuídas ao coordenador pedagógico. Isso pode comprometer o exercício da função articuladora dos processos educativos e formadores, à medida que o trabalho está vinculado diretamente ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem, isso implica na formação do professor.

Esses autores apresentam algumas atribuições que realmente devem ser inerentes ao coordenador pedagógico:

Por promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto-político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 18-19).

Essas pesquisadoras ressaltaram que, para o desempenho dessas atribuições, são necessários saberes específicos, além dos da docência, dando a entender que os coordenadores pedagógicos necessitam ter formação direcionada para o desempenho de suas funções.

Uma lista mais detalhada de atribuições do coordenador pedagógico é encontrada em Lomonico (2005, p. 28), orientadas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, no entanto, com certas características de controle: a) planejar as atividades de responsabilidade da escola (plano escolar desenvolvimento do currículo); b) assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho do professor (assistência técnica, aperfeiçoamento e atualização, reuniões, etc.); c) proporcionar melhoria dos padrões de ensino (recuperação de alunos, pesquisas, conselho de classe); d) avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem.

Libâneo (2004) sintetiza as principais atribuições do coordenador pedagógico, claramente centradas nas atividades pedagógico-didáticas e curriculares:

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores (Libâneo, 2004, p. 221).

Em outro texto (2018, p. 181), o mesmo autor elenca doze atribuições da função da Coordenação Pedagógica:

Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos de projetos da escola.

- a) assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos;
- b) prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios, especialmente em relação a: elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino; desenvolvimento de competências em metodologias e procedimentos de ensinamentos específicos da matéria, incluindo a escolha e utilização do livro didático e outros materiais didáticos; práticas de gestão e manejo de situações específicas de sala de aula, para ajuda na análise e solução de conflitos e problemas de disciplina, na motivação dos alunos e nas formas de comunicação docente; apoios na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagens dos alunos, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão; realização de projetos conjuntos entre os professores; desenvolvimento de competência crítico-reflexiva; práticas de avaliação da aprendizagem, incluindo a elaboração de instrumentos;
- c) cuidar dos aspectos organizacionais do ensino: supervisão das atividades pedagógicas e curriculares de rotina, coordenação de reuniões pedagógicas, elaboração do horário escolar, organização de turmas de alunos e designação de professores, planeamento e coordenação dos Conselhos de classe, organização e conservação do material didático e equipamentos, e outras ações relacionadas com o ensino e aprendizagem.
- d) assegurar, no âmbito da Coordenação Pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação de gestão e organização da escola, mediante: exercícios de liderança democrático-participativa; criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe; identificação de soluções técnicas e organizacionais para gestão das relações interpessoais, inclusive para a mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola;
- e) propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes;
- f) apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, para integrar-se ao nível da turma;
- g) organizar formas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, identificando articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, manifestem maior fragilidade, bem como a natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas;
- h) criar as condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola mediante atividades para a socialização dos alunos, formas associativas e de participação em decisões, etc.;
- i) promover ações que assegurem o estreitamento das relações entre escola e família e atividades de integração da escola na comunidade, mediante programas e atividades de natureza pedagógica, científica e cultural;
- j) formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação da aprendizagem dos alunos, com a participação dos professores;
- k) acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas (Libâneo, 2018, p. 181).

Ao analisar as atribuições que Libâneo (2018) propõe para o coordenador pedagógico, é possível sintetizar que este profissional é responsável pela organização e acompanhamento dos processos que estão vinculados ao ensino aprendizagem dos alunos, orientando e discutindo

com os professores como coletivo e, também, individualmente, prestando assistência individual na elaboração do plano de ensino, no desenvolvimento das aulas, nas práticas de avaliação, na solução de conflitos na escola e nas aulas. Está clara, também, nessas atribuições, a ênfase em ações de formação continuada, como se pode observar nos itens c), e), f) e k). Portanto, considera-se importante, ainda, a atuação do coordenador pedagógico no sentido de promover o real envolvimento do coletivo de profissionais da educação atuantes na escola, nos processos de construção, de avaliação e de reformulação do Projeto Político Pedagógico.

2.5 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA COMO ATRIBUIÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Conforme visto no percurso histórico da Coordenação Pedagógica, o campo educacional, nas últimas três décadas, tem passado por sensíveis mudanças, seja no plano das políticas educacionais, seja no da valorização da escola pública. Neste último aspecto, cabe ressaltar estudos e proposições referentes à formação inicial e continuada de professores. As pesquisas consultadas realçaram o papel do coordenador pedagógico na formação continuada, como estratégia para viabilizar o permanente aprimoramento dos saberes profissionais dos professores, necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

Especificamente em relação à formação continuada, Libâneo (2018, p.187) esclarece que se trata do “[...] prolongamento da formação inicial que visa o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Assim, percebe-se que o coordenador pedagógico é o profissional ao qual é atribuída a missão de promover a formação continuada dos professores na situação de trabalho. Essa formação deve ocorrer por meio da mediação e da articulação de ações pedagógicas, promovendo uma reflexão que produza, nos professores, consciência das identidades possíveis que se pode construir frente às discontinuidades da contemporaneidade e das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da escola.

Conforme mostram as pesquisas, promover a formação continuada do professor em serviço não é uma tarefa fácil, pois este profissional também encontra inúmeros obstáculos para fazer isso acontecer na escola, devido às inúmeras atribuições que lhe são designadas. Muitos coordenadores têm dificuldades até em realizar ações de formação muito simples, como acolhimento do professor novato, conversas com devolutivas sobre o plano de aula e o ensino-aprendizagem dos alunos, a fim de ambientá-lo, como foi corroborado por Placco, Almeida e

Souza (2015), em uma de suas pesquisas, ao entrevistarem coordenadores pedagógicos sobre se as principais dificuldades de sua prática profissional estão relacionadas a atividades formativas, que acabam sendo negligenciadas devido à rotina exaustiva nas dimensões interpessoal e administrativa.

Não obstante a esses entevros, de acordo com as autoras, em suas entrevistas, há argumentos relevantes nas pesquisas mostrando que os coordenadores pedagógicos contribuem efetivamente com a qualidade social e pedagógica da escola, neste caso pública, pois mesmo quando não conseguem realizar as pautas formativas, eles atuam com a viabilização, a integração e a articulação do trabalho pedagógico com os professores, no sentido de orientarem e estabelecerem alguns *feedbacks* sobre a prática docente.

Consequente, sobre a formação continuada, especialmente no que se refere à assistência pedagógica direta aos professores na sala de aula, podemos destacar estudos de Nóvoa (1991, 1997, 2002), Canário (1997), Fusari (1997; 2007), Libâneo, (2002; 2018), Domingues (2014), Almeida e Placco (2015) e Santos (2021).

Nóvoa (2002) destaca, em seus estudos, cinco recomendações sobre a formação continuada:

[...] a primeira: ela deve alimentar de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente formação formais, que devem investir do ponto de vista educativo em situações escolares; a segunda: deve valorizar as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulada pela emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado; a terceira deve alicerçar-se numa reflexão da prática e sobre a prática, através de dinâmica de investigação ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 2002, p. 63-65).

Esse autor concebe a formação continuada como uma forma essencial de melhorar a qualidade de ensino, proporcionando, aos professores, oportunidades de desenvolvimento profissional, reflexão sobre sua prática e sua atualização em relação às mudanças na área educacional, destacando a importância de os professores serem agentes ativos em seu próprio desenvolvimento e de se promover uma cultura de aprendizagem ao longo da carreira docente.

Canário (1997) destaca aspectos como trocas de experiências, socialização profissional, formação continuada, dentro de espaços coletivos, onde ocorre a prática docente e a reflexão sobre ela. Para esse autor, a prática docente deve estar integrada e articulada com a formação inicial e a contínua, visto que a escola é o espaço ideal em que os professores aprendem a sua profissão, encarando a formação como um processo de socialização profissional.

Nessa mesma linha contribui Domingues (2014), ao destacar que a formação continuada pela Coordenação Pedagógica não deve configurar como transmissão de práticas, métodos e

técnicas, mas sim como uma intervenção direta, cujo objetivo é fazer uma aproximação entre a docência e o refletir sobre o trabalho.

Fusari (1997) acrescenta que o desenvolvimento profissional docente pressupõe condições objetivas e subjetivas, como: o tempo que este profissional tem para realizar sua formação. Porém, chama a atenção para a responsabilidade profissional dos professores pela sua própria formação, ao dizer que:

A formação contínua na escola e fora dela depende, como dissemos, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante do seu desenvolvimento profissional[...]. Cada educador é responsável pelo seu desenvolvimento profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer (Fusari, 1997, p.171).

Libâneo (2002) aponta elementos que nos ajudam a perceber que a Coordenação Pedagógica deve assumir uma postura não fiscalizadora, organizando a reflexão, a participação e os meios de sua realização, de modo que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender, pois:

[...] O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógica-didática aos professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e a aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem (Libâneo, 2002, p.74).

Nesse sentido, o coordenador pedagógico deve desempenhar suas atribuições de forma articulada entre os processos educativos, na construção de uma prática educacional integral e humanizadora, que permita o envolvimento da comunidade escolar, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Para isso, sua atuação deve primar pela “[...] mediação e articulação das relações escolares com vista à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e de ações que possibilitem o desenvolvimento humano” (Souza; Petroni; Dugnani, 2015, p. 55).

Santos (2021) também realça o papel formador da Coordenação Pedagógica, sua repercussão no envolvimento e no engajamento de todos e sua contribuição no desenvolvimento das atividades trabalhadas em sala de aula. Segundo o autor, “[...] os estudos consultados mostraram que se o trabalho realizado não for articulado e de modo coletivo, poucas são as chances de viabilizar a formação continuada no local de trabalho de modo efetivo” (Souza, 2021, p. 88).

Em suma, o coordenador pedagógico tem um papel de grande importância na formação continuada dos professores, atuando como mediador, articulador e incentivador do desenvolvimento profissional. Sua atuação contribui para a qualidade do ensino, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a promoção do sucesso dos alunos na escola e na sociedade.

2.6 A ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A escola é o lugar em que os professores aprendem a sua profissão. Segundo Canário (1997), é nesse espaço, com seus pares e com seus alunos, que esses profissionais vão construindo sua identidade ocupacional, vão dando sentido à profissão. É ali que o professor desenvolve a prática docente e onde surgem as indagações mais complexas da relação entre ensino e aprendizagem, professor e aluno, sala de aula e gestão, além do saber que é produzido no cerne do contexto. Essas relações não são possíveis de serem reproduzidas em um laboratório, com suposições, teorias e simulações de problemas cujos, somente o ambiente escolar na sua rotina cotidiana eles se apresentam, haja vista que a escola é viva, ela é dinâmica. Ela jamais funcionaria como um simulacro. Por isso, é importante que a formação continuada seja realizada na escola, no local de trabalho. Cada unidade tem a sua realidade, suas vivências e seus espaços compartilhando e interagindo suas dificuldades e buscando soluções no coletivo.

A esse respeito, Canário (1997, p.16) afirma que : “[...] os professores aprendem a sua profissão nas escolas, mas não só na escola”. Segundo essa afirmação, a formação deve caminhar lado a lado com escola e não se pode deixar a impressão que ela deve ocorrer somente nestes espaços, mas também em outros, como: nas universidades, agências formadoras, institutos, dentre outros. Para ele, os especialistas e os técnicos de secretarias podem conduzir e orientar o percurso da formação contínua desses profissionais, na tentativa de garantir que o professor conheça concepções inovadoras didático-pedagógicas.

Libâneo (2013) afirma que as concepções adotadas na organização e na gestão da escola impactam na formação continuada de seus professores, mesmo que a escola esteja subordinada a um sistema de ensino que tenha concepções variadas dentro de uma lógica tecnista e tradicional.

O modo como o processo será conduzido indicará como será o comportamento e a construção da identidade da comunidade naquele espaço. Se o diretor possui uma concepção meramente administrativa, predominantemente técnico-racional, a atribuição da Coordenação Pedagógica, na maioria das vezes, poderá ser entendida como cumpridora de ordens vindas das instâncias superiores, com característica de inspeção e fiscalização. Se ele tem uma concepção

de gestão democrática e participativa, as atribuições dessa coordenação estarão voltadas para um ideal de construção coletiva (Libâneo, 2013).

Como vimos, nessas duas concepções, o foco da gestão e da organização da escola está concentrado ora nos processos, ora nas relações sociais, como a participação na tomada de decisões e construção de normas, tendo o consenso da coletividade. Isso contribui, até certo ponto, mas não consegue promover uma transformação social dos sujeitos que nela frequentam, o que pode até acentuar as disputas e os conflitos internos dentro dos espaços escolares.

Considerar a escola como lugar da formação continuada implica situá-la em contextos socioculturais e institucionais. Libâneo (2018), nos últimos anos, vem investigando a contribuição da Teoria Histórico-Cultural da atividade, principalmente com a ajuda de Mariane Hedegaard, sobre pensar a escola em seu contexto mais amplo – sistema econômico, as relações sociais, as formas de organização social e política da sociedade - e no contexto próprio da escola, como as práticas institucionais que ocorrem nela. Essa concepção teórica propõe uma relação dinâmica entre as estruturas organizacionais e a atuação das pessoas. Dessa forma, compreende-se o papel do contexto social, cultural e institucional na vida pessoal e profissional, que pode promover ou dificultar a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores e alunos.

Partindo desse aporte teórico, observa-se que a Coordenação Pedagógica tem um papel importante na configuração do ambiente escolar, ou seja, das práticas institucionais, pois esse ambiente tem papel educativo e, portanto, atua no processo de formação continuada dos integrantes da equipe escolar. Essa ideia tem apoio na proposição de Vygotsky (1984, p. 64), ao salientar que “[...] todas as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual”. Essa é a razão pela qual uma escola precisa ser adequadamente organizada para prover um ambiente social formador, em função de propiciar uma melhor qualidade de aprendizagem aos alunos e aos seus professores.

É relevante considerar que uma organização escolar é um lugar de aprendizagem contínua para os professores, ou seja, de continuar aprendendo a profissão docente. Nesse sentido, continua Libâneo (2015, p. 3) “a escola é o melhor lugar de formação continuada, visando ao desenvolvimento pessoal de gestores e professores”, portanto, um espaço privilegiado de aprendizagem e de formação para todos os seus integrantes, visando o desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos como agentes atuantes e transformadores das estruturas opressoras da sociedade. Essa visão ganha sentido a partir da compreensão de que, na educação escolar, residem possibilidades para a formação da pessoa, da família e da própria sociedade.

Para que a Coordenação Pedagógica consiga atuar no fazer docente dos professores, é preciso que todos os envolvidos na escola, como o diretor, o secretário e demais segmentos da administração, assumam as funções que são de cunho estritamente administrativas e permitam ao coordenador pedagógico desempenhar as competências propriamente pedagógicas, junto aos professores e alunos, segundo as atribuições da Coordenação Pedagógica listadas pela secretaria de educação, seja ela municipal ou estadual.

O trabalho articulado com o coletivo, em que as ajudas sejam mútuas e de responsabilidade de todos, para que o coordenador tenha tempo disponível para realizar o assessoramento, o acompanhamento e a formação continuada do professor em serviço, seria uma sugestão de mudança de paradigma, no sentido de, realmente, o coordenador pedagógico ser um profissional que deixaria a função fiscalizadora para ser um construtor de uma prática pedagógica voltada para o foco central de uma escola: o ensino e a aprendizagem dos alunos e também do corpo docente, valorizando a formação continuada dos professores em uma atuação democrática articulada, visando a transformação social, muitos desafios que surgem no cotidiano da sala de aula, como a indisciplina dos alunos, a falta de compromisso e a motivação para os estudos, tendem a melhorar (Silva; Fernandes; Brandenburg, 2021).

2.7 FORMAÇÃO CONTINUADA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Das considerações que fizemos até aqui, resulta claro que, ao desenvolver ações de formação continuada voltadas, especificamente para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e para o desempenho didático dos professores, o coordenador pedagógico está contribuindo para a constituição da identidade profissional dos professores. Essa identidade não pode ser formada apenas com o conhecimento tácito, aquele provindo do senso comum.

Nesse sentido, convém mencionar que os saberes trazidos pelos professores vêm carregados de valores, de subjetividades e de historicidade e, assim, pode-se dizer que é necessário “descobrir concepções de saberes imprecisos ou equivocados”, conforme a percepção de Lessard e Tardif (2008), ao se referirem aos saberes do professor. Para o autor, é necessário compreender que nem tudo é saber, pois incorre-se no risco de informar a existência de saberes informais e das experiências do cotidiano.

Então, percebe-se que a análise refletida da prática pedagógica, com ajuda do coordenador pedagógico, é importante e se constitui como alternativa para desvendar as possíveis necessidades de repensar e reelaborar saberes que o professor exerce no trabalho pedagógico.

Segundo Tardif (2018), sendo o professor o principal agente da transformação, quando ele vivencia a reflexão do ressignificar o trabalho didático-pedagógico, a partir da reflexão sobre a prática e reconhecendo o que não está dando certo, ele toma autoconsciência da sua responsabilidade no processo de formação do estudante.

Sobre isso Lessard e Tardif (2008) argumenta que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui (Lessard; Tardif, 2008, p. 230).

Antônio Nóvoa (2001) define cinco fases na construção da identidade profissional do professor: a experiência do docente como aluno na educação de base; a formação inicial, o estágio supervisionado e a formação continuada. De acordo com o autor, essas fases podem ocorrer simultaneamente, como é o caso da formação inicial, em que o futuro docente vive o papel de aluno como estagiário.

Ainda sobre a construção da identidade profissional, Nóvoa (2002, p. 63-65) afirma que a falta de valorização e de reconhecimento é uma construção estrutural que tem suas origens nos séculos XV/XVI até os dias atuais, ocorrendo em Portugal e, conseqüentemente, no Brasil. Sobre a formação continuada, ele destaca cinco teses que todos os professores deveriam conhecer: a primeira orienta que a formação contínua deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, ou seja que esse docente, no decorrer de sua formação profissional, não se alimente somente de formações formais, ou seja, em torno de conteúdos, estratégias, mas sim por meio de situações problemas, conflitos reais; a segunda é que se deve valorizar a atividade de (auto)formação participada e formação mútua compartilhada, em que os professores aprendem com trocas de experiências; a terceira é que a formação contínua deve alicerçar-se na reflexão da prática através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação; a quarta é que é preciso incentivar todos os professores na elaboração, na realização e na avaliação dos programas avaliativos, a fim de evitar uma alienação política e econômica de interesses que não sejam da produção de conhecimento e, por último; a formação contínua deve captar experiências e práticas inovadoras, com o intuito de evitar a instauração de mecanismo de controle e de enquadramento.

Para o autor:

O professor é um ser em constante construção, pois está em contato com o outro e aprende ao ensinar. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as

dimensões pessoal e profissional, permitindo-lhe apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (Nóvoa, 1997, p. 25).

A afirmação de Nóvoa (1997) permite entender que a profissão docente é, por natureza, marcada pela subjetividade de seus atores, por isso não deveria ser tomada como algo possível de ser pensado distante do *lócus* em que os processos de ensino e de aprendizagem acontecem. Com efeito, o documento “Referenciais para Formação de Professores” (1999) propõe que a formação continuada seja pensada e articulada a projetos educativos ligados às escolas de educação básica. Desse modo, esses podem desenvolver-se, tanto no espaço escolar, como fora dele, sendo que, ao optar por esse último, suas atividades devem pautar-se no cotidiano onde se desenvolvem as práticas de ensino. Dessa maneira, “a formação continuada, feita na própria escola, acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão, na orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados.” (Brasil, 1999, p. 71).

Assim, refletir em uma formação continuada, com vistas a potencializar a identidade profissional do professor, para que não ocorra a deformação, é pensar nos vários contextos em que esses profissionais estão inseridos, como: evasão, reprovação, *déficit* de conteúdos, fatores estes que têm suas raízes, na maioria das vezes, nas desigualdades e na vulnerabilidade social, além da falta de motivação para a permanência na escola.

De acordo com Libâneo e Freitas (2021), um dos grandes desafios é o tipo de ensino em que o sistema educacional do país está inserido, voltado para uma visão neotecnista e uma pedagogia que objetiva resultados que, segundo os autores, não promovem uma aprendizagem que seja consolidada pelo conceito teórico-científico. Sendo assim, é necessário que a Coordenação Pedagógica tenha esse entendimento, também, para que, uma vez de posse da formação continuada, promova novos pensamentos e formas de levar o professor a lidar com os problemas em sala de aula, a partir de reflexões sobre o processo o qual estão inseridos e que busquem formas de se libertarem desse modelo, que, a cada dia, torna o ensino, para grande parte dos alunos, algo distante de seus problemas reais, levando-os à desmotivação dos estudos, de modo a venderem, apenas, a força do trabalho.

Diante desse contexto, como o coordenador pedagógico poderá atuar criando espaços para diálogo e a reflexão na resolução de problemas, trocas de experiências, respeito às diferenças? Como criar espaços favoráveis ao crescimento e a evolução dos envolvidos no processo educativo?

Uma das respostas possíveis seria o entendimento de que a escola é um espaço para a formação humana. É importante que gestores saibam gerir os conflitos, de forma que direcionem para a reflexão e para o crescimento pessoal dos envolvidos, para evitar frustrações que fragilizem as relações e o bom andamento das atividades da escola. Assim, a tarefa do coordenador pedagógico é a promoção da formação continuada dos professores; analisar e abordar de forma assertiva os conflitos; criar espaços para ouvir e estabelecer o diálogo, facilitando a expressão das pessoas envolvidas no conflito, criando um clima de confiança favorável para uma boa convivência com as diferenças; coordenar os processos de elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP); estender o diálogo do interior da escola à comunidade escolar, informando as famílias dos estudantes acerca da proposta pedagógica da instituição, de modo a fortalecer a viabilização das condições necessárias para o desenvolvimento das ações previstas no PPP.

Abdalla (2000), em sua tese, destaca que o sistema de organização e gestão da escola é parte de sua cultura, e não somente um espaço em que se estabelece uma relação de poder. Todavia, são criadas várias relações oriundas das características que compõem o grupo social atuante na escola. Em uma perspectiva geral, a escola tem uma estrutura administrativa e pedagógica visível e outra não formal, que é construída a partir da forma de pensar e de agir dos que nela se encontram, e está conectada à comunidade e à sociedade como um todo.

Sendo assim, pensar pedagogicamente na formação do professor, requer, do coordenador pedagógico, uma visão mediadora para perceber os conflitos internos e externos. Uma de suas atribuições de trabalho é promover um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento das capacidades profissionais, a partir das práticas que os professores já trazem e, por meio disso, compartilhar experiências exitosas, frente a situações, aos problemas enfrentados pela docência no seu cotidiano de trabalho.

Compreende-se que o coordenador pedagógico tem uma função indiscutível na construção da identidade profissional do professor, e isso se dá pela organização do trabalho pedagógico com ele. A gestão do trabalho do coordenador pedagógico, em essência, deve ser compreendido como o fruto do trabalho dos professores, dos seus aportes teórico-metodológicos e todos os aspectos orientadores da produção de sua aula e, conseqüentemente, da produção do conhecimento.

O trabalho pedagógico, segundo Libâneo (2018) deve ser realizado em conjunto com o professor, prestando a ele assistência pedagógico-didática com a intenção de se chegar “a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a

conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos” (p. 183).

Para a escola desenvolver uma educação nessa perspectiva, exige-se uma visão de ensino coerente e eficaz, capaz de envolver e motivar os alunos em experiências educativas com significados para a vida. Isso remete os professores à contextualização dos conteúdos, ou seja, problematizar situações sociais reais, direcionando à compreensão, à análise crítica e à transformação social. Olhando nessa direção, percebe-se que o coordenador pedagógico, como articulador da formação continuada, atua frente a um grande desafio: auxiliar os professores a repensar e a ressignificarem as práticas pedagógicas, conforme surgem as necessidades. Nessa atuação do coordenador, a mediação é uma estratégia para formentar essa articulação entre o conhecimento e a ação pedagógica, assim como para a mobilização e a interação entre os professores para a reflexão e intervenção no trabalho pedagógico.

2.8 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste tópico, pretendeu-se trazer contribuições sobre as estratégias de como a Coordenação Pedagógica pode promover a formação continuada em serviço. Inicialmente, compreendeu-se que o cotidiano da escola deve ser planejado em função do bom desempenho da aprendizagem dos estudantes. Assim, é fundamental que o coordenador seja o organizador do trabalho pedagógico em parceria com os professores, no acompanhamento das reais necessidades frente ao processo de ensino e aprendizagem. Para isso, ele precisa ter conhecimentos pertinentes sobre suas atribuições, organizar o tempo em rotinas pedagógicas de formação e rotinas de demandas pedagógicas-administrativas, para que uma demanda não se sobreponha a outra.

Como foi dito anteriormente, a Coordenação Pedagógica, ao exercer suas atribuições, precisa atuar na perspectiva de uma organização democrática participativa concebendo o sujeito professor como ator principal do processo de formação e trazendo situações reais à formação, para que os professores se sintam motivados a participarem dos momentos de estudos.

Também é necessário investir em inovações e reinvenção das concepções e dos fazeres, na postura mediada das experiências que os docentes já trazem em sua formação anterior. Para isso, existem várias estratégias que podem ser utilizadas pela Coordenação Pedagógica na formação continuada, visando o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que será, segundo Libâneo (2018), no contexto de situação de trabalho ou fora da jornada desse.

Entre as estratégias estão: reuniões de trabalho coletivo, minicursos de atualização, conselhos de classe e, acrescentaremos a esta lista, o experimento didático-formativo.

A formação em *reuniões de trabalho coletivo* com os professores é uma prática que visa promover o desenvolvimento profissional desses, por meio da colaboração e da troca de experiências, de momentos de leitura literária, de apreciação de filmes e de rodas de conversas baseadas nos processos de fruição estética das obras e de construção de sentidos pelo grupo. Em síntese, são momentos em que os professores se reúnem para discutirem questões relacionadas ao ensino, compartilhem práticas pedagógicas, analisem desafios e busquem soluções em conjunto, para construir e organizar o Projeto Político Pedagógico.

Não obstante, podem ser, também, reuniões de estudo para leitura e discussão de artigos, estudos de caso, pesquisas. O estudo de caso é uma metodologia de pesquisa que envolve a análise detalhada de um caso específico, seja ele uma pessoa, um grupo, uma organização, um evento ou uma situação. É uma abordagem qualitativa que busca compreender, profundamente, as particularidades e as complexidades do objeto de estudo, explorando suas características, contextos, processos e resultados.

Outra estratégia são os *minicursos de formação*, que são atividades educacionais de curta duração, geralmente com algumas horas ou alguns dias de duração, que têm como objetivo fornecer conhecimentos específicos sobre um tema ou habilidade. Esses são projetados para oferecerem oportunidades de aprendizagem concentrada e prática em um campo ou área específica.

O *Conselho de Classe* é uma instância colegiada presente nas escolas, especialmente no contexto da educação básica, que tem como objetivo promover a reflexão e a tomada de decisões relacionadas ao processo educacional e ao acompanhamento dos alunos. É um espaço de diálogo e de discussão entre os diferentes profissionais envolvidos na educação, como professores, coordenadores pedagógicos, diretores, psicólogos e demais membros da equipe escolar.

O *experimento didático-formativo* é compreendido como uma atividade experimental planejada e realizada com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, fornece informações relevantes para orientar a avaliação formativa. Durante o experimento, os alunos são incentivados a explorar, investigar e construir conhecimentos, enquanto o professor observa e coleta dados que servirão como base para fornecer *feedback* e orientação para o processo de aprendizagem dos alunos.

Sobre o experimento-didático-formativo é importante ressaltar que ele é um método e que foi estruturado e organizado por Elkonin e Davydov. Sobre ele, Davydov (1988) afirma que:

O método do experimento formativo caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste sentido, ele difere substancialmente do experimento de verificação (constatação, comprovação) que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental. A realização do experimento didático-formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem formadas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação [...] em nosso ponto de vista, o experimento pode ser chamado de genético modelador, que plasma uma combinação (unidade) entre investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e ensino destas mesmas crianças (Davydov, 1988, p.52).

O professor, nessa postura, deve ser mediador do conhecimento entre os alunos. O pensamento deve ser estruturado de forma que os discentes possam aprender com o professor e com os outros, produzindo novos conceitos que vão contribuir para uma transformação desses sujeitos.

Na perspectiva do experimento como estratégia de formação continuada, a Coordenação Pedagógica coloca o(s) professor(es) em situação de estudo, que pode possibilitar, a eles, uma posição investigativa e não explicativa, como tem com muita frequência em muitas escolas do Estado de Goiás, onde a maior parte dos planejamentos é feita digitalmente, em que professor acessa o sistema da secretaria de educação, seleciona objetivos, conteúdos, metodologia, procedimento e avaliação que a secretaria determina para cada série.

Sobre esse método didático, Freitas e Libâneo (2022) afirmam:

[...] reflete a concepção do ensino desenvolvimental e, conseqüentemente, a sua lógica de organização e estruturação da atividade de estudo dos alunos. Assim, torna-se importante tecer algumas considerações sobre essa lógica. O objetivo principal do ensino é que o aluno forme o pensamento teórico mediado pela ciência, sendo esse pensamento apresentado a ele como conteúdo generalizado e abstrato, isto é, na forma de conceito. O pensamento teórico se constitui pelas ações mentais de abstração, generalização e formação de conceitos, que possibilitam aos alunos reconstruírem os processos investigativos utilizados por pesquisadores para a obtenção de conclusões científicas. Desse modo, na atividade planejada pelo professor, para que os alunos estabeleçam com o objeto uma relação de conhecimento, é preciso que eles reconstituam de forma criativa as ações mentais que permitiram a elaboração do conceito do objeto. Esse procedimento se caracteriza por um movimento que parte da atividade coletiva para a individual, dos aspectos gerais do objeto para os particulares, por meio da ascensão do pensamento abstrato ao concreto (Freitas; Libâneo, 2022, p.7-8).

Sobre as etapas do desenvolvimento do experimento, Davydov (1982; 1988; 1996) formulou a estrutura geral da atividade de estudo a ser empreendida pelos alunos, que se compõe das seguintes ações:

1ª. Transformação das condições da tarefa de estudo para observar a relação universal do objeto de estudo; 2ª. Modelação desta relação universal em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; 3ª. Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em 'forma pura'; 4ª. Solução de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo método geral; 5ª. Análise do desempenho das ações precedentes; 6ª. Avaliação do nível de assimilação do método geral que resulta da solução da tarefa de estudo dada (Davydov, 1988, p. 29-30).

O ponto central da pesquisa foi verificar se era possível a Coordenação Pedagógica promover formação continuada do professor em situação de trabalho. Sendo assim, foi desenvolvido um experimento didático-formativo na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov. Assim, a seguir, foram realizados alguns comentários sobre o desenvolvimento das ações nessa formação continuada e comentários sobre os desafios e as possibilidades de promover essa formação na escola.

A realização do experimento didático-formativo, como elemento da formação continuada do professor, deu-se em três fases: a primeira com uma formação continuada pelos pesquisadores aos sujeitos da pesquisa sobre a abordagem teórico-metodológica - Teoria Histórico-Cultural e seus desdobramentos; a segunda, na construção do plano de ensino e; a terceira, com a aplicação do plano de ensino no experimento.

A formação continuada aconteceu, inicialmente, com os sujeitos da pesquisa (o coordenador pedagógico, o professor e o diretor). Na 1ª parte da execução, a tarefa consistiu em uma roda de conversa sobre o fazer docente; leituras de artigos sobre duas abordagens teóricas: a) pedagogia de resultados e b) a pedagogia para o desenvolvimento humano. Na 2ª ação, buscou-se estabelecer um quadro de comparativo sobre essas duas abordagens teóricas. Já na 3ª etapa, ocorreu a construção do plano de ensino sob um tópico da Língua Portuguesa com o grupo de professores participante em conjunto com a Coordenação Pedagógica. Subsequente, na 4ª fase, o professor aplicou o experimento didático, o que ocorreu sob o acompanhamento da Coordenação Pedagógica, algumas vezes. Dessa maneira, a 5ª atividade foi realizada durante o encontro do professor e do coordenador pedagógico, através de uma conversa formal, em que o coordenador fez ponderações sob os aspectos considerados importantes a serem revistos e que podem ter contribuído para que algum aluno não conseguisse acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais, sendo evidenciados em algumas tarefas de

estudos. Por fim, na 6ª etapa, teve-se a retomada do processo de reavaliação dos alunos que não conseguiram chegar ao conceito nuclear do conteúdo ensinado junto com os demais na 5ª ação.

Assim sendo, percebeu-se que a Coordenação Pedagógica tem várias estratégias para promover uma formação continuada no local de trabalho. Esse processo de formação, como atribuição prioritária desse profissional na escola, precisa promover práticas educativas que possam envolver, promover e organizar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional para os professores, visando aprimorar suas práticas pedagógicas, atualizar seus conhecimentos e fortalecer suas habilidades. Dessa forma, a Coordenação Pedagógica pode fortalecer os professores que, assim, vão constituindo e assumindo sua identidade profissional.

3 A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL E O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO COMO AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo foram abordados os principais pontos da Didática Desenvolvimental com base na Teoria do Ensino Desenvolvimental, trazendo sua caracterização, os elementos constitutivos e os modos de proceder da atividade de estudo. Apresentou-se, também, o experimento didático-formativo que expressa o *modus operandi* dessa didática, que é, nesta pesquisa, um dos elementos mais importantes das ações da formação continuada a ser realizada na escola.

No primeiro tópico, foram apresentados os princípios da Didática Desenvolvimental e suas bases epistemológicas em Vygotsky. No segundo, descreveu-se sobre o experimento didático-formativo e os procedimentos de sua realização como metodologia de ensino e aprendizagem, incluindo os aportes teóricos de Hedegaard em relação à abordagem do duplo movimento no ensino. Finalizando, no terceiro item, abordou-se o experimento didático-formativo, em seus alcances e limites, como forma de operacionalização da atividade de estudo que envolve ações do professor e dos alunos.

3.1 PRINCÍPIOS DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL

A didática foi compreendida, aqui, como disciplina científica da pedagogia, que se ocupa do estudo dos processos e das condições de ensino e aprendizagem, considerando os objetivos, os conteúdos, os métodos e os recursos utilizados no processo educativo (Libâneo,

2013, p.16). Ela é considerada a ciência profissional do professor, à medida que provê conhecimentos e modos de atuação docente, sendo imprescindível para o exercício da docência.

O exercício da docência se realiza na escola e é por meio dela que ocorre a educação formal das pessoas. Segundo Vygotsky (2002), os conceitos teóricos científicos só podem ser aprendidos na escola, pois é por meio do ensino-aprendizagem que os seres humanos se reconhecem e se humanizam, desenvolvendo suas capacidades cognitivas e intelectuais.

Nesse sentido, é preciso compreendermos a importância desse processo para a formação humana, considerando o conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade. Essas tarefas, no entanto, dependem das finalidades educativas da escola, definidas no âmbito de cada sistema escolar, conforme relações de poder e interesses de grupos e classes sociais vigentes numa sociedade.

Por sua vez, os modos de operar da didática dependem de escolhas das finalidades e funções da escola. As finalidades educativas da escola brasileira, há pelo menos 30 anos, têm sido fortemente influenciadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE, os quais postulam a educação de resultados, inteiramente subordinada a interesses econômicos de empresas e corporações privadas. Em contraposição a esse modelo, este estudo apresentou a Didática Desenvolvimental vinculada à Teoria do Ensino Desenvolvimental, que traz apontamentos de uma prática de ensino que considera os processos psicológicos superiores (Freitas; Libâneo, 2019, p. 372).

A Didática Desenvolvimental foi elaborada por Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) e Vasili Vasilievich Davydov (1930-1998), ambos psicólogos e pedagogos, na antiga União Soviética e atual Rússia, entre os anos 1960 e 1990. O compromisso dessa didática está na transformação pessoal e social do aluno, efetivada no processo de ensino-aprendizagem, que leva a adquirir a capacidade de análise dos objetos com base na reflexão dialética e, em última instância, no desenvolvimento de processos psicológicos superiores.

Essa teoria, ancorada na Teoria Histórico-Cultural fundada por Vygotsky, sustenta que a atividade de ensino implica, ao mesmo tempo, a atividade social coletiva – o patrimônio social e histórico expresso nos conhecimentos científicos e culturais – e a atividade de aprendizagem individual, de modo que o social se incorpora no individual. Portanto, a partir dos conteúdos historicamente constituídos, ocorre uma atividade individual interna, impulsionada pelo processo de ensino-aprendizagem, na qual se destaca a importância de levar em conta as características individuais dos estudantes, suas necessidades, interesses e estágios de desenvolvimento.

A respeito disso, Freitas e Libâneo (2019, p. 382):

Na Didática Desenvolvimental, a apropriação implica o papel ativo dos alunos na interiorização de ferramentas mentais para lidarem com a realidade, com os outros e consigo, mas essa atividade é social, historicamente mediada e depende também da atividade do professor na promoção das relações e dos meios interacionais, colaborativos e cooperativos da aprendizagem com a comunicação, com a ajuda mútua e com o compartilhamento de ações de estudo. É assim que o processo de apropriação promove mudanças qualitativas no modo de ser e de agir dos alunos, instiga amplamente o desenvolvimento e promove a formação da personalidade. Aquilo que é internalizado se converte em meio da própria atividade do aluno, em formas de orientação da própria personalidade (Freitas; Libâneo, 2019, p.382).

Nessa concepção, a atividade humana é um processo social e historicamente constituído nas relações sociais, sendo mediado pela cultura. A Teoria do Ensino Desenvolvimental é fundada sob a égide de três teorias: a Histórico-Cultural de Vygotsky; a da Atividade de Leontiev e; a do Ensino Desenvolvimental, expressa no sistema de ensino Elkonin-Davydov.

Davydov amplia a proposta teórica de Vygotsky, no que diz respeito ao tipo de pensamento a ser formado pelos alunos na escola, o pensamento teórico, para além do pensamento empírico. Ele esclarece os aspectos da abstração, da generalização e da formação de conceitos como procedimentos do pensamento para apreensão de conhecimentos, para culminar com a formação do pensamento teórico. Todo esse processo é sintetizado na atividade de estudo.

Silva (2020, p. 48), estudando uma formulação de Davydov e Zinchenko (2003, p. 158), apresentou quatro postulados sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade, a qual afirma que a base do desenvolvimento psíquico do homem é uma mudança qualitativa em sua situação social (ou em sua atividade):

- a) a forma original da atividade é o seu desempenho, ampliado por um indivíduo no plano externo(social),
- b) as novas estruturas mentais que se formam no homem derivam na internalização da forma inicial da atividade
- c) vários sistemas de signos desempenham um papel fundamental no processo de internalização (Silva, 2020, p. 48).

Essas proposições, segundo a autora, não ocorrem de forma “hierárquica e tampouco isoladas haja vista a sua interdependência e complementariedade” (2020, p. 49). Neste aspecto, o desenvolvimento psíquico humano acontece em meio à situação social em que o sujeito vive e atua.

Na concepção das três teorias mencionadas, o conhecimento está presente na atividade humana coletiva e é por meio dela que ele se desenvolve, portanto, é determinado socialmente. A formação dos conceitos/estruturas ocorre a partir da internalização desses conhecimentos,

formando novas estruturas mentais, por meio dos signos, que funcionam como instrumento social e psicológico, determinando a capacidade de criar modelos imaginários de objetos e operar com diversidades de problemas.

Segundo Silva (2020, p.70), Davydov afirma que a lógica formal não propicia base suficiente para a formação de conceitos, uma vez que estes não se fundamentam nas representações concretas. Em razão disso, Vygotsky busca a lógica na dialética e formula o entendimento de que, pela formação de conceitos, a criança toma consciência do objeto nele representado, ao realizar o movimento do pensamento que parte do abstrato ao concreto pensado, produzindo, assim, novas formações de pensamento.

Ainda, de acordo com Davydov, Vygotsky abordou, em sua obra, o desenvolvimento dos conceitos científicos, que passam por quatro níveis de generalização: os amontoados sincréticos (conceitos experimentais), os complexos (conceitos espontâneos), e os científicos (que é a capacidade que o sujeito adquire para pensar e atuar, promovendo transformações mentais significativas) (Silva, 2020).

A mesma autora menciona que Davydov, ao internalizar princípios básicos da teoria de Vygotsky, almeja um sistema de investigação dos aspectos gnosiológicos da dialética. Para o teórico, embora Vygotsky estivesse consciente do fato de que a análise dos conceitos científicos requeresse processos da lógica dialética, ele não teve tempo para desenvolvê-los de modo a estabelecer uma teoria concisa no desenvolvimento didático da teoria. Desse modo, Davydov amplia as formulações de Vygotsky sobre a formação de conceitos científicos e a generalização e postula, como conteúdo para a atividade de estudo dos alunos, “o conhecimento teórico-científico e as capacidades intelectuais requeridas na investigação de um determinado objeto de conhecimento” (Silva, 2020, p. 74).

Segundo Ivic (2010, p. 23), a aprendizagem ocorre por meio de interações sociais, onde as crianças internalizam conhecimentos e habilidades culturalmente construídas. O autor explica que Vygotsky concentrou seus estudos na análise das interfaces entre processos externos e internos, conhecido como o movimento do intersíquico para o intrapsíquico, promovido pela mediação da linguagem. Sendo assim, na Teoria Histórico-Cultural, os conceitos científicos se tornam a aquisição mais importante que a criança pode adquirir, pois, ao adquiri-los, eles modificam profundamente o seu modo de pensar e atuar.

Libâneo (2015) sintetiza os pressupostos da Teoria do Ensino Desenvolvidor, esclarecendo qual é o papel da escola em relação a esses pressupostos:

Cultural iniciada com Lev S. Vygotsky. Nela, a educação escolar consiste em um processo de promover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência desenvolvidas social e historicamente, como signos culturais, ‘instrumentos psicológicos’ que os ajudam a organizar seu comportamento e suas ações, através do processo de interiorização da cultura (Vygotsky, 1984 *apud* Libâneo, 2015, p.11).

Esta apropriação é condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. Para isso, a escola cumpre sua função social quando promove e amplia o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos por meio dos conteúdos atuando, desse modo, na formação da sua personalidade (Libâneo, 2015, p.11).

A partir dessa formulação, a pergunta que se fez foi: como promover uma educação escolar que leve os alunos a se apropriarem da cultura e da ciência desenvolvidas social e historicamente?

A Didática Desenvolvimental tem, como núcleo, a atividade de estudo como um desdobramento do conceito mais amplo da atividade humana. Conforme já abordado, a atividade humana coletiva (os processos intersíquicos) se converte em atividade psíquica individual, assim o processo de ensino-aprendizagem requer considerar desejos, necessidades e motivos dos alunos. Dessa forma, o fazer docente, na perspectiva da didática do ensino desenvolvimental, deve ocorrer de forma criativa, sistematizada e com rigor científico, trazendo, para a sala de aula, assuntos que mobilizem, nos alunos, a necessidade para aprender e que façam parte da vida dele, a fim de que ele possa pensar e atuar. Portanto, o ensino deve “desenvolver processos mentais pelos quais se chega aos conceitos, estes convertidos em instrumentos mentais para se fazer generalizações conceituais e aplicá-los a problemas específicos (Libâneo, 2015, p. 642).”

Silva (2020, p.78) aponta alguns elementos estruturantes da atividade de estudo:

A estrutura da atividade humana forma a base dos elementos da atividade de estudo, haja vista que nela estão contidos os componentes do conceito da atividade: a) necessidades e motivos, objetivos, meios, ações e operações; condições; b) estes componentes possuem um objeto específico que distingue de qualquer outra atividade; c) na atividade de estudo deve haver o princípio criativo transformador.

Para pôr em movimento esses elementos, que compõem a atividade de estudo e que orientam e conduzem o aluno na relação cognitiva com o objeto e na aquisição do método de pensamento, busca-se a solução a um problema originado da realidade social e natural.

Na elaboração do problema, o professor precisa ser criativo, criterioso, pois é pelas transformações mentais provocadas nessa problemática, que os alunos vão formando ações mentais, seguindo os procedimentos da abstração, da generalização e da formação de conceitos.

Conforme mencionado, na atividade de estudo as ações se compõem de operações, dependem de condições internas do aluno (necessidade/motivo, desejo, conhecimentos prévios,

apropriações conceituais já realizadas) e externas para efetivação do processo de ensino e aprendizagem (materiais didáticos, procedimentos, estratégias, recursos). O desejo vinculado a uma necessidade tem relevado a sua importância, pois, de acordo com Freitas e Libâneo (2019,p.12), “sem a necessidade o aluno não se põe de fato como um sujeito em atividade de estudo”. Esse desejo, também está ligado à necessidade do caráter criativo da aprendizagem, uma vez que, tendo necessidade de aprender, o aluno põe-se em questões e entra em processo de busca e de experimentação para descobrir “os segredos” do objeto.

A atividade de estudo é, portanto, fruto da utilização do método dialético pelo procedimento da exposição, que é a reprodução criativa do material de trabalho destinado a fins educacionais. Segundo Silva (2020), na questão de ensino e aprendizagem, Davydov, na busca do desenvolvimento humano, sempre se preocupou com ambos, pois ele compreendia a importância da unidade entre esses dois processos como pressuposto para a promoção do desenvolvimento humano.

3.2 TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL COMO REFERÊNCIA METODOLÓGICA DE ENSINO

Segundo Libâneo (2022), o ensino desenvolvimental é aquele que promove e amplia o desenvolvimento psíquico e a personalidade dos alunos por meio dos conteúdos, pois:

[...] o ensino é o meio pelo qual os alunos aprendem a pensar teoricamente, ou seja, a raciocinar dialeticamente por meio dos conteúdos, transitando do pensamento abstrato ao pensamento concreto, das relações gerais que expressam a essência de um objeto de estudo para além do seu aspecto aparente, às relações particulares referentes a esse objeto de estudo (Libâneo, 2022, p. 237).

Conforme mencionado, esta dissertação apresenta o desenvolvimento de um experimento didático-formativo na perspectiva de Davydov, um modelo didático “que tem como referência teórica, autores russos” (Silva, 2020 p. 69).

Dessa maneira, observou-se que há um quantitativo significativo de pesquisadores que se dedicam ao estudo dessa teoria em Grupos de Pesquisas, em diversas regiões do país, como na região sudeste, na Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais; no centro-oeste, na Pontifícia Universidade Católica PUC Goiás e demais regiões, a saber: Freitas, (2016); Libâneo (2016); Longarezi e Franco (2016); Puentes (2016) e Silva (2020). Estes grupos concentraram-se em investigar, produzir conhecimentos com foco no caráter científico do ensino, pela perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental.

Essa teoria de ensino tem suas bases fundamentadas a partir de estudos de Vygotsky, que formulou a zona de desenvolvimento real, caracterizando o nível de desenvolvimento que está em estado potencial e precisa ser desenvolvido. Para ele:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto, em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2003, p. 112).

De acordo com Silva (2020), no nível de desenvolvimento real, a criança é capaz de solucionar problemas de forma independente, como sentar, levantar e andar, porque as funções mentais requeridas para estas ações estão amadurecidas. O interstício entre o que está pronto e o que ainda se pode desenvolver é o que marca a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Assim, reitera-se que, se a criança estiver apta a escrever, uma vez que a coordenação motora fina e ampla foram desenvolvidas, ela pode não conseguir escrever por precisar de uma pessoa mais qualificada do que ela para ensiná-la. Desse modo, o alcance do desenvolvimento potencial ocorre pela ZDP e implica na colaboração de outra pessoa mais habilitada. Porém, ao contrário do que se pensa, o desenvolvimento psíquico da criança não demanda a mera formulação de metodologias voltadas para atividades que simplifiquem a aprendizagem, pois “requer pesquisas, estudos aprofundados e discernimento se o propósito é o desenvolvimento psicológico mediante o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares” (Silva, 2020, p. 63).

Sendo assim, é preciso ter em mente que o desenvolvimento potencial não é propriedade do aluno, este está nele, mas não se desenvolve sozinho. Há, simplesmente, um indício da presença de certas funções de maturação, contudo existe a necessidade de o professor perceber o potencial dos seus alunos, de ter um plano de ensino que seja pensado nos problemas da vida cotidiana desses discentes, colocando-os em atividade mental, para que possam fazer abstrações, generalizações e cheguem aos conceitos teóricos. Talvez este seja o grande desafio na escola do século XXI.

Davydov (1997) retoma os estudos de Vygotsky sobre a formação de conceito e desenvolve a sua própria teoria, que será reconhecida como desenvolvimental, pois busca levar a criança/aluno a aprender por conceito, “especialmente científicos”, ele afirma que, para se trabalhar dessa forma, o professor precisa buscar problematizar o que vai ser trabalhado, “ e deve ser “um problema tormentoso e difícil” (Davydov, 1997 *apud* Silva, 2020, p. 72). Portanto, nesse método, as crianças/alunos precisam aprender a discernir generalizações das coisas e generalizações dos pensamentos, fazendo os movimentos do método dialético: da ascensão do pensamento abstrato ao do concreto pensado, colocando em prática o método dialético.

Nesta concepção teórica, a criança/aluno deve ser colocado sempre em atividade de estudo pelo professor. De acordo com Chaiklin (1999, p. 191), na aprendizagem de um conteúdo, o aluno adquire métodos e estratégias cognitivas gerais particulares, convertendo em procedimentos mentais para análise e solução dos problemas e situações concretas da vida prática.

Hedegaard e Chaiklin (2005, p.50) dizem que:

[...] usar material proveniente do ambiente social diário das crianças como uma forma de ativá-los a empenharem-se em atividades intelectuais e de alfabetização, não é suficiente como um objetivo educacional. Ser ativadas não é a mesma coisa de usar esse material de forma que fortaleça relações disciplinares e críticas entre o material e a situação de vida de alguém.

Os conceitos podem ser especificados como empírico e teóricos. Os conceitos empíricos possuem um certo sistema na esfera das relações de espécie e gênero. Eles estão ligados às situações do cotidiano, já os conceitos teóricos pressupõem uma investigação de seus aspectos gerais básicos. A análise destes conceitos requer instrumentos da lógica dialética para assimilá-los de modo suficiente, a fim de usá-los em suas potencialidades, como contribui Hedegaard (2002a):

[..] usar o conhecimento teórico de uma área, torna-se possível organizar as experiências concretas da criança escolar em torno de um modelo central conceitual e, assim, ligar a experiência do aluno e o conhecimento empírico a um sistema conectado. Ao ajudar a criança [...] dentro da atividade educacional, a criança adquire ‘ferramentas simbólicas’ que podem ser usadas para analisar e compreender a complexidade de diferentes práticas concretas (aspas originais) (Hedegaard, 2002a, p. 32).

Libâneo (2016) esclarece que no desenvolvimento do sistema conceitual, expresso por Davydov (1997), a formação do pensamento teórico requer um processo no qual se revela a essência, a origem e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento como caminho de apropriação do conceito (LIBÂNEO, 2016 *apud* SILVA, 2020). Essa apropriação perpassa pela apropriação do seu processo histórico, que é a gênese e o desenvolvimento.

Diante do exposto, esta teoria, aponta uma possível mudança de paradigma. Contudo, os professores e os coordenadores precisam apropriarem-se das concepções da teoria e também do método com clareza, para que ela não seja um fim em si mesmo, como um amontoado de atividades, exercícios que não levam o aluno a pensar, a posicionar-se e a desenvolver o conhecimento dialeticamente.

Assim, no próximo item, foram trazidas considerações sobre a identificação do núcleo conceitual desse conteúdo, ou seja, qual é o seu princípio geral, as relações gerais básicas que sintetizam esse conteúdo.

3.3 AS TAREFAS DE ESTUDO COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DESENVOLVIMENTAL

A tarefa de estudo é uma unidade de uma meta (objetivo) e as condições para atingir a meta (objetivo) (Davydov, 1999, p. 4).

Davydov escreve que a atividade de estudo, voltada para o desenvolvimento mental, vincula-se ao fato de que a base do ensino desenvolvimental é o conhecimento teórico. Ele escreve que:

Com a realização sistemática da atividade de estudo desenvolve-se nos alunos, também, junto com os conhecimentos teóricos, a consciência e o pensamento teóricos. Na idade escolar inicial, a atividade de estudo é a principal entre outras desempenhadas pelas crianças. No decorrer da atividade de estudo com crianças pequenas, elas desenvolvem a mais importante das novas formações psicológicas – os fundamentos da consciência e do pensamento teóricos junto com as capacidades psíquicas relacionadas (reflexão, análise e planejamento) (Davydov, 1988, p. 168).

Esse autor, disserta, também, que formar o pensamento teórico pela atividade de estudo requer que os estudantes sintam necessidade de se apropriarem dos conhecimentos teóricos e orientem seus motivos para assimilarem os procedimentos de reprodução daqueles conhecimentos, “por meio de ações de estudo dirigidas à solução de tarefas de estudo” (Ib. p. 170). Desse modo, a tarefa de estudo, na perspectiva da Didática Desenvolvimental, propõe auxiliar o aluno a desenvolver os conceitos teórico-científicos pelos procedimentos da abstração, da generalização e da formação de conceitos.

Davydov (1988) afirma que o professor deve planejar a tarefa de estudo de modo que, ao cumpri-las, os alunos dominem as seguintes habilidades:

1) a análise do material factual para descobrir sua relação geral com as manifestações particulares, orientando-se à construção da generalização e abstração substantivas; 2) a dedução, focada na relação entre a abstração e generalização das relações particulares do material e sua síntese em algum objeto integral: construção de seu núcleo e do objeto mental concreto; 3) o domínio, no processo de análise e síntese, do procedimento geral de construção do objeto em estudo (DAVYDOV, 1988, p. 170).

Ao planejar a tarefa de estudo, o professor precisa auxiliar o aluno a desenvolver ações mentais, a fim de que ele estabeleça, com o objeto, uma relação de conhecimento, pois é preciso que o reconstrua de forma criativa.

Esse processo se caracteriza por um movimento que parte da atividade coletiva para a individual, dos aspectos gerais do objeto para os particulares, por meio da ascensão do pensamento abstrato ao concreto. Conforme afirmam Freitas e Libâneo (2016, p. 402).

Ao planejar a tarefa de estudo, o professor precisa considerar que o ponto de partida dos alunos é a abstração, a relação geral universal e abstrata do objeto, aquela que aparece na exposição dos resultados de investigação científica. Os alunos investigam o objeto para identificar neles essas relações, não para recriá-las ou descobri-las, mas para pensá-las.

O autor descreve que em uma ação devem ser incluídos: a) o motivo envolvendo “a tarefa vitalmente importante, solucionável pela ação”; b) o conteúdo do objetivo, “indicando o produto da transformação orientada ao objeto”; c) os pontos de referência: “as qualidades da situação cuja escolha e uso permitem que o resultado seja alcançado” (Davydov, 2008, p. 237).

São elencadas pelo autor seis ações de estudo que visam a aprendizagem do objeto ou material a ser assimilado pelo aluno por meio de procedimentos investigativos orientados à sua transformação. Segundo Silva (2020), há autores, que denominam essas ações de aprendizagem, a exemplo de Lompscher (1999) e Hedegaard (2002a, 2002b),

Davydov (1999) estabeleceu uma sequência de determinadas ações para elaboração da tarefa de estudo, ou seja, uma estrutura geral da atividade de estudo a ser empreendida pelos alunos, a saber:

-1ª: transformação das condições da tarefa de estudo, de modo a observar a relação universal do objeto de estudo (que deve ser refletida no correspondente conceito teórico).

[...] os alunos necessitam descobrir a universalidade do objeto expressa em sua relação geral, universal e abstrata. Um problema é apresentado para que os alunos o investiguem e cheguem à solução. A solução requer, antes, que eles se apropriem da relação geral, universal e abstrata. Como ela é apresentada na exposição dos resultados da investigação científica que originou o objeto, os alunos não irão criá-la e sim descobri-la e recriá-la para si, mediante busca e investigação. Em seguida, precisam identificar o vínculo dessa relação com outras, particulares. No processo de abstração mediado por tarefas propostas pelo professor, os alunos aprendem e internalizam o modo geral de investigação do objeto desenvolvido em certa área científica. Assim, vão se apropriando desses modos gerais e atuando com eles com autonomia de pensamento e de forma criadora (Freitas; Libâneo, 2022, p. 8).

-2ª: modelação desta relação universal em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras.

[...] A resolução das tarefas de aprendizagem é proposta a partir de objetivos a serem alcançados por meio de problemas que são formulados para serem solucionados. Por isso, revelada a relação universal do objeto em estudo, a modelação se faz necessária. A segunda ação diz respeito à ‘modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras’ (Davydov, 1988, p. 174).

No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que “não é toda representação deste ou daquele material que se pode chamar de modelo, mas somente aquela que fixa certa relação geral (essencial) das condições da tarefa de estudo que está para ser resolvida” (Davydov, 1999, p. 4).

-3ª: transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em “forma pura”.

[...], tendo como referência o modelo, o objetivo é identificar o movimento e as transições que ocorrem entre a relação universal e abstrata e as relações particulares e concretas do objeto, situando-o em dado contexto real de vida. Quando isso ocorre, criam-se as condições e meios para que os alunos formem o conceito teórico e o utilizem como procedimento de análise, reflexão e compreensão do objeto (Davydov, 1988; Hedegaard, 2007; 2008, p.).

-4ª: consiste na solução de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo método geral.

A orientação dos escolares para a relação universal do objeto de estudo serve de base para formar neles um método geral de solução da tarefa de estudo e, assim, formar o conceito do ‘núcleo’ do objeto. A adequação do ‘núcleo’ a seu objeto, entretanto, é observada quando diversas manifestações particulares do objeto são derivadas desse ‘núcleo’. [...] (Esta ação de estudo) consiste na derivação e construção de um determinado sistema de tarefas particulares (Davydov, 1988, p. 175).

-5ª: análise do desempenho das ações precedentes.

O controle consiste em determinar a correspondência entre outras ações de aprendizagem e as condições e exigências da tarefa de aprendizagem. Permite aos alunos, ao mudar a composição operacional das ações, descobrir sua conexão com umas e outras peculiaridades dos dados da tarefa a ser resolvida e do resultado a ser alcançado. O monitoramento então assegura a plenitude na composição operacional das ações e a forma correta de sua execução (Davydov, 1988, p. 176).

- 6ª: avaliação do nível de assimilação do método geral que resulta da solução da tarefa de estudo dada

A ação de avaliação possibilita determinar se houve assimilação (e em que medida) ou não, do método geral de solução da tarefa de estudo dada e se os resultados das ações de estudo correspondem ou não, e em que medida, ao objetivo final. Dessa forma, a avaliação não consiste na simples constatação dos momentos desenvolvidos das demais ações, mas no exame qualitativo substantivo do resultado da assimilação

(do método geral de ação e do conceito correspondente), em uma comparação do resultado com o objetivo. É a avaliação que 'informa' aos alunos se a tarefa de aprendizagem foi resolvida ou não (Davydov, 1988, p.176).

Em síntese, no planejamento da tarefa de estudo, o professor deve iniciar colocando os alunos para descobrirem a relação geral básica, a partir de suas vivências em relação ao assunto. É uma análise mental, o momento inicial de formação do conceito.

O ensino estruturado na atividade de estudo deve conduzir o discente a realizar abstrações e generalizações conceituais, para que seja capaz de utilizá-las na análise e nas soluções de problemas específicos da realidade, e as tarefas podem ocorrer no plano da percepção, da memória ou do pensamento criativo.

Sendo assim, a tarefa de estudo, como concretização da atividade de estudo, a partir de um problema, é o meio pelo qual o conhecimento do conceito sobre um objeto acontece, possibilitando, ao estudante, percorrer o mesmo caminho que o cientista fez para chegar ao determinado conceito.

Realizar a tarefa de estudo pressupõe um planejamento e a modelação do conteúdo, visando novas formações psíquicas ou a revisão das já formadas, assim como os caminhos psicológicos e pedagógicos e os meios para desenvolver novas formações. Nessa perspectiva, o professor é o mediador do processo de apropriação dos conhecimentos e do desenvolvimento do pensamento por parte dos estudantes.

No tópico a seguir, foi apresentada a formulação de Vygotsky, Davydov e Hedegaard acerca do experimento didático-formativo, destacando os procedimentos de sua realização.

3.4 O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO E OS PROCEDIMENTOS DE SUA REALIZAÇÃO

Vygotsky, ao observar o método experimental utilizado pela ciência positivista, percebeu que o experimento baseado no estímulo-resposta (S-R) era inadequado para ser utilizado em pesquisas com fenômenos advindos de situações socioculturais. Postulou, então, uma nova abordagem analítica, visando articular estes princípios básicos: a revelação das reais relações dinâmicas das quais se originam os processos psicológicos e a análise dinâmica da gênese dos processos psicológicos, considerando a unidade presente/passado no desenvolvimento da pessoa. Esse método recebeu vários nomes: genético-experimental, método instrumental e método histórico-genético, sendo que muitos pesquisadores optaram pelos termos método da dupla estimulação e método genético-experimental (Engeström, 2011).

De acordo com Silva (2020), Davydov ocupou boa parte de seus interesses científicos com o currículo e as formas de organização do ensino, modificou substantivamente o conteúdo e os métodos de ensino na perspectiva desenvolvimental, e procurou verificar a eficácia sociopedagógica da assimilação das matérias escolares por meio do experimento formativo. O objetivo desse tipo de pesquisa era acompanhar, no desenvolvimento das aulas, em uma matéria de estudo, o efeito da intervenção pedagógica do professor no desenvolvimento de operações mentais dos alunos. Mais precisamente, o experimento didático-formativo visa estudar, de modo intencional, na situação de aprendizagem, as potencialidades do desenvolvimento de crianças e adolescentes com as ferramentas do ensino (Zukerman, 2011).

Estudiosos enumeram as vantagens de se ter o experimento didático-formativo como um modelo investigativo, que pode ser utilizado em diversas áreas, tanto educacionais quanto na Psicologia, como escreveu Davydov (1988, p. 188), ele “[...] difere substancialmente do experimento de verificação (constatação, comprovação) que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental”, à medida que analisa as transformações que ocorrem no próximo processo de ensino. Tem, assim, uma série de vantagens em comparação com os outros tipos, por exemplo, a experimentação não acontece com temas isolados de algumas disciplinas, mas com conceito integral entre todas elas, de modo que permitam definir melhor o papel dos diferentes aspectos do processo de aprendizagem sobre o desenvolvimento. Nesse caso, “observa com mais detalhes, as condições da gênese das novas formações psicológicas investigadas” (Davydov; Márkova, 2021, p.199).

Quanto à caracterização dos procedimentos, em relação à realização do experimento didático-formativo, uma das principais apostas está na reprodução, em condições especiais, do caminho que o cientista percorre para a investigação do seu objeto de estudo, por isso mesmo as tarefas de estudo supõem a apresentação de um problema, um caso, uma pergunta. Esse procedimento investigativo remete ao método genético-modelador, pelo qual se busca a relação geral que está por detrás de um conceito, para, assim, deduzir um sistema de conceitos. Um aspecto importante desse procedimento é a modelagem do conteúdo – a modelação esquemática da relação geral, ferramenta básica do pensamento conceitual e meio de verificar mudanças que ocorrem no modo de pensar e raciocinar do aluno.

Outrossim, sendo o experimento didático-formativo um método de atividade de aprendizagem, como ele é organizado? Há um tempo mínimo determinado para sua realização? Conforme Zuckerman (2011), os experimentos formativos podem acontecer de forma longitudinal (macrociclos) e em menor tempo (microciclos). Ambos têm o objetivo de testarem hipóteses sobre potencialidades de desenvolvimento dos alunos.

Os macrociclos são experimentos realizados em instituições experimentais e de forma prolongada, com o mesmo grupo de alunos, com duração de três a quatro anos, com acompanhamento de estudiosos de várias áreas científicas (Psicólogos, Lógicos, Educadores, Fisiologistas). Já o experimento em microciclos permite pesquisas mais específicas, mais pontuais, uma vez que pode ser realizado em curtos períodos, como semanas e até dias. Ele destina-se a “verificar hipóteses sobre as potencialidades do desenvolvimento de determinadas funções psíquicas, podendo ocorrer dentro de um único nível de idade, dentro de uma única formação psíquica” (Zuckerman, 2011, p. 53).

Freitas e Libâneo (2022, p.10) descrevem as etapas, a seguir, num experimento didático-formativo em microciclo:

O projeto de um microciclo de experimento didático-formativo na definição a um conceito teórico a ser formado envolve três etapas: 1) determinação de fases e de níveis de qualidade desejados para a ação do aluno, ou seja, qual deve ser a diferença entre sua ação no início e no final da apropriação de um conceito específico; 2) busca de formas para determinar em que ponto um aluno ou turma se encontra e os critérios para identificar se ocorreram em sua ação as mudanças que se esperaria que ocorressem; 3) definição das formas de apoio pedagógico a determinado nível no desenvolvimento do aluno ou da turma e das formas de atuação pedagógica que levem ao surgimento de mudanças nas funções psíquicas dos alunos (Freitas; Libâneo, 2022, p. 10).

Como foi descrito nas considerações anteriores, é bom reforçar que, para realizar um experimento didático-formativo, seja ele macrociclo ou microciclo, o professor precisa ter um plano de ensino bem orientado no que se refere às tarefas de estudo e às ações didáticas. O processo dialético é constante. Este trabalho não é solitário, o plano de ensino deve ser construído no coletivo de professores e consistente nas ações e nas tarefas.

Vimos, até aqui, as formulações de Vygotsky e Davydov sobre o experimento didático-formativo. Ademais, acrescentaremos, também, as considerações feitas por Mariane Hedegaard, que somam, à Teoria do Ensino Desenvolvidor, a abordagem do duplo movimento no ensino.

Com efeito, Chaiklin e Hedegaard (2005; 2013) trazem contribuições inovadoras à Teoria do Ensino Desenvolvidor, tendo uma compreensão dialética sobre a relação entre o desenvolvimento social e cultural da sociedade e o desenvolvimento individual, à medida que introduz, no experimento, a consideração das práticas socioculturais e institucionais, ou seja, as condições histórico-culturais de vida dos alunos. Ela avança na teoria de Davydov, quando traz a concepção do ensino radical-local e a abordagem do duplo movimento para a Didática Desenvolvidor.

A tese fundante é de que todas as experiências advindas das relações e interações sociais, que ocorrem na família, na creche, na educação infantil, na escola e da comunidade, por sua vez inseridas no contexto social e cultural mais amplo, apresentam-se como poderosos condicionantes do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento humano. O professor deve ter a sensibilidade de perceber quais são as vivências que os alunos trazem e quais são as relações entre essas vivências e a organização dos conteúdos.

Para Hedegaard (2008), o planejamento do professor deve incluir as experiências concretas dos alunos, que intervêm nas suas necessidades e motivos e nas disposições para a aprendizagem, uma vez que um estudante participa, simultaneamente, de vários contextos institucionais em que há distintas práticas, apropriando-se de diferentes modos de pensar e agir existentes nessas práticas. Por isso, a autora agrega, às ações de organização do ensino formuladas por Davydov, a metodologia do duplo movimento no ensino, que consiste em planejar as situações didáticas, de modo a promover a inter-relação entre conhecimentos científicos, trabalhados na escola, e conhecimentos cotidianos, gerados nas condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos.

O experimento didático-formativo, com as contribuições de Hedegaard, representa uma oportuna contribuição à metodologia do experimento didático-formativo, não só porque forma uma interligação entre o ensino desenvolvimental e as práticas de vida dos alunos, mas porque realizou muitos experimentos didático-formativos, tendo como referência a abordagem do duplo movimento no ensino.

Logo, foram caracterizados, até aqui, o experimento didático-formativo e seus procedimentos, a partir das formulações de Vygotsky, de Davydov (incluindo-se os princípios do Sistema Elkonin-Davydov) e de Hedegaard. A seguir, o experimento didático-formativo foi discutido como ação da formação continuada do professor, mediado pela Coordenação Pedagógica.

3.5 O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO COMO AÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

No capítulo anterior, mostramos a importância da formação continuada no espaço escolar, assim como da atuação da Coordenação Pedagógica nas escolas em ações de formação profissional de professores. Estudos como os de Libâneo (2018), Domingues (2014), Almeida, Placco e Souza (2015), Pinto (2011) apontaram as ações de formação continuada como a principal atribuição da Coordenação Pedagógica, tendo em vista o aprimoramento profissional

docente e o atendimento às questões de aprendizagem dos alunos. Nesta pesquisa, colocamos, em destaque, a metodologia do experimento didático-formativo como estratégia singular de formação continuada.

Gouveia e Placco (2013, p. 70), abordando as atribuições do coordenador pedagógico na escola, afirmam que ele “tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois ele é considerado peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas”.

Domingues (2014) traz para o cenário as condições de trabalho do coordenador pedagógico, entre elas, a precarização do trabalho, o excesso de atribuições, as rotinas de trabalho exaustivas, além da preocupação com a formação inicial do professor. No entanto, aponta possibilidades de transformação desse cenário, entre elas, a formação continuada do professor no local de trabalho.

Libâneo (2013) aborda a questão da formação continuada na escola como uma aposta para a transformação da condição profissional dos professores. Segundo ele:

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a formação profissional de professores. Ela visa o desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, na assistência pedagógico-didática junto aos professores, nas reuniões pedagógicas, conselho de classe e outras (Libâneo, 2013, p.191).

A formação continuada do professor, na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental, põe peso substantivo na atenção ao processo de ensino-aprendizagem. Nas atuais condições de funcionamento da escola pública, não há espaço para a atuação da Coordenação Pedagógica nas questões que deveriam ser próprias dessa função, as pedagógico-didáticas, restando-lhe funções burocráticas.

De fato, muitos quesitos dessa ordem consomem o tempo do coordenador: conflitos de ordem disciplinar, resolução de problemas de todo tipo com alunos, rotatividade de professores, falta de professores por adoecimento, relatórios exigidos pela Secretaria da Educação. A conclusão é que a assistência e apoio aos professores, naquilo que é a finalidade nuclear da escola, o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, fica em segundo plano ou sequer é considerado. No entanto, conforme já mostrado aqui, há experiências exitosas. Quando há atenção ao assessoramento direto aos professores, ações de formação continuada na escola, apoio ao trabalho dos professores, os conflitos internos de ordem disciplinar e pedagógica tendem a diminuir.

É nesse contexto que a metodologia do experimento didático-formativo, como concretização da Didática Desenvolvimental, constitui-se como ação singular de formação continuada na escola, a ser assumida pela Coordenação Pedagógica. Em outras palavras, o experimento didático-formativo é o meio de pôr em prática a Didática Desenvolvimental, da qual apresentamos algumas características:

- unidade entre a atividade de ensino e atividade de aprendizagem, em que o bom ensino é aquele que assegura a aprendizagem e promove o desenvolvimento humano;
- o professor medeia a relação cognitiva do aluno com o objeto de conhecimento, por meio da atividade de estudo, forma básica da organização do ensino, viabilizada pelas tarefas de estudo;
- os elementos que compõem a atividade de estudo são desejo, necessidade, motivo/objeto, objetivos, ações, operações, condições (internas e externas ao aluno), o que significa colocar o desenvolvimento do aluno como finalidade central da escola e do ensino.
- a forma estruturante da atividade é tarefa a ser realizada pelos alunos, composta de ações cujo caráter é teórico e objetual, mental e prático, a partir de processos de investigação;
- A avaliação da aprendizagem consiste em um exame qualitativo, consciente e reflexivo realizado pelo aluno, identificando suas transformações subjetivas e a formação de conceitos (Freitas; Libâneo, 2019).

Diante dessas reflexões, acerca do experimento didático-formativo como ação da formação continuada, pode-se concluir que a Coordenação Pedagógica, ao se apropriar dos princípios da Didática Desenvolvimental, poderá utilizar-se dela como fundamento teórico para seu trabalho e instrumento de formação que aprimora o trabalho dos professores e, nessa medida, contribui para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, porquanto ao melhorar a ação docente dos professores e ao romper com um ensino baseado tão somente na transmissão dos conteúdos, pode-se apostar numa reação positiva dos discentes tornando-os mais motivados, mais participativos e mais reflexivos.

Mediante o exposto, como é do consenso de todos os autores, lidos para esta pesquisa, que o coordenador pedagógico na escola é o articulador das ações pedagógicas e um formador, é preciso municiá-lo com formação teórica e de modos de agir, a fim de atuar, de forma consciente e competente, no desenvolvimento profissional do grupo de professores, por meio da formação continuada, tendo em vista a sólida aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos; é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (Bakhtin, 2003, p. 265).

Este capítulo foi dividido em três tópicos. No primeiro, apresentou-se uma breve contextualização do ensino em nosso país e as contribuições de linguistas na análise de alguns aspectos da língua, como: o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, em que abordamos a precarização do ensino e as transformações de pensamento através dos esforços de estudiosos da linguagem humana: Mikhail Bakhtin, Luiz Antônio Marcuschi, Magda Soares, Ângela Paiva Dionísio, Marcos Bagno, dentre outros. No segundo, discutiu-se a Teoria do Ensino Desenvolvimental como referência metodológica de ensino. Por fim, no terceiro, abordou-se o gênero discursivo jornalístico como conteúdo de estudo, mostrando as possibilidades de ensino que considerem os discursos advindos do cotidiano dos alunos.

4.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ATUALIDADE

O sistema educacional brasileiro possui contexto histórico de lutas e transformações, mas também de precarização. Desde o início do período colonial, com a chegada dos portugueses, a educação no Brasil Colônia foi comandada pelos jesuítas, um período que durou mais de duzentos anos. Neste período havia dois tipos de ensino: um voltado para a catequização dos povos originários e outro aos filhos dos colonizadores, através da *Ratio Studiorum*.

No ensino para os filhos dos colonizadores, o currículo era enciclopédico, norteado pela gramática do *latim*, aliado à retórica (preceitos da arte de organizar bons discursos), que incluía a poética (análise de regras de métrica e versificação e de gêneros literários). Outro marco no ensino brasileiro, e que vai corroborar para que o ensino da língua materna ainda esteja em busca de qualidade, é que o ensino do idioma português só se tornou oficial com a reforma pombalina, por volta do século XVIII, quando ele passa a ser obrigatório, ganhando um valor como bem cultural, e é incluído na escola.

Segundo Gil e Módolo (2022), com a vinda da família real para o Brasil e a máquina de imprensa, os textos, as obras brasileiras, as gramáticas, as enciclopédias e os jornais começam a ser produzidos e, com isso, a Língua Portuguesa vai ganhando espaço como área de conhecimento no ambiente escolar. “Ainda que se tenham mantido como disciplinas escolares

até o final do período imperial, a retórica e a poética vão dando lugar, nas primeiras décadas do século 20, aos estudos do *como escrever bem* (Gil; Módolo, 2022, p. 2, grifo do autor) ”.

A partir desses acontecimentos, começam a produção de inúmeras gramáticas escolares, antologias (coletâneas de textos literários), que assumem o lugar deixado pela retórica e pela poética e desempenham importante papel no ensino do português desse período. Esse processo de evolução e estudo da língua materna vai ganhando, cada vez mais, espaço e importância.

Na década de 1950, segundo os autores Gil e Módolo (2022), surgem dois acontecimentos que impactam o ensino do português:

Um deles é a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que selecionou conteúdos gramaticais, além de unificar a nomenclatura até então estudada, [...] Outra mudança importante é que parte majoritária da sociedade, até então excluída da escola, passa a reivindicar seu direito à escolaridade formal. [...] Com a pressão pela democratização do acesso à educação, a escola começa a atender os filhos dos trabalhadores, [...] razão pela qual as redes públicas se expandem significativamente, tendo de contratar professores em número muito maior do que aquele que até então atendia a pequena parcela da elite dominante, o que fez que o processo de escolha desses profissionais tenha sido menos seletivo e o trabalho docente se tenha tornado massificado e mal pago (Gil; Módolo, 2022, p. 8).

A partir de 1964, com o regime militar, o ensino da Língua Portuguesa sofre um retrocesso e mantém fins mais utilitários, momento em que o aluno foi tratado como emissor e receptor de textos diversos, em códigos verbais e não verbais.

A década de 1980 pode ser considerada como um marco inicial, para que alguns estudiosos pudessem pensar em um ensino de Língua Portuguesa mais articulado às práticas socioculturais e às diversas situações de interação verbal, em que os sentidos da linguagem são concretizados e produzem significados e não mero instrumento de comunicação, ligado a dogmas estabelecidos pela cultura hegemônica. Inclusive, muitos professores trouxeram experiências sobre um novo modo de pensar o ensino na área de linguagem, ao terem acesso a concepções teóricas inovadoras sobre ensino de Língua Portuguesa, como instrumento da atividade humana e que não está dissociada do falante. Ela é o próprio falante.

Em relação às novas concepções sobre a linguagem, podemos destacar Vygotsky (2002), que desenvolveu estudos sobre o pensamento e a linguagem fundamentados na ontogênese. Para ele, a aquisição da linguagem aparece, inicialmente, como um processo natural, que ao ser exposto, com elementos criados pela cultura, amplia as possibilidades naturais do indivíduo e reestrutura suas funções mentais. O papel do professor como representante da cultura no processo de aquisição da linguagem é de mediador; é ele quem pode

conduzir a criança a apropriar-se de uma parte da cultura. Sendo assim, a língua conduz a novos tipos de funções mentais.

[...] portanto o signo tem a forma de instrumento mediador e constituidor da atividade mental, pois a função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos (Vygotsky, 2002 p. 40-72).

Dessas crescentes transformações, sobretudo a apropriação do materialismo histórico-dialético de Vygotsky, emergem estudos ligados às ciências linguísticas, que deram surgimento à Teoria da Linguística Aplicada: Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Análise da Conversação e a Pragmática, que foram incorporadas nos currículos dos cursos de Letras. Conseqüentemente, chegam, à escola, reflexões sobre as variedades linguísticas, com o debate sobre as variantes prestigiadas e as desprestigiadas, as diferenças entre oralidade e escrita e o ensino de gramática em perspectiva textual, não se limitando às estruturas fonológicas e às morfossintáticas.

Não obstante, tivemos contribuição importante, para estudos teóricos no ensino de língua materna, de Mikhail Bakhtin (1895-1975), um filósofo russo, que foi um verdadeiro pesquisador da linguagem humana, que afirma que o pensamento individual não cria ideologia, é a ideologia que cria o pensamento individual. Outro autor que trouxe discussões, a esse respeito, foi Luiz Antônio Marcuschi (1946-2016), um linguista e professor universitário brasileiro, conhecido, especialmente, por seus trabalhos sobre linguística textual, gêneros textuais e análise da conversação.

Ressalta-se, ainda, que outros estudiosos apareceram no desenvolvimento deste texto, como Magda Soares uma educadora, brasileira; Ingedore Villaça Koch, pesquisadora e professora titular da Universidade Estadual de Campinas por mais de trinta anos, que realizou importantes estudos sobre a Linguística textual; João Wanderlei Geraldi, linguista, professor, concebe a linguagem como meio de pensar, agir e atuar sobre o outro no mundo e que a linguagem se apresenta carregada de sentidos.

Bakhtin (1977) afirma que as ações verbais partem da linguagem e a unidade estudada deve ser o enunciado, produzido pelo sujeito, de forma única, não sendo possível a repetição. Para ele, por mais que um enunciado seja repetido, muda ao ser reproduzido. Isso pode ser evidenciado em notícias repassadas a outros, respostas a questionários e em inúmeros relatos. O autor insiste que os estudos devem ser concentrados no trato singular, do único, do irreparável que tem como base a reflexão sobre a existência do ser humano concreto. A linguagem e o sujeito se implicam mutuamente, pois, segundo o pensamento bakhtiniano, não é possível

desvincular a subjetividade do indivíduo do seu discurso: “[...] utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana” (Bakhtin, 1997, p. 280). Sobre a comunicação linguística compreende-se que

[...] é um processo que se efetiva em sociedade e se torna condição essencial para a obtenção do conhecimento, assim o diálogo comunicativo (interação), não é coercitivo, em que o sujeito do conhecimento se percebe individualizado e, dessa forma, profere enunciados coerentes, de forma autônoma e livre, que refletem as condições específicas de cada esfera da comunicação (Anecleto, 2018, p. 165).

Apesar dos avanços das propostas de trabalho, numa perspectiva discursiva, percebemos que muitos professores se utilizam de aportes teóricos voltados para o ensino das estruturas formais da língua, evidenciando-se um descompasso, pois as situações de fala não podem ser desvinculadas do sujeito. Desse modo, compreendeu-se que, a partir do que foi discutido por Anecleto (2018), o ensino da língua, que ocorre por meio de fragmentos de situações de fala, em que predomina a normatividade do discurso, pode não conseguir resolver os problemas da leitura e da escrita. Sendo assim, é preciso repensar a metodologia de ensino nas escolas do nosso país, para que não continuemos utilizando o texto apenas como pretexto para estudar morfologia e sintaxe.

Autores como Koch (2003), estudiosa da Linguística Textual, consideram que o texto deve ser o eixo norteador no processo de ensino de Língua Portuguesa. Ela afirma que o estudo, por meio do texto, é uma metodologia que pode proporcionar o ensino de língua bem próximo da realidade do aluno:

[...] a maior mudança foi que se passou a tomar o Texto como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de Língua Portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação (Koch, 2003, p.1).

Para Koch (2003), essa forma de condução do ensino contribui para que seja um processo vivo e dinâmico, trazendo sentido para os alunos, pois, todas as ações linguísticas, cognitivas e sociais podem ser encontradas no texto. A autora não descarta em nenhum momento o ensino estrutural da gramática, mas entende que esta não deve ser o eixo central, mas parte do processo. O elemento central de seus estudos é o texto e sua forma completa e íntegra de uma produção escrita do sujeito.

Marcos Bagno é um outro linguista que não descarta o uso da gramática, contudo ele considera que o ensino deve organizar-se em torno do uso da língua: dentro do paradigma do ensino da leitura, da produção oral e escrita e da gramática, como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para a instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos. Nessa perspectiva de mudança, é necessário organizar o ensino em torno do texto (BAGNO, 1997). Trata-se, portanto, de propiciar, ao aluno, a ampliação das possibilidades dos usos linguísticos, numa perspectiva crítica, ou seja, prepará-lo para utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida.

Nesse ínterim, conforme salienta Bagno (1997):

A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua (Bagno, 1997, p. 9).

O ensino da língua, esteando-se nas formas e nas estruturas do sistema linguístico, com uma visão objetivista da linguagem, iniciou-se na Europa e nos Estados Unidos, no início do século XX, tendo como precursor Ferdinand Saussure, considerado o pai da Linguística Geral, que estudava a análise da língua como “um constructo formal”, com uma metodologia científica hegemônica, apoiada num verificacionismo empírico-formal em momento positivista marcante na história das ciências (Marcuschi, 2016, p. 13-16). Essa fase, segundo o autor, pode ser denominada como um período de análise dos erros praticada nos anos 60-70, que se tratava de uma investigação sistemática dos tipos de erros e suas causas.

Em contraposição a essa teoria estruturalista da linguagem, surge o linguista Mikhail Bakhtin (2203), que criticava a forma como os gêneros discursivos são estudados, considerando o uso análogo da linguagem, sem percebê-la como um processo de interação verbal, em que os atos de fala ou de escrita são gêneros discursivos que estão conectados ao campo de atividade humana: “[...] a atividade humana necessariamente utiliza a língua(gem) em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (Bakhtin, 2020, p. 261). Portanto, esses enunciados mantêm certas regularidades em seu conteúdo (temático), estilo e construção composicional, em consonância às especificidades e finalidades do campo de atividade humana no qual foi criado.

O ensino de Língua Portuguesa, de acordo com vários linguistas brasileiros, deve ser pautado em uma perspectiva na qual o aluno aprenda exercendo a linguagem. Dessa forma, ele deixa de ser um exercício de reprodução e reconhecimento para ser um ensino de conhecimento

e produção: “Estudar a língua é, portanto tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante em determinada situação concreta de interação” (Geraldi, 2012, p. 41).

Sobre linguagem, o linguista e o professor trazem três concepções básicas, inicialmente entendidas como: a) apenas expressão do pensamento, em que o sujeito é levado a repetir o que ouve; b) como um instrumento de comunicação, em que a língua é entendida apenas como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir, ao receptor, uma certa mensagem. Esta concepção é a utilizada nos livros didáticos, nas instruções do professor, nas introduções e nos títulos, embora, no geral, seja abandonada nos exercícios gramaticais e; c) como forma de interação, que vai além da transmissão de informações de um emissor a um receptor. A linguagem é vista como um lugar de interação humana, que possibilita, ao falante, agir sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

Geraldi (2011) faz uma analogia explicando que não podemos entender a linguagem simplesmente como corpo do pensamento ou espírito encarnado, porque ela é carregada de sentido e é a “encarnação de significação e, como tal, dá origem à comunicação, apenas uma ou outra concepção, mas como a linguagem não pode ser”. De acordo com o autor, a linguagem não pode ser definida apenas como um instrumento de comunicação, pois “ela não é automática, ela é carregada de intenção, não é um mero estoque de palavras (ou regras), mas um modo de usá-las, um trabalho” (Geraldi, 2011, p. 19-20).

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como um sistema de normas, um conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, ela lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar, policiar e dominar, para evitar o risco permanente de subversão criativa, como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, às vezes, os alunos não escrevem livremente; eles fazem redações segundo determinados moldes e, também, não leem livremente, mas resumem, fixam, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida e, por fim, ele não percebe a linguagem como um espaço de interação humana e que os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais produzindo sentidos e intenções.

A conclusão que se chegou, até aqui, é os estudiosos da linguagem humana que têm suas bases teóricas no materialismo histórico-dialético, eles concebem a linguagem como um aspecto comunicativo e dialógico. Segundo eles, o ensino de uma língua deve centrar em sua

prática viva na comunicação social, considerando sua realização mediante a interação verbal e social dos locutores.

Dessa forma, os professores precisam superar a concepção tradicional construída ao longo de décadas, que, em um dado momento, pode até ter cumprido com seus objetivos, mas que, para a atualidade, não consegue resolver os problemas de produção, de leitura, de compreensão e de escrita, que têm sido evidenciados pelas avaliações diagnósticas internas e externas das escolas de quase todo o país, e no Estado de Goiás não é diferente.

4.2 A PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Estudos recentes da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEDUC), em relação às avaliações externas, mostram como o desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental está baixo e, conseqüentemente, a proficiência deles (Goiás, 2022). Os dados são gerados a partir de avaliações externas feitas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED/UFJF). Essas avaliações são realizadas bimestralmente nas escolas goianas, conhecidas como Avaliação Diagnóstica e Formativa³.

No ano de 2022, os alunos, do 9º ano da escola pesquisada, tiveram um desempenho específico de 58% em Língua Portuguesa, ou seja, eles se encontram no nível básico de aprendizagem, considerando que o percentual aceitável para indicar proficiência é 60%.

De acordo com pesquisas recentes⁴, em relação à proficiência dos alunos na escrita, na leitura e na interpretação, são apresentados desvios gráficos, léxicos e semânticos, existindo um crescente número de estudantes que não conseguem inferir sobre uma mensagem no texto ou até mesmo distinguir um texto literário de um não literário.

Igualmente, os dados da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em relação à avaliação da proficiência em leitura, Matemática e Ciências de estudantes brasileiros de 15 anos, referentes a 2018, apresentam que o Brasil ficou com a média de 413

³ Essas avaliações contêm, em média, vinte e seis questões de Língua Portuguesa e vinte e seis de matemática, que são aplicadas em um único dia, com duas horas e trinta minutos para resolvê-las. Para avaliar o conhecimento em Língua Portuguesa são utilizados padrões de proficiência/desempenho em uma escala de três níveis: alto, médio, básico e abaixo do básico (Sistema de Avaliação Diagnóstica e Formativa, 2022). As questões são objetivas e elaboradas a partir de habilidades/descriptores, destacando, em média, 26 descritores que estão de acordo com o Documento Curricular do Estado de Goiás, em consonância com a Base Comum Curricular.

⁴ Realizadas no âmbito da Avaliação e Monitoramento da Educação Básica do Estado de Goiás entre os anos de 2020 a 2022 e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

pontos, abaixo da média da OCDE, o que é consideravelmente baixo, ficando atrás de países como México e na frente da Colômbia.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Relatório Brasil, do PISA, em 2018, 90% dos estudantes brasileiros apresentaram baixo desempenho em leitura⁵. Segundo essa pesquisa, a média de proficiência é igual a 286. Os melhores colocados, nessa avaliação, atingiram acima de 548 pontos.

Porém, observou-se que não há diferença significativa entre as médias de proficiência do Brasil e da Colômbia no que tange à leitura. Ainda de acordo com esse documento de 2018, os baixos índices ocorreram em países como Peru, Estados Unidos, Coreia, Canadá e Finlândia, que obtiveram suas menores médias na série histórica (Brasil, 2018).

Um dos fatores que podem explicar os baixos índices de proficiência na língua materna, segundo Bagno (2007), é a incidência de problemas no ensino da língua, como os da leitura e da escrita e a insuficiência ou a inadequação do material didático. Ele também atribui ao fato de que as pessoas que, supostamente, deveriam trabalhar para a inserção dos aprendizes na cultura letrada: os professores de Língua Portuguesa (e, por tabela, os das outras disciplinas), têm problemas de formação inicial e continuada. Para ele, a formação, que se dá nos cursos de Pedagogia e de Letras, em nosso país, é péssima, anacrônica e ultrapassada:

O próprio nome do curso de Letras revela um apego inconcebível a concepções de língua e de ensino de língua que vigoravam no século XIX, antes do surgimento da linguística moderna e das teorias pedagógicas mais avançadas. As pessoas que se formam atualmente como docentes, segundo pesquisas na área educacional, vêm de camadas sociais desfavorecidas, de famílias com baixa instrução formal e, muitas vezes, com pais e mães analfabetos. Sem se dar conta disso, a universidade acolhe essas pessoas como se elas já fossem ótimas leitoras e produtoras de texto, quando na grande maioria dos casos vai ser ali, na universidade, que pela primeira vez elas terão de ler um livro completo, uma obra teórica, um romance de autor consagrado. O resultado é um desastre ecológico pior que as queimadas da Amazônia: as pessoas saem diplomadas sem habilidades mínimas de leitura e de escrita e depois vão ocupar as salas de aula, onde supostamente deveriam ensinar outras pessoas a ler e a escrever. Enquanto não houver uma implosão dos cursos de Letras e Pedagogia e a construção de novas estruturas acadêmicas realistas e honestas, capazes de formar docentes dignos desse nome, continuaremos a viver essa tragédia (Bagno, 2007 p. 02).

A partir de uma inferência sobre a análise empreendida por Bagno (2007), compreendeu-se que um dos desafios do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa é histórico e ainda se encontra na concepção estruturalista da linguagem, cuja função é vista apenas como instrumento da comunicação. Outro aspecto da crítica, diz respeito à formação

⁵ O letramento em leitura refere-se a compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade.

precarizada que muitas universidades/faculdades vêm oferecendo aos alunos, com cursos em plataformas, virtualmente, o que dificulta a interação verbal. São cursos aligeirados, que, em muitos casos, cooperam para que uma parcela de acadêmicos conclua o curso sem, ao menos, ter tido contato com pesquisas e produção de artigos.

Partindo do pressuposto de que os baixos índices de aprendizagem dos alunos podem estar relacionados à formação docente e com a falta de um aporte teórico, capaz de conduzir os professores a desenvolverem o conhecimento por meio de ações mentais, esta pesquisa pretendeu verificar qual é o potencial de um experimento didático-formativo na melhoria do ensino aprendizagem dos alunos na sala de aula.

Não obstante, a Coordenação Pedagógica é protagonista neste estudo, pois a partir dela é que a formação continuada, em situação de trabalho, irá ocorrer. Talvez esse seja o ponto crucial para que consigamos alcançar, em grande parte, a tão sonhada qualidade de ensino, uma vez que já atingimos a “universalização”.

A produção do conhecimento e a formação leitora, nos cursos de Letras e de Pedagogia, precisam ser reformuladas, havendo uma necessidade de inserção de aportes teóricos que possa promover mudanças de paradigma nesse preparo, que se encontra fundamentado na pedagogia tradicional em muitas universidades/faculdades.

Outrossim, é preciso constituir um saber sob a égide da linguística moderna e das teorias pedagógicas inovadoras, por meio de estruturas acadêmicas contextualizadas e críticas, em que futuros professores possam tornar-se leitores e promover um ensino pleno e carregado de significado para os estudantes do século XXI.

Infelizmente, as políticas para a educação pública e de qualidade não têm conseguido oferecer, aos filhos da classe trabalhadora, um ensino de qualidade social e pedagógica. Nessas políticas, e no próprio funcionamento das escolas, destaca-se a precariedade do ensino da língua materna. Muito desse ensino persiste em métodos tradicionais baseados na memorização e na resolução mecânica de exercícios extensos, o que não conduz o aluno a desenvolver suas capacidades de criação. Ou seja, diversos professores ainda utilizam esses métodos, com suas aulas sem muito planejamento, formando um aluno que consegue apenas copiar ou decorar, tornando-o alfabetizado, porém não letrado.

Sobre o alfabetizado e o letrado, Soares (1998) afirma que:

Há uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2018, p.36).

De acordo com estudiosos sobre alfabetização e letramento, estabelecer o conceito de ambos é relativo e pode variar de acordo com o contexto social, cultural, político e a interpretação adequada de dados. Definir o letramento requer o conhecimento das definições com o contexto em que está inserido, em que ele é colocado.

Para Soares (1998), enquanto os países em *desenvolvimento* se preocupam com os índices de pessoas que não têm acesso à educação, que “não sabem ler e escrever”, os países *desenvolvidos*, atentam-se com “a quantidade de pessoas que não são letradas”, mesmo tendo alcançado a universalização do ensino. A autora ainda acrescenta que para um país alcançar níveis satisfatórios de letramento é preciso que haja condições para tal e:

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população [...]. Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura - O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições (Soares, 1998, p. 58).

Podemos acrescentar, nessas “condições” de Soares (1998), a adequação dos espaços físicos escolares, o acesso à iniciação científica para todos os professores, seja ela como curso de extensão ou formação continuada em situação de trabalho, incentivada pela Coordenação Pedagógica, como possibilidade de buscar respostas a muitas situações de aprendizagem e abordagens teóricas, que possam impactar em mudanças qualitativas no ensino dos alunos, levando-os a fazerem parte da comunidade letrada, tornando-os capazes de pensarem e de se posicionarem criticamente sobre o contexto no qual estão inseridos, promovendo mudanças em sua própria condição de vida e dos outros em uma perspectiva para o desenvolvimento humano.

Para que os alunos avancem integralmente, e se tornem proficientes, é necessário que os recursos de ensino sejam disponibilizados para eles, como: livros, revistas, jornais, livrarias e as bibliotecas físicas e digitais, onde as condições sociais da leitura e da escrita aconteçam naturalmente, ou seja, como uma forma de lazer, e, também de pesquisa.

O ensino brasileiro é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96(LDB), a qual estabelece a organização e funcionamento do ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum Curricular Nacional (BNCC) que visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes

desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico, o Documento Curricular para o Estado de Goiás nos níveis fundamental em três volumes e Médio (DCGO).

A apresentação da BNCC, no último plano decenal de educação, tem recebido críticas de estudiosos e professores, além de pessoas ligadas ao meio educacional, por caminharem em direção oposta ao que pesquisas tem demonstrado sobre os caminhos possíveis para que a educação brasileira possa ser “socialmente justa” (Libâneo; Silva, 2020).

A esse respeito o autor Libâneo (2019), descreve de forma simples, clara e resumidamente o que vem a ser um ensino voltado para uma educação onde se tenha justiça social:

[...] justiça social na escola seria garantir a todos os alunos uma base comum de conhecimentos e competências indispensáveis à preparação para um futuro profissional e obtenção de êxito na vida social. No entanto, essa formulação adquire significados muito diferentes conforme premissas filosóficas, sociológicas, pedagógica das finalidades educativas que lhe dão suporte. Três posicionamentos podem ser apontados como possíveis respostas às pretensões de justiça social na escola: a educação de resultados, a educação para a diversidade, a educação como desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade (Libâneo, 2019).

Essa definição, compreende que a reforma recente da Base Nacional ao invés de trazer inovações e concepções teóricas que conduzam os alunos e professores a desenvolverem suas capacidades cognitivas, elas tencionam o ensino a permanecer na preparação dos alunos para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, inserindo conteúdos mínimos, em uma tendência arraigada no neotecnismo. Esses fatores acabam influenciando para que os boa parte dos alunos que concluem cada etapa da Educação Básica, saiam com defasagem de leitura, escrita, interpretação e cálculos matemáticos.

Mesmo com o advento da tecnologia, das mídias sociais, os alunos, as pessoas tendo a informação e comunicação na palma das mãos, uma boa parte da população não conseguem distinguir quando uma informação que chega na palma da mão são verdadeiras ou falsas, compartilhando essas notícias provocando uma série de outros problemas que afetam diretamente a sociedade como incitação à violência, ao negacionismo da ciência, a intolerância religiosa dentre outros.

Conforme os dados trazidos até aqui , utilizados para identificarem as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos da Língua Portuguesa, uma aposta para a superação estaria na mudança de paradigma teórico do processo de ensino-aprendizagem, especialmente, no ensino de Língua Portuguesa, pois, mesmo que professores tenham produzidos materiais didáticos, para treinarem os alunos a fazerem avaliações externas, na

busca de melhorias dos índices de proficiência, não se conseguiu avançar nesse campo, de acordo com os dados do PISA.

Nos últimos anos, a ciência da educação tem produzido estudos sobre a Teoria do Ensino Desenvolvimental, cujos pressupostos teóricos estão no materialismo histórico-dialético e na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Esta teoria busca, segundo Ivic (2010), compreender o homem e o desenvolvimento do psiquismo. Nessa concepção, a atividade humana é um processo social e historicamente constituído nas relações sociais, sendo mediado pela cultura.

Vygotsky, em seus estudos iniciais, escreveu a obra “Linguagem e Pensamento”, em que apresenta que o ser humano desenvolve as funções psíquicas superiores por meio da linguagem, dos sistemas semióticos, das práticas, dos procedimentos e técnicas conceituais dos meios de comunicação e das operações e estruturas de caráter intelectual que ocorrem em toda as aquisições culturais. Sobre isso, escreve Ivic (2010, p.22):

Quem tem acesso a língua escrita possui um saber a mais, a língua escrita, a cultura do livro mudam profundamente os modos de funcionamento da percepção, da memória que, conseqüentemente, provocam mudanças internas e externas das relações entre a memória e o pensamento.

Dessa maneira, podemos compreender, a partir de Ivic (2010), que a cultura de uma pessoa letrada parte inicialmente do seu contexto, a partir do acesso aos livros e a outros tipos de texto, ou seja, do mundo da leitura. Ele concorda com a Teoria Histórico-Cultural quando afirma que as mudanças ocorrem a partir do domínio da linguagem por meio dos signos em um movimento dialético e sincrônico.

Por fim, neste tópico foram abordados os problemas do ensino de Língua Portuguesa e algumas implicações que comprometem a aprendizagem dos alunos, apresentando, como proposta de intervenção, a Teoria do Ensino Desenvolvimental. A seguir, abordou-se o ensino de gêneros textuais como meio para a transição do abstrato ao concreto pensado, metodologia aplicada na Didática Desenvolvimental.

4.3 O GÊNERO JORNALÍSTICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM A PARTIR DA CONCEPÇÃO DISCURSIVA DA LINGUAGEM

A temática aqui tratada está relacionada a questões conceituais sobre os gêneros do discurso, na concepção bakhtiniana e a problemática da aprendizagem dos alunos em relação ao núcleo conceitual sobre o gênero jornalístico e as possibilidades do uso deste como referência e estratégia de aprendizagem a partir do método dialético: experimento didático-

formativo que serviu de elemento de formação continuada do professor pela Coordenação Pedagógica, além de ser utilizado como metodologia de ensino e aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para Arena (2020) um dos grandes problemas de ensino e aprendizagem se encontra nas misturas de métodos que são (re)criados pelos governos, os quais centram o ensino de linguagem nos elementos gráficos e fonéticos.

A influência de alguns teóricos portugueses, defensores de longa data do método fônico, explica a escolha de uma mesma palavra, com o mesmo conceito, com distinções tão-somente de elementos fonéticos e gráficos. Essas escolhas por distinções superficiais, como fonêmica e literacia em vez de fonológica e letramento, não marcam divergências, mas convergências. Na essência, o núcleo conceitual de ensinar e de aprender a ler e a escrever continua intocado (Arena, 2020, p. 78).

O autor faz alerta para o surgimento de outros tipos de leitores e escritores, principalmente com o advento da tecnologia, o qual esse leitor não é mais apenas de símbolos gráficos e sons, os quais, uma boa parte passam conectados diariamente e estão profundamente textualizadas em virtude do desenvolvimento da leitura escrita nos dispositivos e aplicativos na tela, com os gestos dos polegares para escrever.

Portanto é preciso ir além do ato de “leitura escrita e escrever” (Arena, 2020), é preciso alfabetizar os alunos para que eles, possam fazer leitura crítica do mundo que o cerca. principalmente pelo fato de esta geração de alunos terem acesso as informações na palma das mãos. Trabalhar na escola o “letramento digital” se torna tão importante quanto os demais letramentos. Esse tipo de letramento refere-se à habilidade de as pessoas usar as tecnologias digitais de maneira eficaz e crítica. Não se trata apenas de saber usar computadores, dispositivos móveis ou software, mas também de compreender as implicações éticas, sociais e culturais do uso da tecnologia.

O letramento digital envolve a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar conteúdo digital, bem como a compreensão das questões relacionadas à privacidade, segurança e ética online. Algumas das habilidades associadas ao letramento digital incluem o acesso à informação bem como a capacidade de localizar, recuperar e avaliar informações online de maneira eficiente.

De acordo com Souza (2014), o gênero jornalístico é o tipo de texto mais lidos no país. Esse fenômeno se dá devido ao processo de construção textual “multimodal” deste gênero discursivo. Dentro desse universo, os gêneros mais lidos são: as notícias, os anúncios, os *cartuns*, as *charges*, as histórias em quadrinhos, as propagandas, as tirinhas, dentre outros, pois tais gêneros trazem a materialização de signos alfabéticos (letras, palavras e frases) e signos

semióticos (imagéticos e visuais), ou seja, eles têm sua construção materializada mediante múltiplas e diversificadas semioses (Porfírio; Souza; Cipriano, 2015).⁶

O fato de o gênero notícia é o mais lido pelos alunos, segundo uma pesquisa diagnóstica. Isso significa que a escola deve trazer para sala de aula, conteúdos que façam parte das vivências dos alunos, a justificativa de que com o uso do celular e internet, eles tem acesso as informações pelas mídias sociais. Contudo isso traz outra preocupação: a quantidade de conteúdos falsos, “as conhecidas *Fake News*”(grifo do nosso). um termo inglês, utilizado para denominar notícias falsas, conteúdos criados por pessoas que têm interesses diversos políticos, econômicos e de iniciação ao ódio, negação da ciência a qual foi vivido principalmente a partir do ano de 2019 com o advento da pandemia provocada pelo vírus SarsCoV 2 – COVID – 19.

Dionísio (2007) lamenta que a multimodalidade da escrita ainda seja uma área carente de investigação, pois o texto faz parte, também, do letramento/multiletramento, que é um aspecto relevante a ser considerado ao lado do texto multimodal. Ele é multimodal, pois nele a comunicação ocorre por meio da linguagem verbal, não verbal, oral, gestual, desenho, imagem e gráficos, além de outras possibilidades comunicativas, como contribui Dionísio (2007):

[...] texto multimodal como um processo de construção textual ancorado na mobilização de distintos modos de representação. Isso remete não apenas aos textos escritos, mas também aos orais. Diante dessa acepção, a multimodalidade discursiva abarca não só a linguagem verbal escrita, como também outros registros, tais como: a linguagem oral e gestual. Na fala da referida autora, ‘palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações. etc.’ (Dionísio, 2007, p. 178).

Sendo assim, o gênero jornalístico abarca várias situações da comunicação falada: telejornal, *podcast*, *spotify* e escrito: revistas, cadernos de jornal, folhetim, dentre outras, pois, ao mesmo tempo que informa as pessoas sobre os fatos e os acontecimentos no dia a dia, é, também, o lugar de fala das pessoas, primando sempre pela ética.

Rojó e Barbosa (2015) consideram que os gêneros discursivos são universais, pois se constituem como formas de dizer/enunciar/discursar, enredadas pela história sociocultural de uma sociedade e, por meio dos saberes das pessoas, circulam nela e; concretos, pois só se concretizam na forma de textos orais/escritos/multimodais.

Gomes (2000) define que o jornalismo se situa enquanto coletividade profissional, como um lugar de fala, assumindo uma postura de observador e de vigilância, e tem por finalidade denunciar os deslizes do Estado, enquanto “poder”.

⁶ Artigo não paginado, retirado do Observatório da Imprensa, Instituto para o Desenvolvimento do Jornalismo (Projor).

Essa postura vem se consolidando, principalmente nas últimas décadas, no pós-ditadura. O Jornalismo é considerado um organizador de um fato da língua discursivamente: “[...] Como fato de língua, seu papel/função primordial será necessariamente aquele que a língua/instituição social implica: o de organizar discursivamente, o que, aliás, é a prática jornalística por excelência” (Gomes, 2000, p. 19).

Bakhtin (2003) considera que os gêneros discursivos resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado e são determinados sócio-historicamente. Assim, o autor compreende que só nós, humanos, comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. “Tais gêneros nos são dados, quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (Bakhtin, 2003, p. 282).

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos funcionam como breves réplicas do diálogo cotidiano, com um grau extremo de heterogeneidade, devido à situação e à composição dos participantes, tendo vários repertórios sociais, políticos e econômicos. Determinar uma heterogeneidade funcional, ao estudar os gêneros discursivos, pode levar a cometer o mesmo erro sobre o ensino de textos literários “vazios e abstratos” (Bakhtin, 2003, p. 262).

O autor supracitado ainda faz uma crítica ao ensino de linguagem por meio da normatividade, quando se estudam os gêneros da retórica da antiguidade. Não devemos minimizar a extrema heterogeneidade de atentar-se pela distinção dos gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos—romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie e os grandes gêneros publicitários), que surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e, relativamente, mais desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) sendo artístico, sociopolítico, científico e outros.

Outro aspecto da análise discursiva, sobre o gênero jornalístico, é que nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho da experimentação e da elaboração de gêneros e estilos.

Segundo Bakhtin (2003), a evolução do homem, na história, acontece na linguagem; o tom é dado pelos gêneros do discurso, que indicam a passagem de um estilo de um gênero para outro, ou seja, não só modifica o tom do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio, como o destrói ou o renova.

Marcuschi (2008) compreende que o discurso não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, que os gêneros constituem práticas discursivas relacionadas às

esferas sociais em que se apresentam, nas quais podemos identificar, dentre outros aspectos, as relações de poder.

De acordo com Marcuschi (2011), não é o surgimento das tecnologias que deu origem a novos gêneros textuais, mas “a intensidade do uso dessas tecnologias” pelas pessoas. São as necessidades discursivas que vão determinar o surgimento de novos gêneros textuais. Partindo desse pressuposto, percebeu-se que os acessos aos meios digitais promovem mudanças na forma discursiva dos usuários e dão origem a novas modalidades textuais, que ganharam novos leitores, contribuindo assim, para a ampliação do mercado informacional. Essa ampliação vai desde os suportes da informação, como *blogs*, páginas de conteúdo, *chats* e *podcasts*, até a produção de conteúdo para estes canais, originando os hipertextos.

Embora Marcuschi e Bakhtin tenham abordagens diferentes para o estudo dos gêneros discursivos, é possível identificar alguns pontos paralelos em suas ideias que se fazem importantes para compreender o gênero jornalístico que foi escolhido para esta pesquisa. Para tanto têm-se as ideias de ambos os autores no Quadro 1.

Quadro 1 – Paralelismo entre Marcuschi e Bakhtin sobre os gêneros discursivos.

	MARCUSCHI	BAKHTIN
NATUREZA SOCIAL DOS GÊNEROS DISCURSIVOS	Enfatiza a natureza social dos gêneros discursivos, argumentando que eles são formas textuais que surgem e se desenvolvem em contextos sociais específicos. Ele destaca a relação intrínseca entre os gêneros e as práticas sociais de uma comunidade.	Também enfatiza a dimensão social dos gêneros discursivos, considerando-os como manifestações da interação entre indivíduos e grupos sociais. Ele destaca que os gêneros surgem da comunicação humana e refletem diferentes perspectivas culturais.
CONTEXTUALIZAÇÃO DOS GÊNEROS	Ressalta a importância do contexto na compreensão dos gêneros discursivos. Ele argumenta que os gêneros são influenciados pelas necessidades comunicativas específicas de uma comunidade de prática em um determinado momento.	Reconhece a influência do contexto, mas vai além, enfatizando que os gêneros moldam o próprio contexto. Ele argumenta que cada gênero traz consigo seu próprio contexto social e histórico, influenciando as interações futuras.
ADAPTABILIDADE E EVOLUÇÃO DOS GÊNEROS	Sugere que os gêneros discursivos podem evoluir e se adaptar ao longo do tempo à medida que as práticas sociais e tecnologias de comunicação mudam. Ele vê os gêneros como flexíveis e maleáveis.	Embora reconheça a possibilidade de mudança nos gêneros, ele coloca mais ênfase na estabilidade dos gêneros como uma manifestação da continuidade da cultura e da comunicação, argumentando que os gêneros mantêm uma conexão com a história e a tradição cultural.
DIALÓGICA E POLIFONIA	Não aborda explicitamente a dimensão dialógica dos gêneros discursivos em sua teoria, mas sua	Sua ênfase na polifonia e na natureza dialógica da linguagem. Ele destaca que os gêneros são

	ênfase na comunicação entre os membros de uma comunidade de prática implica uma forma de diálogo	locais privilegiados para a interação de vozes sociais diversas, criando uma riqueza de perspectivas dentro de um texto.
--	--	--

Fonte: Autora desta dissertação, baseando-se em Marcuschi (2011) e Bakhtin (2016).

Em resumo, enquanto Marcuschi e Bakhtin têm abordagens distintas para os gêneros discursivos, ambos reconhecem sua natureza social, a influência do contexto, e a importância da comunicação humana na formação dos gêneros. O paralelismo entre suas ideias reside em sua ênfase na interação entre a linguagem e a sociedade, ainda que enfatizem diferentes aspectos dessa interação. Suas perspectivas complementam-se e contribuem para uma compreensão mais abrangente dos gêneros discursivos, que se fazem tão presentes, inclusive com o dinamismo da tecnologia.

Dessa forma, segundo Rojo e Barbosa (2015), com o crescente número de pessoas com acesso aos meios tecnológicos, os produtores de conteúdos e os jornalistas também se viram na necessidade de organizarem a estrutura da linguagem informacional através das mídias sociais. Sendo assim:

A internet é organizada pela linguagem hipertextual, que tem uma ‘gramática’ própria e em que as informações são acessadas de forma não linear e fragmentada”. Na formação de professores, é preciso não só ensinar, codificar e decodificar os signos de um hipertexto, esclarecendo as características dos ambientes, mas também exercitar a leitura do hipertexto no contexto de práticas pedagógicas contemporâneas, em que se possa interagir por meio dos recursos disponíveis (Jimenez; Rojo, 2013, p. 2).

Os grandes suportes tecnológicos da comunicação, como o rádio, a televisão, o jornal, a revista e a *internet*, por terem uma presença marcante e uma maior amplitude de projeção, ajudam a abrigarem vários gêneros, como: editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (*e-mails*), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante. Esses novos gêneros têm sua ancoragem em outros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin (1997), que falava na “transmutação” dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas.

Veja-se o caso do telefonema, que apresenta similaridade com a conversação que lhe preexiste, mas que, pelo canal telefônico, realiza-se com características próprias. Daí a diferença entre uma conversação face a face e um telefonema, com as estratégias que lhe são peculiares. O *e-mail* (correio eletrônico) gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas (pessoais, comerciais, etc.) e nos bilhetes os seus antecessores. Contudo, as cartas eletrônicas são gêneros novos com identidades próprias, como se verá no estudo sobre gêneros emergentes na mídia virtual. Aspecto central no caso

desses e outros gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras (Marcuschi *et al.*, 2002, p. 19-36).

Nesse ínterim, Cavalcanti (1999, p. 44-50) informa que o gênero discursivo jornalístico “ao ser escrito deve pautar pela linguagem clara, objetiva e direta, desenvolvendo-se através de ideias encadeadas, [...] linguagem intermediária[...]de fácil entendimento. [...] os parágrafos e as frases devem ser concisos”. Portanto, o jornal, por ser um veículo de informação diária, também é formador de opinião, e, por mais que se fale no desaparecimento da imprensa escrita, ela ainda está muito viva (Cavalcanti, 1999). Sendo assim, o jornal, na sala de aula, produz um efeito significativo naqueles que participam da leitura, visto que o gênero jornalístico tem a característica de ativar os motivos e os desejos para que uma pessoa esteja em constante processo de leitura.

Geraldi (2012) afirma que quando uma pessoa lê um texto, principalmente jornalístico, surge a necessidade de comentar os fatos, de opinar e de trocar ideias, isso promove a reflexão que abre precedentes para discussões. Operações fundamentalmente necessárias para a formação de cidadania.

O gênero jornalístico é discursivo, em prosa e multimodal, que consiste em uma construção textual calcada na união de elementos provenientes de diferentes registros da linguagem, que trazem, consigo, a materialização de signos alfabéticos (letras, palavras e frases) e signos semióticos (imagéticos e visuais). Ou seja, esses gêneros têm sua construção materializada mediante múltiplas e diversificadas semioses.

Sobre a produção de um gênero jornalístico, Sousa (2001) contribui com a seguinte compreensão sobre as características desse gênero:

A redação de um texto jornalístico se guia pela brevidade, pela clareza,[...] por frases curtas, escritas na ordem direta (sujeito - predicado - complemento) [...]. Na sua construção, deve empregar um vocabulário simples, [...] verbos fortes, escritos em voz ativa e, se possível, no presente do indicativo. Essa estrutura é básica para se iniciar a elaborar uma notícia para um jornal (Sousa, 2001, p.1).

Como podemos perceber, o gênero, em estudo, consegue atingir um público de leitores bem maior do que os demais gêneros. Ele consegue isso devido à clareza, à linguagem concisa e ensina, além de trazer a comunicação de fatos reais de interesse público sobre a vida cotidiana. Erbolato (1978), um dos mais respeitados jornalistas brasileiros, afirma que o jornalismo consiste na “informação de ideias, situações e fatos atuais, interpretados à luz do interesse

coletivo e transmitidos periodicamente à sociedade, com o objetivo de difundir conhecimentos e orientar a opinião pública, no sentido de promover o bem comum”. (Erbolato, 1978, p. 97).

Gomes (2010) discorre sobre a tessitura do gênero jornalístico, defendendo a ideia de que deve ser escrito e narrado em terceira pessoa, para garantir a imparcialidade, a objetividade e a clareza do que se irá informar. Esse gênero se funda na “língua-mãe” e organiza o campo social em nome de todos, pois opera com sujeitos coletivos, como por exemplo: a faculdade de medicina, a associação de moradores de bairros, conselhos, dentre outros. De acordo com esse autor, na construção, do gênero jornalístico, não pode faltar a verdade. Ele é uma construção verossímil, pautada pela confiabilidade, por meio da investigação dos fatos.

Sendo assim, é possível compreender que o gênero discursivo jornalístico tem um lugar de fala, com caráter observador e vigilante sobre os deslizes do poder; deve primar pela imparcialidade, uma vez que deve ser escrito em terceira pessoa; é um ato da interação verbal; precisa primar pela verossimilhança, sempre o mais próximo das situações reais e; deve ser investigativo, característica atribuída por meio de quem produz os textos que serão publicados ou noticiados nos diferentes suportes de divulgação.

Assim, com as transformações ocorridas nas últimas décadas, principalmente com o advento das mídias sociais, com páginas administradas por influenciadores digitais⁷, muitas informações não têm sido levadas às pessoas com o devido rigor que o gênero jornalístico possui e que foi estabelecido pela comunidade jornalística.

Dessa maneira, há uma discordância entre os produtores de conteúdos em compreenderem o que é liberdade de expressão⁸, pois produzem fofocas e matérias que, por vezes, não passam pelo critério investigativo. Este tipo de construção textual, como comunicação de fatos não verdadeiros, é denominado de *Fake News*⁹.

As *Fake News* são um tipo de informação que, embora estejam associadas principalmente à era digital, não são um fenômeno novo, uma vez que existem desde os primórdios da comunicação humana. Contudo, com o advento da *internet* e das redes sociais,

⁷ De acordo com o Censo de Criadores de Conteúdo do Brasil, realizado em 2023 (p.3), influenciador digital/criador de conteúdo é que todo aquele que “[...] produz conteúdo que gera identificação com uma audiência, que por vezes tem sua tomada de decisão, seja de compra ou comportamento, influenciada por ele, independentemente de haver monetização do conteúdo criado, ou trabalhos com marcas”.

⁸ Acerca deste assunto, Ferreira (2023, p. 5) propõe uma reflexão fundamental sobre o assunto: “Atualmente, alguns segmentos da sociedade reivindicam a liberdade de expressão como um direito individual absoluto. No entanto, toda liberdade implica em responsabilidades. A livre manifestação é um direito indiscutível. Mas é preciso adequar-se às regras democráticas, o que envolve respeitar a dignidade do outro”.

⁹ Para Delmazo e Valente (2018, p. 157), as *Fake News* podem ser compreendidas como “[...] conteúdos falsos e desinformação [...] [que se tornam] *Fake News* em virtude do alcance”.

as notícias falsas ganharam uma escala global, alcançando um público muito maior e em um curto espaço de tempo.

Estes aspectos sugerem cautela ao se conceituar o gênero jornalístico, haja vista a necessidade de auxiliar os alunos a distinguirem o que é desse gênero e o que não é; o que é fato e o que não é, o que é opinião e o que não é. Para ensinar, por conceito teórico, é preciso trazer os elementos do ato comunicativo para a sala de aula, pois o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados, nos diversos campos da atividade humana, é muito importante, visto que são características presentes na vida cotidiana do aluno.

Bakhtin (2003) postula que a compreensão da língua não se dá a partir de frases ou orações, mas através de gêneros do discurso. Para ele, a linguagem está presente em todos os campos da atividade humana. Nesse sentido, o emprego da língua se efetua em formas diversas de enunciados, que podem ser orais ou escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana, incluindo todos os elementos do gênero, como: conteúdo temático, estilo e construção composicional, indissolavelmente ligados no todo do enunciado e igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Esse autor, compreende que os enunciados e os gêneros discursivos são correias de uma transmissão histórica entre a história da sociedade e a história da linguagem.

Sendo assim, nesta dissertação, de forma mais básica, compreendeu-se que o texto jornalístico pertence ao gênero discursivo, pois trata dos processos que envolvem a comunicação de acontecimentos de modo objetivo, com o intuito de informar as pessoas, trazendo fatos importantes que acontecem na vida e no mundo real.

Portanto, a escolha desse gênero jornalístico foi intencional, visto que ele se aproxima da realidade concreta da vida das pessoas, além de apresentar um dos fundamentos básicos da Teoria do Ensino Desenvolvimental, que é o de conectar o ensino, o mais próximo possível, com a atividade humana. Além disso, o gênero jornalístico é narrado em prosa e em terceira pessoa, contendo recursos variados de comunicação, textos verbais, imagens, expressões corporais e gestuais e eventos comunicativos sonoros, o que possibilita uma aproximação à vida cotidiana dos alunos.

Ou seja, o advento da modernidade traz inúmeras perspectivas metodológicas de se trabalhar a Língua Portuguesa como expressão do nosso pensamento, assim não há necessidade de se utilizar apenas fragmentos de textos, que, por vezes, podem estar desconectados com situações reais de “interação verbal”. (Bakhtin, 2003).

5 A REALIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: TRABALHANDO COM ALUNOS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL O CONCEITO DE GÊNERO JORNALÍSTICO

Neste capítulo foram apresentados o planejamento e os resultados do experimento didático-formativo, realizado em uma escola pública da cidade de Goiânia (GO), com duas turmas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, referente à formação de conceitos sobre o gênero jornalístico.

Inicialmente, caracterizou-se o experimento didático-formativo segundo a proposição de Davydov. Sequencialmente, indicou-se as fases de planejamento e da realização do experimento, objeto desta pesquisa, incluindo a descrição detalhada do plano de ensino. Por fim, teve-se a apresentação e a análise dos dados, incluindo a caracterização da escola e dos sujeitos envolvidos no experimento e a análise dos dados.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA

Como apresentado no capítulo 3 desta dissertação, o experimento didático-formativo tem como base a Teoria do Ensino Desenvolvimental na concepção de Davydov. Segundo este autor (1988, p. 188), “o método do experimento formativo tem como característica a intervenção ativa do pesquisador nos processos psíquicos que estuda”. Dessa forma, a metodologia do experimento didático-formativo visou a investigação da relação entre as práticas de ensino e o desenvolvimento psíquico dos alunos. Para Freitas (2016), é um procedimento de pesquisa que põe em ação uma intervenção pedagógica que tem como objetivo a mobilização de ações mentais do estudante, em relação a determinados conceitos a serem apropriados. A investigação, realizada no experimento, consiste em estudar, no desenvolvimento das aulas, os processos de transformação que ocorrem no modo de pensar e agir dos alunos, propiciando novas formações psíquicas. Para Freitas e Libâneo (2022), esse tipo de pesquisa envolve três etapas:

- 1) Determinação de fases e de níveis de qualidade desejados para a ação do aluno, ou seja, qual deve ser a diferença entre sua ação no início e no final da apropriação de um conceito específico; 2) Busca de formas para determinar em que ponto um aluno ou turma se encontra e os critérios para identificar se ocorreram em sua ação as mudanças que se esperaria que ocorressem; 3) Definição das formas de apoio pedagógico a determinado nível no desenvolvimento do aluno ou da turma e das formas de atuação

pedagógica que levem ao surgimento de mudanças nas funções psíquicas dos alunos (Libâneo; Freitas, 2022, p .5).

Conforme já mencionado, o experimento didático-formativo, realizado em condições cotidianas da sala de aula, é visto como uma ação de formação continuada de professores, uma das mais importantes atribuições do coordenador pedagógico da escola.

5.2 PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO EXPERIMENTO (OBJETO DESTA PESQUISA)

A presente pesquisa consistiu na realização de um experimento didático-formativo em duas turmas de alunos de 9º ano, em uma escola pública estadual localizada na cidade de Goiânia (Goiás) sobre o conteúdo “gênero jornalístico”. Conforme os procedimentos usuais nesse tipo de pesquisa, o experimento foi planejado e realizado pela pesquisadora (também coordenadora da escola) e pelo professor de Língua Portuguesa das duas turmas.

Para se chegar ao conteúdo trabalhado no plano de ensino, em função do experimento, foram realizadas várias reuniões entre a pesquisadora e o docente e, algumas vezes, com outros coordenadores pedagógicos e professores da escola.

Após buscas em torno de vários temas, decidiu-se pelo mais geral dos gêneros textuais, até chegar ao jornalístico e, ao compreender que o foco central desse gênero é a notícia, considerou-se que o plano de ensino deveria ter, como conteúdo básico, a explicitação conceitual de “notícia”, visto que seria um conteúdo bastante oportuno em razão da generalização da ocorrência de *Fake News* na sociedade e no cotidiano dos alunos.

As atividades do experimento tiveram início em 18/10/2022, encerrando-se 12/12/2022. As aulas, propriamente, ocorreram entre 18/11/2022 e 16/12/2022 no turno vespertino de um colégio estadual, durante três semanas, totalizando 21 dias letivos, correspondentes a 21 h/a (hora-aula) para cada turma. A pesquisadora, desta dissertação, observou e acompanhou o trabalho de um só professor com duas turmas do 9º ano, com o mesmo plano de ensino.

Todas as aulas foram registradas por meio de gravações em áudio e vídeo, por uma professora colaboradora, que foram, previamente, autorizadas pelos participantes, seguindo as orientações do Comitê de Ética da PUC Goiás. Além disso, essas aulas foram observadas pela pesquisadora, que efetuou os registros, e, na condição, também, de coordenadora pedagógica, prestou assistência e apoio permanente ao professor, de modo que as aulas acontecessem dentro dos parâmetros usuais do experimento e com qualidade.

Os dados foram submetidos aos procedimentos qualitativos de análise, tomando-se como categorias de análise as seis ações didáticas (conforme capítulo 3) desenvolvidas pelo professor ao longo das aulas, com o acompanhamento da pesquisadora. Assim, a escolha do gênero jornalístico aconteceu, pois ele apresenta uma linguagem próxima à vida cotidiana dos alunos, além de explorar uma diversidade discursiva na sala de aula com os alunos.

O que se percebe, é que vários autores, nos últimos anos, têm recomendado a inserção dos gêneros textuais na educação escolar (Castro, 2023; Daniel; Jacob, 2022; Teixeira;). Eles argumentam que os gêneros textuais são importantes para a compreensão crítica da realidade, a análise de informações e a construção de novos conhecimentos para a nossa era atual, em que o fluxo de informações é extremamente rápido.

Além de ser um conteúdo imprescindível no ensino da Língua Portuguesa, uma boa razão para a escolha desse tema foi a disseminação das *Fake News* no contexto social e político brasileiro. Considerou-se, portanto, que poderia ser um tema motivador para os alunos e que atenderia a um critério de seleção de conteúdos, ou seja, assegurar uma aprendizagem significativa. Desse modo, escolheu-se o gênero discursivo jornalístico, destacando o conceito de notícia, com foco nas *Fake News*.

A escolha, portanto, atendeu a um desejo de pôr em ação uma prática de ensino transformadora, isto é, uma prática educativa do professor, que busque a desconstrução da discursividade presente nas notícias que são consideradas falsas (Figueira, 2017; Legroski; Geremias; Godoy, 2021).

5.3 AS FASES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em quatro fases: a) apresentação da pesquisa no colégio e obtenção de assinatura de documentos de autorização, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE); b) curso de formação continuada com o professor titular das turmas, a coordenadora pedagógica que iria acompanhar o experimento didático e o diretor, o responsável legal pelo colégio; c) elaboração do plano de ensino com as pessoas envolvidas e testagem do mesmo com os próprios envolvidos na pesquisa e outros participantes; d) início do experimento didático, sobre um tópico da Língua Portuguesa: gênero jornalístico.

Dessa forma, para uma profícua compreensão dessas etapas, no Quadro 1, foram apresentadas as fases da pesquisa e suas características.

Quadro 1 - Etapas da aplicação do experimento didático-formativo

Primeira Fase	Definido o conteúdo que seria trabalhado no experimento, a primeira atividade foi conseguir a viabilização da pesquisa numa escola. A pesquisadora preferiu realizar a pesquisa na escola onde era coordenadora pedagógica, com o propósito de mostrar a possibilidade do experimento didático-formativo constituir-se um eixo da formação continuada na escola. Dessa forma, a pesquisadora solicitou a autorização do diretor para apresentar o projeto de pesquisa, incluindo a participação das coordenadoras pedagógicas e de dois professores do 9º ano do Ensino Fundamental. Destarte, a solicitação foi recebida com entusiasmo pelo diretor e, posteriormente, pela coordenadora pedagógica e professores de Língua Portuguesa. Depois dessa apresentação inicial e <i>feedback</i> da instituição, o projeto de pesquisa foi readequado e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, na Plataforma Brasil, e foi aprovado em 15 de setembro de 2022. Deve-se registrar que, inicialmente, estavam previstas, para acompanhamento do experimento, duas coordenadoras pedagógicas e dois professores. No entanto, por razões internas do funcionamento escolar, no caso de uma coordenadora, e por razões de saúde de uma professora de Língua Portuguesa, o experimento foi realizado pela pesquisadora (também coordenadora pedagógica) e um professor de Língua Portuguesa. Portanto, definiu-se que o experimento seria conduzido por uma coordenadora pedagógica, a própria pesquisadora, o professor colaborador e a outra convidada para ser colaboradora.
Segunda Fase	Aconteceu com a realização de seis encontros de estudo, com duração de quatro horas cada um, no turno vespertino, para capacitação prévia sobre a Teoria Histórico-Cultural e Teoria do Ensino Desenvolvidor de Davydov, visando trazer os fundamentos da Didática Desenvolvidora e os seus desdobramentos, como a atividade de estudo, as ações didáticas e o próprio experimento didático-formativo na concepção de Davydov. Os encontros contaram com a presença de mestrandas e pesquisadoras, o diretor do colégio e os docentes de Língua Portuguesa, dessa escola, que quiseram participar, dentre eles o professor regente, a coordenadora pedagógica e o coordenador de turno, para que pudessem conhecer a Didática Desenvolvidora. Em dois desses encontros estiveram presentes o orientador desta dissertação, Prof. Dr. José Carlos Libâneo e, em um deles, a pesquisadora Dra. Eliane Silva, professora do curso de Pedagogia da PUC Goiás. No primeiro encontro foi apresentada a ementa do curso formativo, com quatro pressupostos referentes à teoria e na perspectiva do desenvolvimento humano: a) Teoria histórico-cultural, de Vygotsky; b) Teoria da Atividade, de Leontiev; c) Didática Desenvolvidora, de Davydov e; d) plano de ensino na visão do ensino desenvolvimental.
Terceira Fase	Dedicada à elaboração do plano de ensino, desenvolvido em 21 h/a (cinco semanas em média), contando com a participação dos professores de Língua Portuguesa e a colaboração desta pesquisadora e da outra coordenadora. A elaboração do plano ocorreu em reuniões semanais, a partir de proposta prévia da autora desta pesquisa. Posteriormente, o plano foi aprimorado pelos demais integrantes da pesquisa. Ressalta-se que foram feitas várias versões, num esforço de aprimorar o experimento. Esse processo de discussão e reflexão promoveu uma abertura na escola para a Didática Desenvolvidora e a concepção do experimento didático, contemplando o propósito da pesquisa de realçar a importância desse como ação de formação continuada promovida pela coordenação pedagógica.
Quarta Fase	Realização do experimento, em sala de aula, no período de 18/10 a 18/12/2022.

Fonte: A pesquisadora desta dissertação, 2023.

5.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para obtenção de dados complementares e para o suporte à realização do experimento didático-formativo, foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados: questionário sociocultural e diagnóstico prévio sobre o conteúdo que seria trabalhado (gênero jornalístico), utilizando-se do *Google Forms*.

No primeiro dia da pesquisa de campo, os alunos responderam ao questionário sobre alguns aspectos socioculturais que eram fundamentais, como: idade; local da moradia; gosto pela escola, pela leitura e pelo gênero jornalístico; que suporte utilizam para ficar sabendo das notícias; se sabem o que é *Fake News*; quantos livros leem por ano; o que gostam de fazer para se distraírem (atividades de lazer); quanto tempo usam o celular por dia; se têm acesso à *internet* e em que locais ocorrem esse acesso (Apêndice D).

A Avaliação Diagnóstica, também na forma de questionário, com oito perguntas, foi aplicada antes da realização do experimento didático para os estudantes das duas turmas do 9º ano, com a finalidade de fazer um levantamento prévio dos conhecimentos e das habilidades, dos alunos, acerca do gênero jornalístico, bem como de experiências e o desempenho em leitura e escrita. Essas questões foram disponibilizadas através de um *link* de compartilhamento no *Google Forms* (Apêndice E).

Finalmente, após esses dois momentos de preparação do experimento, e encontros com o professor que iria assumir a turma, para aprimoramento do plano de ensino, visto que a segunda professora que iria assumir a outra turma adoeceu, foi iniciado o experimento. Para isso, solicitou-se a colaboração de uma colega de estudo da pesquisadora para fazer a filmagem das aulas.

5.5 A ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ESTUDO E DAS TAREFAS CONFORME AS AÇÕES DIDÁTICAS PROPOSTAS POR DAVYDOV

A título de retomada sobre o assunto, a atividade de estudo é um exercício teórico-prático organizado pelo professor, em que os alunos são desafiados a buscarem formas para resolverem um problema e, desse modo, vão desenvolvendo operações mentais (conceitos). Ela visa o desenvolvimento da capacidade de pensar, de argumentar, de resolver problemas, a partir de um conteúdo e a sua organização acontece por meio da tarefa de estudo, que consiste em observar as leis, as condições e os mecanismos de transformação mental dos objetivos de estudo por parte dos alunos. Como contribui Davydov (1988 p. 106)

"No processo de ensino, a palavra do professor organiza a observação dos alunos, indicando com exatidão o objeto da observação, orienta a análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos, se converte em seu conceito generalizador".

Colocar os alunos para solucionarem um problema ou responderem uma pergunta, significa desafiá-los a fazerem transformações mentais com o conteúdo, produzindo mudanças qualitativas no seu modo de pensar e agir, à medida que se apropriam do método geral de solução da tarefa.

Quanto à solução de tarefas, tem valor primordial o modo de apropriação do conteúdo, iniciando por abstrações e chegando à generalização e aos conceitos, com obtenção dos dados reais, submetendo-se à análise teórica e à generalização. Conforme explica Davydov (1988), os alunos precisam se apropriarem dos conhecimentos teóricos, como das ações mentais correspondentes. Para ele, o foco da aprendizagem escolar não é o conteúdo em si, mas os modos de pensamento e ações mentais articuladas a esse conteúdo.

A atividade de estudo dos alunos, neste estudo, organizou-se de acordo com as seis ações didáticas, estabelecidas por Davydov, descritas no capítulo 3:

- 1ª. transformação dos dados da tarefa de estudo para observar a relação universal do objeto estudado;
- 2ª. modelação desta relação universal em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;
- 3ª. transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em 'forma pura';
- 4ª. construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo método geral de solução das tarefas;
- 5ª. acompanhamento e monitoramento das ações precedentes;
- 6ª. avaliação do nível de assimilação do método geral, que resulta da solução da tarefa de estudo dada (Davydov, 1988, p. 174).

Nas ações iniciais de aprendizagem, principalmente na primeira e na segunda, é preciso que o professor oriente os alunos a fazerem abstrações iniciais em relação ao conceito a ser aprendido, colocando problemas, perguntas, considerando os conhecimentos (cotidianos ou científicos) que eles já possuem sobre o objeto de estudo.

Na aprendizagem do conceito de gênero discursivo jornalístico, por exemplo, foi elaborado o plano de ensino com atividades que orientaram as seis ações da tarefa de estudo na forma do experimento didático-formativo, cujo objetivo foi o de auxiliar os alunos, das turmas de 9º ano A e B, a pensarem dialeticamente através do método da ascensão do abstrato ao concreto e ao concreto pensado, fazendo abstrações e generalizações, para chegarem ao conceito nuclear do gênero textual jornalístico.

O aspecto importante a ser assinalado é que o núcleo central do experimento didático-formativo é pôr em ação a atividade de estudo e as tarefas de estudo, conforme as orientações de Davydov nas seis ações didáticas. Por sua vez, o plano de ensino é a organização sistematizada da atividade de estudo e das tarefas em relação ao trabalho com o conteúdo escolhido.

5.6 O PLANO DE ENSINO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DO GÊNERO JORNALÍSTICO

O plano de ensino é um documento que detalha os objetivos educacionais, conteúdos, métodos de ensino, avaliações e recursos que serão utilizados em um curso ou unidade de ensino específica, seu detalhamento, aprofundamento vai depender da amplitude que o professor dará no desenvolvimento de sua aula e conteúdo a ser ensinado. Segundo Libâneo (2016) ele é essencial para orientar o professor durante o processo de ensino e fornecer uma estrutura clara para os alunos. No planejamento do ensino, na perspectiva da Didática Desenvolvimental, “o professor precisa fazer uma análise criteriosa do conteúdo, na busca das relações fundamentais, essenciais, para que possa identificar seu princípio interno, o seu núcleo” (LIBÂNEO, 2016, p. 376). Para alcançar os objetivos previstos de aprendizagem, o professor, ao planejar o conteúdo, deve considerar os motivos dos estudantes e a articulação dos conteúdos com as práticas socioculturais nas quais estão envolvidos.

Na teoria do ensino para o desenvolvimento dá-se destaque ao papel dos motivos (sociais/individuais) em todos os âmbitos da atividade humana. Na atividade de aprendizagem este papel tem especial relevância pois a aprendizagem de conteúdos atinge melhor o desenvolvimento da personalidade quando existe uma relação entre o conteúdo e os motivos do estudante para aprender, o que implica a necessidade de adequar os conteúdos às disposições internas e interesses dos alunos. Isso significa que o modo de organizar o ensino, a forma e, o conteúdo das atividades de ensino, são um fator motivacional (Libâneo, 2016, p. 378 a 379).

O conteúdo selecionado, para as aulas do experimento didático-formativo, buscou definir um conteúdo que fizesse parte do cotidiano dos alunos e que pudesse despertar o interesse deles pelo assunto. Assim o tema selecionado *Fake News*, do gênero é jornalístico, foi articulado entre o grupo de professores participantes do projeto de pesquisa. Este tema foi considerado relevante devido ao fato do uso das tecnologias e o acesso generalizado às mídias sociais e redes *on-line*, a velocidade com que as informações são divulgadas, o compartilhamento de notícias falsas aumentou significativamente, trazendo uma preocupação, para o surgimento do controle da liberdade de expressão no país, no mundo digital e analógico.

Essas mudanças de comportamento têm afetado muitas pessoas negativamente como: mudanças na concepção do conceito de gênero jornalístico.

Os “gêneros discursivos”, em especial, o gênero jornalístico, com foco no conceito de notícia. Conforme Bakhtin (2006), o termo gênero textual pode ser definido como textos em que se encontram situações sociais e comunicativas do nosso cotidiano e, geralmente, contêm propriedades funcionais, estilo e uma composição característica.

O gênero jornalístico foi escolhido por ser um tipo de texto que aborda diferentes temas de interesse público, com linguagem e objetivos diferenciados, e por conter diversos gêneros textuais, tais como notícias, propagandas, entrevistas, *charges*, entre outros. Assim, levar os alunos a fazer abstrações e generalização e chegar ao conceito teórico deste tipo de gênero pode significar uma aprendizagem relevante para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas dos estudantes, tendo em vista seu papel na sociedade, que é o de dar visibilidade a demandas sociais, e rompendo com o caráter negativo, que é o de promover a divulgação de notícias falsas.

Em relação a esse aspecto considerou-se, por ocasião da escolha do conteúdo para o experimento, que a propagação de *Fake News*, principalmente às mídias digitais, como traço singular do mundo contemporâneo, seria um fato social motivador da participação dos alunos.

Desse modo, chegou-se ao objetivo principal das atividades didáticas do experimento, que foi ajudar os alunos a alcançarem a compreensão da relação geral básica, isto é, o conceito nuclear do gênero jornalístico. Para isso, seguindo as orientações metodológicas da Davydov para a atividade de estudo, os alunos seriam estimulados a:

- a) buscarem o conceito nuclear do gênero jornalístico, através de suas propriedades essenciais e, assim, serem capazes de distinguirem esse gênero de outros gêneros textuais, criando um quadro comparativo deste gênero com outros gêneros;
- b) construir um modelo representativo das relações conceituais deste gênero;
- c) formarem um conceito geral desse gênero;
- d) identificarem casos particulares, baseando-se no conceito geral.

A partir do domínio dessas ações mentais, os alunos poderiam realizar algumas produções textuais, que seriam publicadas no mural do colégio. Essas produções poderiam ser do tipo: carta ao leitor, colunas temáticas, entrevistas, notícias, tirinhas/quadrinhos, relatos de pesquisas e editoriais.

A avaliação processual se caracterizou pela análise do desempenho do estudante durante todas as ações e tarefas pelas quais passaram, pela observação de como resolveram o problema

de aprendizagem, além de sua participação durante as tarefas de estudo, registros escritos e uma avaliação formação sobre o conteúdo trabalhado.

O conceito de gênero jornalístico, segundo o autor Charaudeau(2004), está relacionado a uma verdade a partir do processo dialógico, considerando o contraditório, ele ainda acrescenta que ele deve se basear em evidências que podem ser comprovadas por procedimentos básicos de fornecimento de provas de que algo que se narra é verdadeiro: a) o primeiro é a designação, que confere autenticidade ao que é mostrado; b) o uso de imagem, fotografia e c) coberturas ao vivo e exibição de documentos confiáveis. Ele também distingue valor de verdade:

O valor de verdade ('ser verdadeiro') se baseia na evidência e 'se realiza através de uma construção explicativa elaborada com a ajuda de uma instrumentação científica que se quer exterior ao homem (mesmo que seja ele quem a tenha construído)' (Charaudeau, 2004, p. 49).

O problema de aprendizagem no planejamento de ensino está alicerçado em torno do contraditório "*Fake News*" (grifo nosso), sendo o objeto do experimento didático-formativo. Trazendo para questões como: Oportunidades geradas pelas Fakes News ". A reflexão por meio de uma prática dialógica com os alunos foram estruturadas em práticas discursivas e comunicativas. A contradição foi é o eixo norteador na aplicação e na realização do experimento didático-formativo.

Assim, considerou-se que seria oportuno trazer, para o centro das discussões na sala de aula: os riscos sociais e éticos da disseminação da notícia falsa, para compreenderem o porquê de não ser correto compartilharem uma notícia que não apresenta características do jornalismo, como a veracidade e, também, aprenderem as várias formas de verificarem a veracidade dos fatos e das informações trazidas pelos textos.

5.7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A formação continuada, o assessoramento, bem como o acompanhamento ao professor pelo coordenador pedagógico é uma parte essencial do ambiente escolar. O coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade, apoiando e orientando os professores desde a ação de planejar as aulas dando-lhes orientação na elaboração de planos de aula, na assistência em sala a fim de oferecer feedback construtivo sobre suas práticas pedagógicas. Contudo, pesquisas de Domingues (2014), Almeida, Placco e Souza (2011; 2013; 2015), Placco (2010) mostram que de acordo com as atribuições dada ao esse profissional, realizar este trabalho de apoiar o professor no local tem sido realizado de forma precária e desordenada, como podemos perceber na afirmação de Placco:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética [...]. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola (Placco, 2010, p. 47).

Sendo assim, essa pesquisa consistiu em verificar as contribuições de uma aula planejada em forma de um experimento didático-formativo na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental pode proporcionar ao coordenador pedagógico melhores condições de realizar uma de suas atribuições mais importantes, sendo o objeto de estudo deste trabalho: a atuação da Coordenação Pedagógica frente a missão de promover formação continuada aos professores e assessorá-los pedagogicamente no local de trabalho.

O experimento didático consistiu em levar os alunos a desenvolver o conhecimento teórico sobre o gênero jornalístico, na disciplina de Língua Portuguesa com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

A análise de dados foi realizada a partir de registros descritivos de todo o processo do experimento, considerando o desenvolvimento de operações mentais, antes e depois da execução das atividades. A análise se deu com base no questionário sociocultural aplicado aos alunos, nas gravações realizadas por áudio e vídeo e nos registros escritos da pesquisadora e nas categorias definidas, gravação de vídeos e transcrições das gravações e questionário sociocultural.

Para preservar a segurança dos alunos participantes das duas turmas do 9º ano, na descrição dos dados, os sujeitos envolvidos foram representados por letras e números, ficando assim identificados:

- **Turma A:** PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9, PA10, PA11, PA12, PA13, PA14, PA15, PA16, PA17, PA 18, PA 19, PA20, PA 21, PA 22, PA23, PA 24, PA 25, PA26, PA 27, PA28, PA 29, PA30;
- **Turma B:** PB1, PB2, PB3, PB4, PB5, PB6, PB7, PB8, PB9, PB10, PB11, PB12, PB13, PB14, PB15, PB16, PB17, PB18, PB19, PB20, PB21, PB22, PB23, PB24, PB25, PB26, PB 27, PB28, PB 29, PB, PB 30, PB31, PB32.

A caracterização do docente participante foi a de **Prof.** Para o coordenador pedagógico, utilizou-se **CP**; para a pesquisadora, **Pq** e para a assistente de pesquisa **Ap**.

5.8 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO EXPERIMENTO

5.8.1 Caracterização da escola

A escola é um espaço vivo, onde convivem diversos tipos de sujeitos. No processo de organização do espaço escolar, é preciso haver um “[...] um compartilhamento de significados, conhecimentos e ações entre as pessoas, exige atribuir um peso muito maior às dimensões cultural e educativa das práticas de organização e gestão [...]” (Libâneo, 2018, p. 25).

Nessa perspectiva, o mesmo autor ressalta a importância das formas de organização e gestão vigentes na escola, que assegurem a racionalização de recursos e a coordenação do trabalho. Desse modo, é importante saber tanto sobre as condições físicas, materiais e equipamentos, quanto sobre a atuação do diretor, coordenador pedagógico, funcionários administrativos, na gestão da instituição, nas dimensões administrativa/burocrática e pedagógica. Ou seja, a escola precisa ser vista e gerida como um espaço de aprendizagem, aberta a transformações, especialmente na sala de aula, para que os conhecimentos e habilidades dos alunos sejam ampliados a uma visão de mundo integrada à sua realidade social, promovendo o desenvolvimento humano.

O colégio, em que foi realizada a pesquisa, está localizado na cidade de Goiânia, no setor Rodoviário, bairro bastante populoso. Foi fundado em 1974. Atualmente, a escola atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (7º ao 9º ano), no turno vespertino, e Ensino Médio regular (1ª a 3ª série) nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A escola conta com 1.121 alunos matriculados, distribuídos nesses três turnos, e um quadro de funcionários composto por 72 servidores, entre estes: diretor, dois coordenadores pedagógicos, uma secretária, 34 professores e 38 funcionários administrativos, além dos pais e membros do Conselho Escolar (Goiás, 2021). Ela é administrada por um gestor, eleito de forma democrática pela comunidade escolar, para um mandato de três anos consecutivos. Em relação ao trabalho pedagógico, fica a cargo de uma equipe de coordenadores, alguns com habilitação em Pedagogia e, outros, graduados em áreas afins. O colégio conta com a atuação do Conselho Escolar para tomar decisões relevantes para a instituição.

Os alunos matriculados compõem uma população bastante diversificada do ponto de vista social, cultural e material, oriunda de bairros periféricos da cidade de Goiânia. Muitas famílias dos estudantes enfrentam dificuldades emocionais, de alimentação e falta de apoio

público, o que acaba comprometendo o desenvolvimento emocional, cognitivo e físico dos discentes.

Cabe registrar, no âmbito dos recursos humanos, a falta do apoio de profissionais especializados para atenderem alunos com necessidades especiais, e uma psicóloga para alunos com sintomas de depressão, entre outros, e, eventualmente, dificuldades de aprendizagem, os quais solicitam, continuamente, junto à coordenação, que tenham a possibilidade de serem ouvidos por um psicólogo.

O prédio escolar possui uma infraestrutura física composta por 14 salas de aula com ar condicionado; uma biblioteca; uma sala para gerência de merenda; dois banheiros femininos, sendo um para alunas e um para funcionárias; dois banheiros masculinos, um para alunos e um para funcionários; uma sala para a direção; uma quadra de esportes coberta; uma sala para secretaria; uma sala para coordenação; uma sala para os professores; uma cozinha com depósito para merenda; um pequeno depósito para guardar material de limpeza, escadas e ferramentas; um pátio, com parte coberta com tendas e; uma casa pequena para o vigia com um quarto, sala, cozinha e banheiro.

Em relação aos recursos financeiros, esses são oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Novo Ensino Médio, no âmbito federal; do Pró Escola, no âmbito estadual e; o Programa Reformar. Tais recursos são empregados de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Escola, previamente planejado e executado sob gerenciamento do Conselho Escolar e Fiscal.

O Colégio conta com um conjunto de recursos didáticos para auxiliar os professores nas práticas pedagógicas diárias e, com isso, oferecer uma melhor condição de aprendizagem para os alunos. Estes recursos são TVs, Jogos Pedagógicos, conjunto de mapas, *datashows*, *notebook*, e uma biblioteca equipada com acervo de mais de 8.000 livros. Para as aulas de Educação Física, além de contar com uma quadra esportiva coberta, bolas (vôlei, futsal, tênis de mesa), conjunto de xadrez, cordas, bambolês, colchonetes, mesas de *ping pong*.

A proposta pedagógica visa dar, à escola, uma nova dimensão do processo educativo, contando com a participação efetiva de todos, de modo que os professores possam conduzir o seu trabalho de forma a valorizarem o potencial dos alunos e considerarem o conhecimento como um processo de construção que envolve a participação e a atividade dos alunos.

Como parte da filosofia de trabalho da instituição, destaca-se a concepção de que “[...] a escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio da diversidade de métodos e conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana (Projeto Político Pedagógico, 2021, p. 5).

O trabalho pedagógico é orientado e coordenado por uma equipe de coordenadores, formada por Pedagogas e graduadas em áreas afins, que atua em *prol* do processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes, com a atribuição de colocar em prática o Projeto Político-Pedagógico e assegurar a efetivação das ações propostas no plano de ação para garantir o direito de aprendizagem, bem como a promoção da formação continuada a serviço dos(as) professores(as) da instituição.

Dentre os princípios que norteiam esse compromisso, citam-se no Projeto Político Pedagógico (2021, p.30-31):

- 1- Filosófico – Respeito aos diversos credos.
- 2- Espiritual - Sob o pressuposto de respeito à consciência individual, uma procura de interação do ensino e do trabalho escolar às diversas denominações religiosas manifestadas junto à comunidade escolar.
- 3- Ético Social Moral – Idoneidade da conduta e autenticidade da ação, honestidade e lealdade no trato com o semelhante, em respeito aos princípios democráticos baseados na prática da liberdade responsável.
- 4- Administrativo – Zelo nos compromissos das normas sociais, educativas no acatamento da filosofia dos objetivos e princípios da escola.
- 5- Psicopedagógico – Formação do educando em dimensão integral, valorização do potencial do binômio professor/aluno, por meio de métodos e técnicas renovadas e constantes buscas de aprimoramento.

Para o futuro, a equipe docente almeja ser reconhecida pela excelência de seu desempenho e pela união, esforço, capacitação e criatividade, a qualidade social e pedagógica para todos os alunos e por contribuir para a formação de cidadãos críticos, éticos e conscientes, preparados para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo contemporâneo.

5.8.2 Os sujeitos envolvidos na pesquisa

O diretor do colégio é formado em Filosofia, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), atuando na educação por mais de 15 anos, e como diretor de escola há 8 anos.

A coordenadora pedagógica, também pesquisadora desta dissertação e responsável pelo experimento didático-formativo, é formada em Letras – Português (PUC Goiás), com mais de 10 anos atuando na coordenação do Ensino Fundamental e Médio.

O professor, responsável pelas duas turmas, é Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com profícuo conhecimento da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e da Teoria do Ensino Desenvolvimental.

As duas turmas do 9º ano (A e B) com, possuem, respectivamente, 30 e 32 alunos, com idades que variam entre 13, 14 e 15 anos, com número praticamente igual de meninos e meninas. A população de alunos é bastante diversificada, heterogênea, tanto do ponto de vista

de origem socioeconômica, quanto nos níveis de aprendizagem. A maioria dos estudantes moram distante da escola, em moradia alugada e dedicam apenas 1(uma) hora aos estudos e as atividades escolares em casa.

5.8.3 Apresentação e análise das práticas socioculturais dos sujeitos da escola

Realizou-se esta análise a partir dos sujeitos participantes da pesquisa na escola: os alunos, o coordenador pedagógico e o professor. É fundamental conhecer a comunidade, haja vista que, ao conhecê-la, é possível formular um plano de trabalho focado na realidade. Neste sentido, Hedegaard e Chaiklin (2005) acrescentam a proposta do ensino radical-local. Para os autores, a escola precisa fazer emergir assuntos referentes à realidade sociocultural dos alunos, pois isso refletirá em uma aprendizagem suscitada dos desejos e dos motivos para aprender. Hedegaard e Chaiklin (2005) entendem que a escola tem a função social de contribuir para que os alunos se reconheçam e se apropriem da cultura, agregando, ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos, os motivos e as capacidades para a vida em sociedade.

A) alunos e as práticas socioculturais

Como mencionado anteriormente, foi aplicado um questionário, para 62 alunos, contudo apenas 44 responderam às perguntas sobre dados socioculturais. A primeira informação coletada foi sobre a idade dos discentes, os resultados mostraram que este grupo é composto por adolescentes com idades que variam entre 13 anos (nove alunos), 14 anos (11 alunos) e 15 anos (24 alunos).

A busca sobre essa informação foi necessária para assegurar que o conteúdo e os procedimentos didáticos selecionados estariam compatíveis com a fase do desenvolvimento dos estudantes. Os dados sobre a idade mostraram que a maioria dos alunos se encontrava na terceira fase, na adolescência: a esfera do desenvolvimento da necessidade motivacional em que passam a estabelecer relações pessoais intimistas voltadas aos amigos, aos grupos. , este período da escolarização final e da juventude se caracteriza pelo desenvolvimento de motivos e dos desejos.

Buscar referências sobre as idades foi muito importante, pois a partir delas pôde-se ter uma visão do todo e de cada aluno em específico. Ao conhecer a realidade dos estudantes, o que eles já sabiam, suas necessidades e as da turma, o professor organizou o plano de ensino,

na perspectiva de impulsionar o conhecimento dos discentes e os motivos para que eles alcançassem novos conhecimentos.

No questionário buscou-se, também, as preferências que os alunos tinham de leitura, de escrita, de áudio-vídeo, dentre outras preferências relacionadas aos hábitos de estudo, uso de redes sociais e da *internet* e como ficam sabendo das informações no dia a dia. Esses dados foram solicitados em razão de que o aparecimento de um novo tipo de atividade, do ponto de vista psicológico – no caso na juventude, significa o surgimento na atividade do indivíduo de novos interesses, motivos e metas, dados sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Segundo os alunos, as aulas têm muita exposição de conteúdos, demasiadas tarefas sobre o ensino de gramática normativa, leitura de textos sem vínculo com a realidade vivida por eles. Essas percepções pareceram confirmar o que alguns autores têm constatado sobre a prevalência da didática tradicional no ensino da Língua Portuguesa (Bortoni-Ricardo, 2016; Freitas, 2010; Lorenzetti Neto, 2006; Magalhães; Garcia-Reis, 2017; Soares, 2016;).

Nas aulas sobre leitura, de acordo com as respostas dos alunos, o gênero jornalístico aparece dentre os mais acessados pelos alunos. Sobre o suporte que eles têm mais acesso é por meio da internet, o caderno de jornal impresso é o menos utilizado. Em relação às práticas de produção textual e a leitura de textos jornalísticos acontecem, contudo esporadicamente nas aulas de Língua Portuguesa, apontando para uma possível variável, que potencialize a dificuldade que os alunos têm ao ler, interpretar e analisar um texto.

Também foi questionado quantas horas os discentes dedicam aos estudos por dia excetuando-se as horas que estão em sala de aula. Assim, 21 alunos responderam que estudavam uma hora; nove alunos, duas horas; e 14 alunos disseram não dedicar nenhuma hora de estudo.

Sobre as práticas socioculturais e os hábitos esportivos, os discentes que praticavam esportes eram 16 alunos, cujas as atividades ocorriam na escola, na academia, em campinhos no setor onde eles moram, na rua ou nas quadras poliesportivas.

No que tange à leitura e à interação com outros tipos de cultura, 16 alunos responderam que gostavam de ler livros e de frequentarem a biblioteca; trinta alunos usavam o celular para assistirem séries como *Netflix*, *HBO*, *Star +*, *Disney*, ouvirem músicas, destes, três participavam da banda marcial do colégio; e dois gostavam de frequentar festas e baladas.

Sobre quem tinha o aparelho celular, a resposta de trinta alunos foi positiva, enquanto quatorze alunos disseram não possuir. Foi questionado, também, sobre o uso das mídias como meio de comunicação trinta disseram acessar o aplicativo *WhatsApp*, as páginas do *Facebook* e *Instagram* como fonte de interação, de conhecimento das informações, de comunicação e de obter informação.

Quanto ao uso do aparelho em sala de aula, vinte e sete foram honestos quando assumiram que utilizavam, sem fins educacionais, no período das aulas. Em relação ao uso para esse fim, cinquenta e quatro alunos disseram que o celular é a única fonte de pesquisa. Destes quem tinha acesso à *internet* cabeada, em casa, eram apenas trinta alunos. Os demais só acessavam através dos dados móveis, comprados em pacotes ou conseguiam acesso na rua (vizinhos, amigos, *shopping*). Portanto, nem todos os alunos possuíam um aparelho com *internet* disponível, com utilização diária.

5.8.4 Apresentação e análise das respostas à Avaliação Diagnóstica sobre o gênero jornalístico

Conforme mencionado, solicitou-se, aos estudantes do 9º ano, que respondessem um questionário, pelo *Google Forms*, denominado de “Avaliação Diagnóstica”, com a finalidade de fazer um levantamento prévio dos conhecimentos e das habilidades dos alunos acerca do gênero jornalístico, bem como de experiências e desempenho em leitura e escrita.

Destarte, foram analisadas 44 respostas, considerando aquelas que tinham mais pertinência para o estudo, no sentido de verificar o conceito que cada estudante possuía sobre textos jornalísticos, assim, foram descartados os conceitos repetidos. Para tanto, foram feitas oito perguntas. Nesse sentido, ressalta-se que as respostas repetidas não foram editadas, mostrando a real compreensão de respondente. Dessa maneira, alguns conceitos podem parecer confusos.

As respostas obtidas para a pergunta 1 (Defina o conceito que você tem do que é um texto jornalístico), foram as seguintes:

PA01 - Os textos jornalísticos são os textos veiculados pelos jornais, revistas, rádio e televisão, os quais possuem o intuito de comunicar e informar sobre algo.

PB05 - É um texto escrito.

PB03 - Alguém que relata um fato acontecendo em todo o mundo.

PB07 - É algo que expressa opinião jornalística, mostrando fatos de notícias, jornais e *blogs*.

PB08 - Texto jornalístico é como uma reportagem, algo que diz sobre o presente e para informar a humanidade.

PA06 - O texto jornalístico é uma informação verídica, dada por jornalistas especializados.

PA08 - O texto jornalístico que informa sua sociedade dos fatos sobre doenças e políticas.

Dessa forma, observou-se que alguns já sabiam aspectos básicos sobre o gênero jornalístico. Ao conversar com o professor sobre o questionário, foi informado que ele já havia

trabalhado o assunto com os alunos, mas que outros não conseguiram aprender bem o conceito sobre esse tipo de gênero.

Em relação à pergunta 2 (Na sua opinião, qual a função do texto jornalístico?), cuja a finalidade era a de saber a compreensão dos estudantes sobre a função do gênero jornalístico, as respostas obtidas foram:

PB17 - A característica em comum presente em todos os tipos de textos jornalísticos é o objetivo comum de informar o leitor, telespectador ou ouvinte sobre algum acontecimento ou fato.

PB09- O texto jornalístico é do cunho informativo, ou seja, a função de informar seus internautas.

PA30 - Informar as pessoas bem em cima da hora.

PB28- Trazer notícias.

PB27- Passar notícias, acontecimentos para as pessoas, o que está acontecendo no Brasil e no mundo.

PB13 – Comunicar e informar o leitor.

PB12 – Serve para publicar notícias boas e ruins, principalmente aquelas que prejudicam a humanidade.

PB26 – Estamos falando do texto jornalístico, que tem o objetivo de comunicar e informa o leitor. Mas essas são as características básicas desses textos, que se dividem em várias categorias. As notícias, por exemplo, são as matérias dos jornais, revistas ou *sites*. Há também as crônicas, com um ar mais narrativo e pessoal.

Pode-se verificar que, na visão dos estudantes, a função do gênero jornalístico é o de informar, de comunicar sobre temas cotidianos, fatos históricos, políticos e econômicos, o que mostrou que eles já tinham já uma noção adequada da função desse gênero textual.

Como respostas para o terceiro questionamento (Que tipo de informações uma notícia deve ter?), obteve-se:

PB13 - Título, informações secundárias e detalhes.

PA03 - A notícia deve ter informações concretas, ou seja, fontes para comprovar ela.

PA05 - Algo trágico ou triste ou até mesmo feliz.

PB09 – Coisas sobre saúde, alimentação, promoções.

PB07 – Sobre roubo, sobre morte.

PA06 – Informações de confiança, fontes, seriedade.

PB07– A notícia deve conter fatos confirmados por fontes confiáveis, talvez fotos, gravações, vídeos, etc.

PA05 – Quando aconteceu, o que aconteceu, e o que deu.

PB25 – Tem que ter tudo.

PB09 – Informações necessárias para compreendermos os fatos.

PA11 – Local e data.

PB12 – A linguagem deve ser objetiva, acessível e impessoal, atendo-se a representar a realidade dos fatos.

PA14 – Fatos confirmados por fontes confiáveis, vídeos e fotos para afirmar aquilo que falam sobre a sociedade e o mundo.

PB06 – Se for uma notícia boa deverá ter sobre o que a humanidade está fazendo de melhor.

PB08 – Econômica, preços, etc.

PA16 – Escrita formal.

PA13- Fatos, acontecimentos, verdades, parcialidade e imparcialidade.

Percebeu-se, dessa forma, que os tipos de informações apresentadas, de forma mais recorrente, pelos alunos foram: título, *lide*, informações primárias, temáticas do cotidiano social, político e econômico, fontes confiáveis, fotos, vídeos, linguagem acessível e objetiva dentre outras.

Sobre a quarta questão (Você já leu textos jornalísticos?), as respostas mostraram que, dos 44 estudantes das duas turmas, 81,8% afirmaram que já leram textos jornalísticos; 9,1% disseram que nunca leram e; 9,1% não souberam se já tinham lido ou não.

Em relação à pergunta de número cinco (Você já escreveu algum texto jornalístico?), 84,1% dos estudantes afirmaram que não escreveram textos jornalísticos, enquanto 15,9% responderam que sim.

Concluiu-se, portanto, que os estudantes das duas turmas possuem conhecimentos prévios sobre o gênero jornalístico, contudo, ainda são superficiais e precisam ser aperfeiçoados, para que alcancem novos conhecimentos e operações mentais que os levem a aplicá-los em sua realidade social e política.

5.9 ANÁLISE DOS DADOS DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO

A análise, aqui apresentada, decorreu da leitura das transcrições das gravações de áudio e vídeo e dos registros de observação escrita feita pela pesquisadora. Assim, optou-se por considerar as seis ações didáticas como categorias a serem examinadas. Desse modo, foi feita a análise, integrando as ações didático-pedagógicas do professor (orientação do estudo, instruções sobre as tarefas, abordagem do conteúdo, clima da sala de aula e outros.), e as ações de aprendizagem dos alunos (participação dos alunos na atividade de estudo, colaboração como os outros colegas, formações de ações mentais, internalização do conceito nuclear, aplicação do geral ao particular.).

As atividades didático-pedagógicas do professor e a atividade de aprendizagem do aluno, como categoria de pesquisa, foram examinadas a partir de seleção de episódios significativos, que apareceram na realização das tarefas e das operações de estudo inseridas no processo de desenvolvimento das ações didáticas. Para isso, atentou-se para os momentos de intervenção didática do professor, a orientação das atividades, as perguntas e os diálogos com os alunos, referentes às tarefas de estudo.

Reitera-se, aqui, que o experimento didático é uma metodologia de pesquisa que busca investigar o surgimento de novas formações mentais no próprio processo de ensino-

aprendizagem, ou seja, busca-se investigar as mudanças qualitativas que são promovidas no desenvolvimento psíquico dos alunos, resultantes da intervenção didática do professor.

Observa-se, de antemão, que as ações didáticas não ocorrem isoladamente, pois cada ação oferece suporte teórico-metodológico à ação subsequente, mas estão sempre conectadas entre si, como descrito por Silva (2020), que esclarece que as ações sequenciadas servem de suporte para outra, se o aluno deixar de aprender um conceito em uma das etapas dessas ações, isso não significa que ele não poderá avançar na formação de conceitos. Se ele participar das tarefas, em cada uma delas, poderá realizar o processo de abstração, generalização e formação de conceitos, sempre com o apoio pedagógico do professor.

Com isso, no tópico a seguir, foram feitas análises dos dados a partir da realização da avaliação do experimento didático-formativo. Nessas análises, buscou-se encontrar elementos que contribuam para verificar a possibilidade de a Coordenação Pedagógica realizar formação continuada do professor em situação de serviço.

Essa análise foi elaborada por meio de três fases. A primeira referiu-se às ações de atuação da Coordenação Pedagógica na formação continuada do professor em situação de serviço. A segunda fase buscou analisar, também, as ações de aprendizagem dos alunos por meio do experimento didático. Na terceira, foram trazidas outras análises de entrevistas e *feedback* realizados.

Sendo assim, para facilitar a coleta de dados, utilizou-se de sete categorias básicas para melhor definir a fala dos participantes da pesquisa:

CP - Ações da Coordenação Pedagógica

APS - Organização da sala de aula do professor

AFC - Ações de Formação Continuada

AAE - Ações de Aprendizagem dos Alunos

PA - Alunos do 9º ano A

PB - Alunos do 9º ano B

Prof. - Professor

5.10 ANÁLISE DOS DADOS DA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Como já se discorreu, ao longo do trabalho, esta pesquisa buscou verificar, como eixo norteador, a possibilidade de a Coordenação Pedagógica realizar um trabalho direcionado ao professor, e esse estar direcionado a várias situações concretas de trabalho no ambiente escolar

e a realização e a realização do experimento como elemento mediador tanto da formação do professor, quanto a aprendizagem dos alunos. Na sequência, analisou-se essas fases.

5.10.1 - Ação da Coordenação Pedagógica: formação continuada do professor em situação de serviço pela Coordenação Pedagógica

Fase I - A ação de formação continuada do professor pela Coordenação Pedagógica ocorreu em duas fases. A primeira foi a construção e a elaboração do plano de ensino na perspectiva do experimento didático-formativos à luz da Didática Desenvolvimental. A segunda foi a aplicação e a avaliação desse método experimental.

Sobre a formação continuada do professor, em situação de serviço, os autores Libâneo (2018), Placco (2015) e Domingues(2014) concordam que ela pode ocorrer em momentos coletivos, seja para a construção da proposta pedagógica, na elaboração dos planejamentos, no apoio ao professor em sala de aula, em grupo de estudos para conhecer, vivenciar novos procedimentos didáticos-pedagógicos e avaliativos, bem como para buscar soluções para as demandas que ocorrem no interior da escola, como: lacunas de aprendizagem dos alunos, indisciplina, situações de violência e vulnerabilidade social, dentre outras situações.

A elaboração do plano de ensino consistiu em dois encontros entre: coordenadora pedagógica, a pesquisadora, dois professores de Língua Portuguesa e uma professora de Arte que participou da formação teórica na primeira fase.

A coordenadora pedagógica se reuniu com o grupo de professores e trouxe, para eles, algumas avaliações diagnósticas realizadas pelos alunos, para entender o porquê de os alunos, nas últimas avaliações, não terem conseguido identificar os elementos marcantes do texto de gênero jornalístico como a imparcialidade, a veracidade; distinção de fato e opinião, notícia falsa de verdadeira. Sendo assim, a coordenadora pedagógica trouxe para reflexão questões como:

CP: Por que os alunos tiveram dificuldade em internalizar o conteúdo aplicado em sala?

Prof.01 - Falta de interesse dos alunos;

Prof. 02 – Eles não fazem os exercícios propostos, não querem estudar.

Prof.02 – Mexem no celular a maioria do tempo;

Prof. 01 - São faltosos e só vêm para a escola em dia de prova.

Após as respostas dos professores, a coordenadora entregou, artigos para os professores lerem e discutirem, sendo eles “Atividade de Estudo-importância na vida do estudante, segundo Elkonin (2018)” e “Os Problemas Psicológicos do Processo de Aprendizagem dos Estudantes de Davydov (2018)” e que anotassem as principais ideias dos

autores sobre o ensino e aprendizagem e os marcos de desenvolvimento da aprendizagem e como se dá o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, depois de feitas as discussões sobre os artigos, os docentes começaram a ter outras percepções

Prof.01 – Bom olhando por este texto, pode ser que o nível da avaliação esteja acima do que os alunos conseguiram aprender.

Prof.03 – Pode ser, também, que as atividades na sala de aula, como fixação do conteúdo, teve uma formatação diferente da que foi colocada na avaliação diagnóstico.

Após análises dos possíveis fenômenos pelos quais boa parte dos alunos não assimilou o conteúdo, entregou-se aos professores textos de gênero jornalístico e literário, solicitando a eles que fizessem um quadro comparativo sobre a característica de cada um, como estrutura de construção; tipologia textual; tipo de leitor que cada um dos textos poderia atrair.

Prof.03 – As diferenças básicas é a forma do discurso emitido por quem escreve, o primeiro trouxe informações sobre um acontecimento, a narração é em prosa, o leitor com certeza está em busca de estar informado, ele contém imagem que corrobora para veracidade do fato; já o outro fala de um eu lírico, de sentimento, o texto é narrado em verso, contém sonoridade e rimas.

Prof.02 – Então, para mim, o primeiro texto pertence ao gênero jornalístico, com características marcantes desse gênero, é narrado em prosa, não emite opinião, apenas comunica o fato não tem a função de persuadir, de instigar sentimento. Enquanto o segundo tem a função apelativa para os sentimentos, a emoção, o narrador é um eu lírico e narrado em versos que apresentam rimas.

Após os professores refletirem sobre a relação geral básica sobre os textos. Eles chegaram a uma conclusão de que o problema poderia estar no método de como eles estavam ensinando os alunos, os quais, alguns alunos não conseguiram internalizar o conceito sobre o conteúdo ensinado.

Após refletirem sobre o assunto, a coordenadora, então, fez outra pergunta? E o que tem em um gênero jornalístico, que um gênero literário não tem?

Prof.01- Bom, no gênero literário, há a presença do eu lírico, o texto é escrito em versos, possui rimas dentre outras características.

Prof.03- O gênero jornalístico já possui um leitor diferente, suporte diferente, pois ele pode ser encontrado pelo leitor por meio escrito ou falado.

Assim, a Coordenação Pedagógica questionou: mas o gênero literário também pode ser escrito ou falado. O quê mais?

Prof. 03 - Bom, eu queria ter falado suporte escrito ou falado: caderno de jornal, *podcast*, televisão.

CP: Para levarem os professores a fazerem abstrações e internalizarem como se dá a aprendizagem por conceito teórico, a coordenadora pedagógica trouxe um artigo que fala sobre o processo de internalização dos conceitos: Investigações sobre o processo de internalização de conhecimentos na educação infantil a partir da organização dos processos pedagógicos (Machado; Silva, 2019).

Fase II - A construção do Plano de Ensino para a realização do experimento didático

Após reflexões sobre como ensinar por problemas de aprendizagem, deu-se início ao estudo sobre o gênero jornalístico e a partir dele, a elaboração do plano de ensino e a realização do experimento didático. Sendo assim, a Coordenação Pedagógica deu aos professores artigos que traziam conceitos elaborados por estudiosos à respeito deste gênero. Ao fim os professores chegaram a um consenso sobre o conceito nuclear do gênero em estudo e o problema de aprendizagem.

CP: Após a leitura dos textos, a coordenadora pedagógica indagou aos professores: Em que aspectos os autores se aproximam sobre o conceito de gênero jornalístico?

Prof. 03 – Em dois artigos que eu li, percebi que os autores, concordam que o gênero jornalístico é narrado em prosa, tem como objeto de trabalho os fatos, estes não podem e nem devem emitir opinião sobre o que está comunicando à sociedade. Geralmente o assunto destes fatos é de conhecimento coletivo.

Prof. 02 – Eu também percebi que o jornalista, ao emitir esse comunicado, precisa fazê-lo em uma linguagem clara, simples e objetiva.

Prof. 01 – De acordo com o autor aqui, visa a comunicação dos acontecimentos em tempo real, com o objetivo de informar ao público.

Neste estudo, percebeu-se que os professores começaram a fazer a relação geral básica sobre o conceito de gênero jornalístico e suas relações com o fato e com a opinião, e até tomaram consciência sobre a relação geral mais básica em relação ao conceito teórico sobre o assunto estudado e chamaram a atenção para que fosse colocado em evidência a questão das notícias falsas que tem tido receptividade, principalmente pelas com o advento das mídias sociais.

CP: A coordenadora solicitou aos professores que elaborassem um problema de aprendizagem; um conceito sobre o gênero jornalístico; e o núcleo conceitual de notícia.

Após a atividade de estudo definiram então a seguinte modelação:

Problema de aprendizagem: a oportunidade gerada pela proliferação das *Fake News* (notícias falsas)

Conceito nuclear de gênero jornalístico: (relação geral básica) :

O gênero jornalístico pode ser oralizado ou escrito. Ele está presente em diversos veículos de comunicação: jornais, revistas, rádio, televisão e nas mídias. É redigido em prosa e tem por finalidade fornecer informações às pessoas comunicando e informando fatos e opiniões, dentro do critério de verdade, com objetividade (imparcialidade), tem linguagem própria (o que, quem, quando) e trabalha com diferentes textos: editorial, notícia, reportagens, entrevistas publicitários, classificados, artigos, crônicas, resenhas, charges, cartas do leitor e cartum por isso desenvolve os diversos tipos de textos (narrativo, descritivo, dissertativo-opinativo, injuntivo e expositivo).

Núcleo do conceito de notícia em contraposição às *Fake News*? “A verdade a partir do processo dialógico, considerando o contraditório”.

Em concordância de todos, a coordenadora projetou, na lousa interativa, os assuntos que os professores deveriam elaborar o plano, e, a partir desse modelo, eles deveriam construir o seu para aplicarem em duas turmas de 9º ano.

Davydov (1988, p. 173) afirma que a modelação representa o elo interno indispensável no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e procedimentos generalizados de ação. Nessa ação, a intenção era conduzir os professores a refletirem sobre a prática docente e compreenderem de quais fases os alunos precisam para pensarem pelo conceito teórico sobre o gênero jornalístico e que, em muitos os casos, os problemas de aprendizagem não são resolvidos, não porque os docentes não querem, mas porque as circunstâncias da vida cotidiana impedem que os eles tenham tempo suficiente para promoverem esse movimento de ascensão do abstrato ao concreto e ao concreto pensado.

Ao finalizar essa etapa, percebeu-se que, com as ações, da coordenadora pedagógica, conseguiu-se, de certa forma, fazer com que os docentes se apropriassem dos conceitos das etapas mais elementares do experimento didático-formativo. Isso aconteceu após a coordenadora reunir-se, duas vezes, com a equipe, encontros que contaram, até, com três docentes do grupo de estudos. Ressalta-se, dentro deste contexto, que ela utilizou-se de situações problemas para conduzir os professores na realização de uma autorreflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Como contribui Placco (2014, p.549):

Se as escolas se tornarem espaços de formação continuada, se for estabelecida real parceria entre CP, direção e professores, se o CP assumir seu papel de liderança pedagógica na escola, então a formação de redes colaborativas se torna possível. Adicione-se a isso o papel fundamental das políticas educacionais locais, regionais e nacionais, que podem garantir o contexto a partir do qual possa ocorrer uma gestão da formação que privilegie a aprendizagem dos alunos.

Fase III – A realização do experimento didático-formativo e o assessoramento e acompanhamento pela Coordenação Pedagógica:

Esta fase buscou analisar como se deu a realização do experimento didático-formativo na sala de aula pelo professor; como foi a sua postura enquanto professor mediador do conhecimento. Segundo esses pressupostos, a elaboração do plano de ensino verificar se houve:

- a) Análise do conteúdo visando à elaboração do núcleo conceitual (núcleo do conceito) da matéria (princípio geral básico, relações gerais básicas);
- b) Identificação das ações mentais, habilidades cognitivas gerais e específicas presentes no conteúdo e que os alunos adquiriram ao longo do estudo do conteúdo dado;
- c) a Construção da rede de conceitos básicos que deram suporte a esse núcleo conceitual, com as devidas relações e articulações;
- d) Formulação de tarefas de estudo, com base em situações-problema, se exigiram do aluno ações mentais sobre o conteúdo que possibilitaram a formação de capacidades e habilidades cognitivas gerais e específicas em relação ao conteúdo ;
- e) avaliação para verificar se o aluno desenvolveu ou está desenvolvendo a capacidade de utilizar os conceitos como ferramentas mentais.

5.10.2 - AEA - Atividades de estudo e aprendizagem dos alunos

Em relação à transformação dos dados da tarefa de estudo, para buscar a relação geral do objeto pesquisado, foi proposto, no plano de ensino, problematizar o gênero jornalístico, partindo de dados da vivência dos alunos, de modo a introduzir a internalização da relação geral mais básica do conceito de gênero textual e sua relação com as *Fake News*, através de quatro tarefas.

A título de demonstração, expôs-se, abaixo, somente a problematização inicial do professor:

- 1) Como as pessoas ficam sabendo de fatos e acontecimentos?
- 2) O que aconteceria se as pessoas do mundo inteiro, por algum motivo, ficassem sem acesso aos fatos e acontecimentos, principalmente ligados à contaminação do Covid-19?
- 3) O que um texto jornalístico tem que o literário não tem? Em caráter de exposição do que foi a primeira ação, ficaram aqui descritas apenas ações iniciais desta ação sobre as problematizações iniciais. Para mais informações ver o plano de ensino no (Apêndice D).

A 1ª ação consistiu em auxiliar os alunos a descobrirem a universalidade do objeto expresso em sua relação geral, universal e abstrata, ou seja, o núcleo conceitual de gênero jornalístico. Nesse sentido, um problema foi apresentado para que eles o investigassem e buscassem uma solução.

Ressalta-se que esta solução não é dada de imediato, os discentes precisam apropriar-se, gradativamente, da relação geral, universal e abstrata, como é apresentada pelos cientistas em seus resultados, mas, primeiro, precisam tomar consciência de situações concretas ligadas ao objeto de estudo (gênero jornalístico), ou seja, como ele originou.

Evidencia-se, ainda, um outro detalhe dessa primeira ação. É que, em um processo dialético, os alunos devem criar situações-problemas que vão originar outros, e o professor, nessa concepção, mantém uma postura de mediador e articulador do processo de ensino e aprendizagem.

• **Tarefa 01** – Esta tarefa consistiu em problematizar afirmações a partir da contradição existente na relação geral mais básicas que os alunos podem tem a partir dos conhecimentos do cotidiano levar os alunos a fazerem transformação desse conceito sobre gênero jornalístico a partir disso levantou o seguinte questionamento: o que o texto jornalístico tem que o literário não tem?

O professor distribuiu cópias de dois textos, sendo um jornalístico e outro literário, para que os alunos analisassem as diferenças e as semelhanças entre ambos. Dessa forma, os discentes conversaram com os colegas e responderam se um jornal serve para publicar o que se fala, refletir o que se publica, aprofundar o que se opina sobre o publicado e ampliar **todas** as opiniões sobre o dito e o refletido, além de servir ao seu eixo principal de credibilidade: o leitor.

Sendo assim, vejamos, a partir do que foi exposto abaixo, como se desenvolveram essas tarefas, tanto da parte do professor como dos alunos:

Prof. - Pessoal, preste atenção nestes dois textos.

Texto I:

De repente o mundo todo ficou diferente,
Aconteceu uma coisinha nesse mundo.
Aconteceu algo nunca visto parecido.
Tudo parou, a escola fechou, a loja sua porta trancou, nenhuma diversão lá fora.
Acabou, algumas casas ficaram vazias, porque o coronavírus chegou.
O vento passou e a grande poeira levantou deixando o silêncio, quem bem interpretou.
No início não tinha nada que fazer, ficar em casa foi difícil entender. Infelizmente perdemos alguém.

Texto II

Os números que levaram OMS (Organização Mundial da Saúde) a decretar fim da emergência global de covid-19
O diretor-geral da entidade anunciou que resolveu acatar as orientações de um comitê criado para analisar a situação da doença causada pelo coronavírus. A organização diz que redução do nível de alarme não significa que a doença deixou de ser uma ameaça.

Prof. - Que tipo de assunto esses textos abordam?
 PB08, PB 07, PB 10, PB 11 - Sobre o coronavírus
 PB08, PB 11- Sobre a pandemia.
 Prof. - Estes textos falam do mesmo assunto, certo? O que acham: eles têm o mesmo tipo de estrutura textual?
 PB17 –Não, professor. O primeiro é um poema e o segundo, eu acho que é notícia.
 Prof. - Humm, muito bem!
 Prof.- E vocês concordam com o colega?
 A maioria dos alunos – sim.
 Prof. - Vocês concordam que o texto I é poético? Por quê?
 PB16 - Não, eu acho que não.
 PB35- Por que você acha que não?
 PB 16 - Por quê está trazendo informações...
 Prof. - Humm, então? É poético ou não?
 Prof. - PB07, o que tem neste texto?
 PA07 - Não sei, professor!
 Prof. - PB 07, ele está falando de quê?
 PB07 - Então, eu acho que é do coronavírus.
 Prof. - Muito bem!

(Registro de aula do dia 10/11/2022)

Conforme o plano, o professor trouxe dois textos para problematizar o assunto, e os alunos participaram dessa atividade, a partir de questionamentos sobre diferentes gêneros textuais.

O docente auxiliou, ainda, os alunos a fazerem análises e comparações dos textos, a fim de prepará-los para que cheguem à relação geral mais básica sobre o que é um gênero textual jornalístico. Com isso, notou-se que o assunto pertence ao cotidiano dos alunos, o que fez com que grande parte deles participassem da aula e estivessem motivados ao conhecimento em relação ao gênero textual.

Sequencialmente, a outra tarefa continha mais problematização, com o intuito de que os alunos caminhassem para a generalização conceitual sobre o gênero jornalístico.

Prof.: Pessoal, hoje eu fiquei sabendo que o *WhatsApp* será bloqueado por três dias!
 PA08, PA10, PA07 - Como assim, professor?
 Prof. - O que aconteceria se as pessoas do mundo inteiro, por algum motivo, ficassem sem acesso aos fatos e acontecimentos ligados à contaminação do Covid-19?
 PA02 - Vixe, acho que aconteceria mais contaminação de pessoas!
 PB 04 - Muito mais pessoas iriam morrer!
 PA29 - Não sobraria quase ninguém no planeta!
 PB30 - Não, sei, mas acho que iriam fazer como antigamente, mandar informações pelo correio, via *sedex*.
 Prof. - Que bom, de algum jeito, as pessoas iam se comunicar...demoraria um pouco a mais de tempo, mas as informações chegariam.

(Registro de aula do dia 11/11/2022)

Depois, o professor retomou o assunto anterior e fez uma pergunta que conduziu os alunos a perceberem a importância do acesso às informações e as consequências das notícias *fakes* para as pessoas, levando-os a refletirem sobre mais uma característica do gênero

jornalístico e a formarem conceitos teóricos, percorrendo um caminho investigativo. O que se esperava, com tais exercícios, é que os discentes conhecessem as características do gênero jornalístico, entre elas o seu caráter investigativo. Foi um momento, também, de explorar a qualidade intrínseca da notícia: a veracidade dos fatos.

Prof.: Pessoal, vocês acreditam que eu não tive coragem de tomar a vacina?

PA09, PA10, PA33 - Mentira professor, você é esquerdista!!!

Prof. - kkkk

Prof. - Então pega essas pérolas que eu encontrei:

- ‘Conforme uma virologista, novo coronavírus foi criado num laboratório da China, portanto não devemos tomar a vacina chinesa’.

- ‘Uísque e mel, Vitamina C + zinco, ou chá de abacate com hortelã curam ou combatem o coronavírus’

- ‘Vacina contra Covid-19 pode inserir um microchip no corpo do vacinado.

- ‘O novo coronavírus teria uma estrutura semelhante ao HIV e, com isso, teria sido criado em laboratório. A descoberta teria sido feita por cientistas indianos’.

PB30 - Professor, eu já tomei limão com mel para a gripe e melhorou, mas eu acho que tratar o vírus, eu acho que é mais complicado. Eu vacinei, não quero ficar em estado grave de saúde, caso eu pegue esse vírus.

Prof. - E essa notícia que nas vacinas contém microchip para rastrear as pessoas? Vocês acreditam?

PB08- Eu não acredito.

Prof. - Pessoal, façam uma pesquisa aí no *google* se estas notícias são verdadeiras ou não!

(Registro de aula do dia 16/11/2022)

Portanto, observou-se, nesse episódio, que o docente auxilia os alunos, aos poucos, a saírem dos conceitos cotidianos e a agregarem mais informações sobre a relação geral básica do gênero jornalístico, conduzindo-os na ampliação do conhecimento, por meio da pesquisa. Contudo, os discentes, ainda, estão sob a ótica do conhecimento empírico e não conseguem argumentar sobre a veracidade e a falsidade da notícia.

Dessa maneira, o professor procurou avançar mais sobre o caráter investigativo do gênero jornalístico, buscando com que os alunos fizessem uma distinção entre “jornal” informação e “jornal” comercialização:

Prof.: Pessoal, hoje eu trouxe umas vasilhas do Jornal Daqui[1] para fazer um sorteio na aula, ganha quem participar mais !

PB08, PB10, PB19, PB 13- Eu quero professor!

PB 04, PB 09, PB10- Minha vó tem um monte dessas vasilhas!

PB 09 - A minha também, mas eu quero levar para minha mãe.

Prof. - Então, retomando à aula anterior, vimos que um texto jornalístico é narrado em?

PB11, PB10 - Prosa!

Prof. - A pergunta, valendo prêmio: “O que não pode faltar em um texto jornalístico?”

PB08- Informação.

PB10- Notícia.

PB27- Verdade

PB15- Investigação

Prof.- Gente, as vasilhas vão acabar!

Prof. - Agora essa, valendo um prato: “Explique a afirmação de Silva (2019) “nem todos os textos que estão em um jornal são considerados jornalísticos”.

PB19 - Bom, eu penso é que tem uns textos no jornal que não trazem notícia...

Prof. - Quem mais?

Prof. - PB27, abra seu caderno de jornal na parte do resumo das novelas...

PB27 - Ah, não professor, ah, sim...vamos o prato é para você!

Prof. - PB 09 ajude o PB27 - Olhem no caderno de jornal e vejam: o que tem diferente do texto no caderno do resumo das novelas que nos textos sobre a saúde não tem?

PB09 e PB27 - No texto sobre saúde fala sobre dados, fatos e notícias e no resumo das novelas não tem.

Prof. - Compreendeu pessoal o porquê de uns textos serem jornalísticos e outros não?

Prof. - Muito bem! Mas a onde eu quero chegar hoje é: Qual é a diferença entre o Jornal Daqui e o Jornal O popular?

PB09 - É porque o Jornal Daqui é de pobre ler e o Jornal O popular é só rico que compra.

PB07- Eu acho que é porque cada um tem um leitor específico.

Prof. - Isso pessoal! Quem escreve, escreve para um determinado leitor, e o jornal tem essa característica social.

(Registro de aula do dia 17/11/2022)

o docente conseguiu estimular os alunos a participarem da aula e a fazerem relação do universo da comunicação e suas funções, ele os conduziu a perceberem que nem todo o texto, que está no jornal, tem característica jornalística, como resumo de novelas, horóscopo dentre outros. Ele destacou, também, que o jornal tem um valor comercial agregado, como os custos de produção e manutenção, para fazer com que as informações cheguem até as pessoas e em suas variadas camadas sociais. Observou-se, portanto, que o professor já deu pistas para que os alunos internalizassem as características específicas do gênero jornalístico: a notícia, a verdade e a investigação.

Na sequência das operações, em que se desdobram a primeira ação didática, proposta por Davydov, o gênero jornalístico foi abordado na condição de suporte falado e escrito:

Prof.: Pessoal, hoje eu trouxe o laboratório de informática. Nossas aulas serão de pesquisa, cada aluno deverá encontrar, ler e anotar uma notícia falada e uma escrita e anotar no caderno sobre o que ela trata e quem escreveu ou falou, e qual é a fonte da notícia. Depois apresentar para os colegas. Vou fazer sorteio para a apresentação e terá um brinde!

PA 11- A minha notícia fala sobre a copa do mundo...

PA13 – ... a fonte de onde eu tirei a notícia foi do portal G1

PA 16- ... a minha notícia foi retirada da Jornal da Record...

PA17 - ... a minha notícia fala do terraplanismo...

Prof. - Essas fontes são confiáveis?

Prof. - Agora sobre essas quatro notícias que os colegas apontaram vamos pesquisar e verificar se são verdadeiras...

(Registro de aula do dia 18/11/2022)

Com isso, verificou-se que o professor repassava, aos alunos, os elementos conceituais, para que eles buscassem a origem da notícia, quem a escreveu ou a reproduziu, e a forma de checar a sua veracidade. Assim, novamente, retomou o núcleo conceitual do gênero jornalístico e da notícia.

O episódio seguinte, avançou para a identificação dos diversos textos dentro do gênero jornalístico.

Prof. - Pessoal, hoje, nossa atividade será de leitura, recorte, colagem e apresentação.
 Prof. - Neste momento vocês pegarão o seu caderno de jornal, irão escolher um texto, ler, recortar, colar em uma folha de papel sulfite, vamos fazer bem caprichado, depois disso vou sortear a apresentação. Na apresentação cada aluno deverá falar: Por que escolheu o texto? De que se trata o texto? Qual é o *lide*, título, manchete, informações secundárias?

PA03- Meu texto fala sobre a situação do asfalto das ruas de Goiânia, esse assunto tem a ver com as condições do setor onde eu moro, lá as ruas estão esburacadas, e os políticos nem se importam. Esse texto conta que uma pessoa estava andando de bicicleta e acabou morrendo, ao cair em um buraco. No meu setor também já houve morte.

PB07- Meu texto fala sobre classificados, nele tem várias possibilidades de negócio, eu escolhi este porque é pequeno, fácil de ler e eu quero comprar um celular.

PB 09 – O meu texto fala sobre o uso do cigarro eletrônico. É um artigo de opinião, nele o autor fala sobre os danos à saúde, sobre a recorrência ao uso deste tipo de fumo entre os jovens e o grau de dependência que este pode levar.

Prof. - Aproveita o momento para parabenizar a turma e esclareceu sobre a recorrência de alguns textos constarem no caderno de jornal, não terem as características do texto jornalístico, mas que estão lá, porque é uma forma de agregar valores comerciais e de manutenção financeira como é o caso dos classificados.

(Registro de aula do dia 21/11/2022)

Os dois últimos episódios fizeram parte da primeira ação. O professor conduziu as tarefas a fim de reunir informações e dados presentes no problema e examiná-los para a busca da relação geral e universal com o objeto. Nesse caso, as tarefas direcionaram os alunos para um modo mais investigativo, para que realizassem pesquisas e fizessem transformações mentais, de modo a distinguirem características essenciais e necessárias do conceito de gênero jornalístico. Destaca-se que, neste último, foi visível a melhora da linguagem dos alunos ao apresentarem o texto que escolheram e indicarem diferentes textos do gênero jornalístico.

Na sequência do plano de ensino, à medida que os alunos diferenciavam um gênero textual de outro; notícia falsa e notícia verdadeira, esperou-se que eles ultrapassassem a visão de senso comum do gênero jornalístico. Sendo assim, por meio da dialética, que eles pudessem perpassar a ascensão do abstrato ao concreto e ao concreto pensado, formando o conceito científico do objeto, no caso: o gênero jornalístico. Promovendo assim uma transformação na Zona de Desenvolvimento Próximo, por meio da atividade de estudo. Ela representa a ruptura do senso comum, isso porque, as tarefas se voltam à promoção do desenvolvimento dos componentes da consciência e do pensamento teórico, como: análise, plano interior de ação e reflexão, ou seja, desenvolve as capacidades de análise das relações essenciais do objeto ou fenômeno em sua integralidade e universalidade:

[...] No processo de abstração mediado por tarefas propostas pelo professor, os alunos aprendem e internalizam o modo geral de investigação do objeto desenvolvido em certa área científica. Assim, vão se apropriando desses modos gerais e atuando com eles com autonomia de pensamento e de forma criadora (DAVYDOV, 1982, 1988).

Ressalta-se que o conceito científico é a relação geral básica, o modelo nuclear do conceito que, uma vez assimilado pelo aluno, possibilita-lhe captar sua manifestação em casos particulares, promovendo o trânsito do geral para o particular.

2ª ação: modelação desta relação universal em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras

O desenvolvimento da segunda ação consistiu na construção de um modelo gráfico representando a relação geral e universal do objeto estudado, como referência para fazer abstrações e generalizações sobre o tema em estudo.

A modelação é uma representação gráfica da relação entre os conceitos estudados, que possibilita observar se estão sendo internalizadas. Dessa maneira, a tarefa dada ao experimento foi formular o modelo representativo da relação geral e universal sobre gênero jornalístico, bem como o advento das *Fake News* e a relação com essa temática em estudo.

A tarefa foi realizada em grupo e consistiu em construir e apresentar, à turma, o modelo da relação geral. Para esta atividade o professor utilizou projetor de *slides*, cadernos de jornal e o laboratório de informática móvel.

Elaboração do modelo

- Modelação esperada I: o que caracteriza um gênero textual jornalístico:

Prof. - Boa tarde, alunos!

Geral - Boa tarde, professor!!!

Prof. – Quem aqui se lembra da aula anterior ?

PA 19 , PA 17, PA 19, PA 23, A 25 – Nós falamos sobre as *Fake News*.

Prof. Muito bem .

Prof. E o que mais?

PA13, PA 11 – O senhor falou sobre o que aconteceria se as pessoas tivessem ficado sem acesso às informações na pandemia ?

Prof. Muito bem!

PA14- Sobre o texto jornalístico.

Prof. - Hummm, e o que mais sobre o texto jornalístico?

PA07 - Que ele pode ser falado ou escrito

Prof. - O que mais?

PA02- Que as notícias vêm do mundo inteiro.

Prof. - E o que mais?

PA13-Que as notícias têm que ser verdadeiras e o jornalista não pode ser sensacionalista, como aqueles que falam de roubo e o jornalista fala que tem que prender, ele tem que ser imparcial.

Prof. - E o que mais?

PA16 - Sobre *Fake News*.

Prof. - Muito bem, sobre as *Fake News*, o que temos que fazer para não compartilhar *Fake News*?

PA17- Temos que ver a notícias em outras fontes, outros *sites*.

Prof. - Muito bem!

Prof. - Sobre o gênero textual jornalístico, já vimos que é um texto narrado em prosa, ele contém um público específico, que ele tem uma linguagem específica e uma estrutura específica. Vocês recordam?

Geral – Sim, professor!

Prof. - Agora nós vamos fazer uma atividade, essa atividade se chama modelação. É onde vamos colocar a síntese do que estudamos. Ela têm três tipos diferentes, que é para ver o que vocês compreenderam. Faltando 10 minutos para terminar, vou sortear cinco alunos para apresentar a tarefa e falar o que compreendeu.

Prof. - PA19, vai entregar enquanto eu organizo as coisas aqui.

PA19- Pronto!

Prof. - Bora fazer!

PA26 - Professor, o que eu vou fazer aqui?

PA25- Professor, venha aqui!

Prof. - Vou passar na carteira de cada um, acalmem-se!

[...]

Prof. - Pessoal, vamos, então, verificar?

Prof. - A questão um traz uma pergunta, certo ? A quem interessa no geral?

PA17 - A todo mundo!

Prof. - Quem é esse todo mundo?

PA13 - As pessoas!

Prof. - Quem são essas pessoas?

PA16 - A sociedade

Prof. - E o que o texto jornalístico traz para as pessoas?

PA17 - Informação sobre o mundo, sobre a natureza, sobre a pessoa, sobre tudo!

Prof. - Como as informações devem ser?

PA17 – Verdadeiras, investigadas.

Prof. – Essas informações pertencem a qual gênero textual?

PA15 – Ao gênero jornalístico

Prof. – PA23, descreva quais gêneros aparecem no jornal!

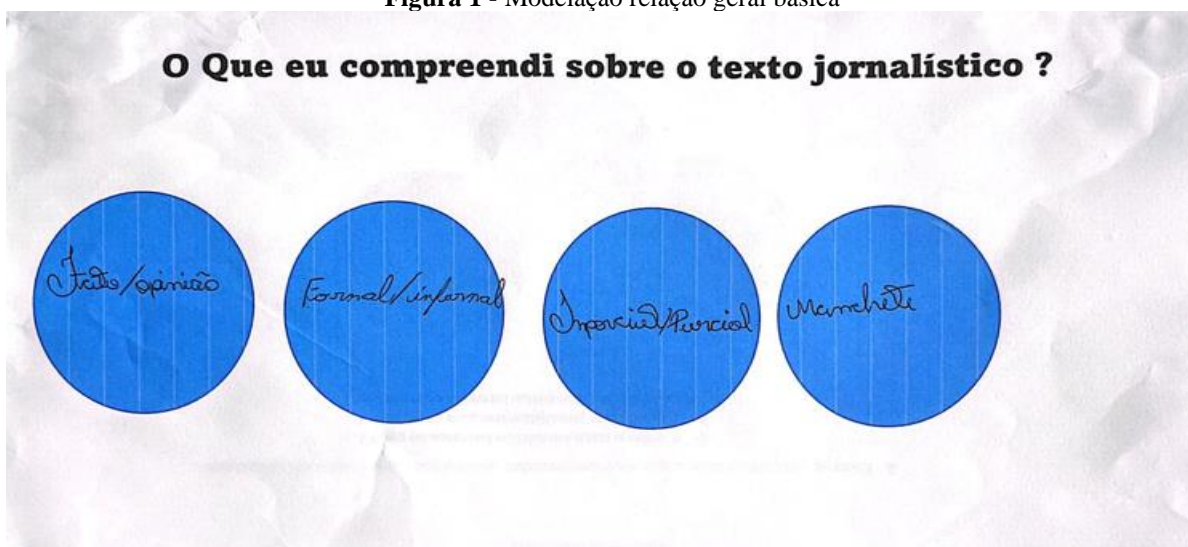
[...]

(Registro de aula do dia 22/11/2022)

De acordo com as transcrições deste episódio, percebeu-se que boa parte dos alunos compreendeu que deveria fazer um mapa mental sobre os conceitos iniciais, a partir do gênero jornalístico e qual a principal função está na ação comunicativa das pessoas, porém, os alunos PA25 e PA26, tiveram dificuldade de compreensão do que deveriam fazer na tarefa.

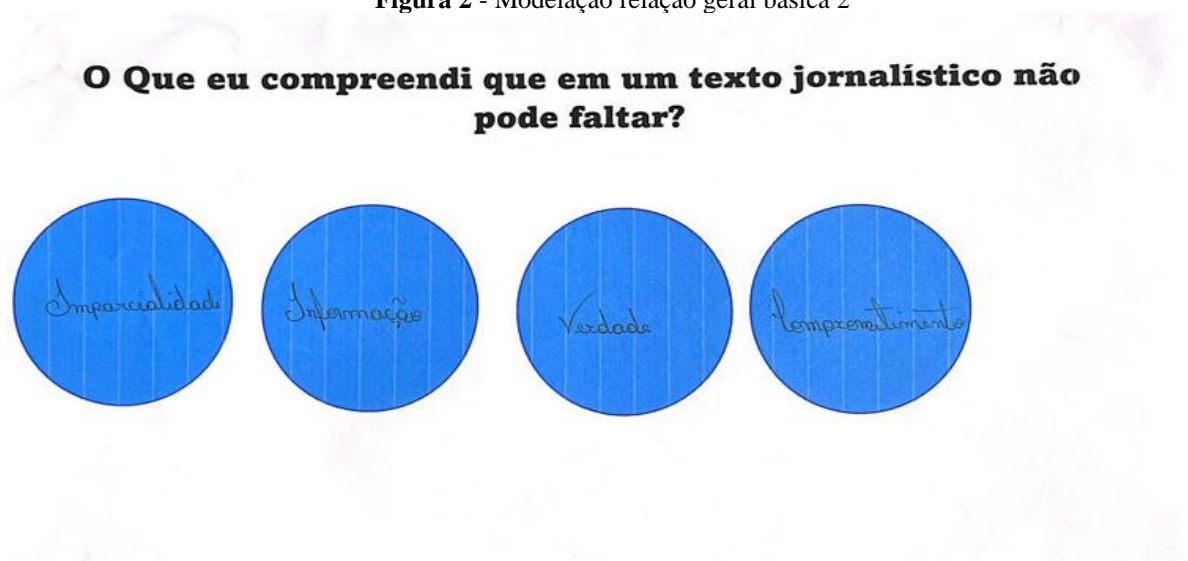
Abaixo, estão algumas modelações escritas que os alunos conseguiram realizar:

Figura 1 - Modelação relação geral básica



Fonte: Atividade do , 2023. PA - 03

Figura 2 - Modelação relação geral básica 2



Fonte: PB - 09

(Registro de aula do dia 23/11/2022)

Figura 3 -Modelação 02 - Compreensão do gênero discursivo e sua funcionalidade

Tarefa de estudo:
Tema: Texto Jornalístico

Escreva em cada círculo o que você compreendeu sobre o que é um texto jornalístico :

- 1- A quem o texto jornalístico interessa no geral ?
- 2- O quê o texto jornalístico traz para as pessoas ?
- 3- A quem o texto jornalístico interessa no particular ?

Fonte: PB- 27

Figura 4 -Modelação 02 -Compreensão do gênero discursivo e sua funcionalidade

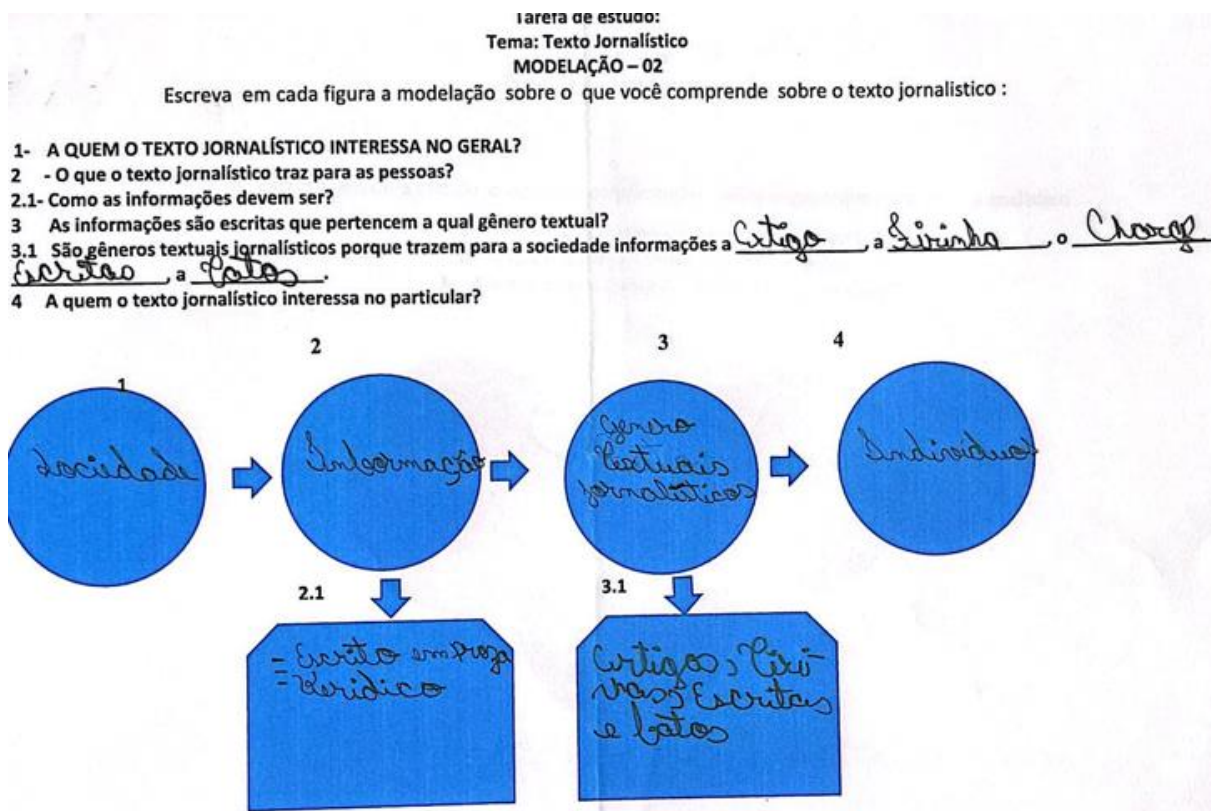
Tarefa de estudo:
Tema: Texto Jornalístico

Escreva em cada círculo o que você compreendeu sobre o que é um texto jornalístico :

- 1- A quem o texto jornalístico interessa no geral ?
- 2- O quê o texto jornalístico traz para as pessoas ?
- 3- A quem o texto jornalístico interessa no particular ?

Fonte: PB22

Figura 5 - Tarefa de Estudo-Modelação 02



(Registro de aula do dia 24/11/2022)

Fonte: PA23

Quanto ao desenvolvimento do conteúdo, o professor comunicava as orientações aos alunos, explicando o tema e o problema que iniciavam as tarefas. Contudo, em alguns momentos, os discentes se dispersavam. Dessa forma, era necessária a intervenção do docente, buscando a retomada da atenção para a aula, pois a dispersão é um dos motivos que fazem com que os alunos permaneçam com dúvidas ou apresentem dificuldade para acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma.

Prof. - Galera, o que é texto jornalístico aí para vocês no fundo?

Prof. - Pronto, prestem atenção.

Prof. - Olha só.

(Registro de aula do dia 30/11/2022)

Percebeu-se, então, que o docente conhece os alunos que se dispersam com facilidade, com isso ele fica mais atento, buscando sempre a atenção ao conteúdo, para que todos desenvolvam o conhecimento juntos.

Quanto ao experimento, notou-se um maior envolvimento em comparação à aula já ministrada no mês anterior, visto que os alunos já tinham uma noção sobre o gênero jornalístico, porém, observou-se que o tema *Fake News* desencadeou uma participação melhor nas discussões.

3ª Ação: transformação do modelo para estudar, de forma aprofundada, sobre o núcleo conceitual dos gêneros jornalísticos, para elaboração do plano de ensino e determinação das características do gênero

Nesta análise, observou-se a capacidade de os alunos estabelecerem conceitos. Agora, esta tarefa, buscou verificar se eles conseguiram transformar esse modelo, fazendo modificações individuais sobre o conceito “gênero jornalístico”.

Realmente o discente deve chegar ao conceito mais puro, mais elaborado do modelo da 2ª ação, ou seja, espera-se que ele consiga verificar além das aparências, buscando, nas contradições, os recursos para esse conceito teórico. Portanto, para essa aula o professor utilizou o projetor de *slides* e o caderno de jornal.

Diante disso, notou-se que o professor realizou três tarefas, que buscaram conduzir os alunos a fazerem ações mentais a partir de algumas contradições sobre a veracidade dos fatos, abordando as *Fake News, a liberdade e a expressão*, já, na atividade seguinte, foram apresentadas outras tarefas, que consistiram em possibilitarem aos alunos o manuseio do caderno de jornal e, a partir daí, a escolha de um texto, fazendo a diferenciação entre o dele e o do colega ao lado.

Dessa maneira, o docente começa a aula organizando a sala e trazendo o caderno de jornal. Na sequência, ele realizou a chamada, escreveu e falou sobre o assunto da aula naquele dia.

Em continuação, o professor entregou um papelzinho para os alunos e pediu para que eles abrissem, somente, quando todos tivessem sua frase. Após a entrega, veio o comando, dado pelo docente: “ Podem abrir! Agora vocês vão ler em voz baixa. Darei cinco minutos para essa atividade. Após vocês terão a opção de trocar ou não com os colegas.”

Assim que esgotou o tempo: alguns alunos contribuíram de forma satisfatória:

PA13- Professor, eu não posso compartilhar meu texto.

Prof. - Por quê?

PA24- Pelo que eu li, aqui, esse texto não é verdadeiro.

PA25 – Professor, o meu também.

PA7- Eu pesquisei o meu aqui, no *google* e é *Fake News*.

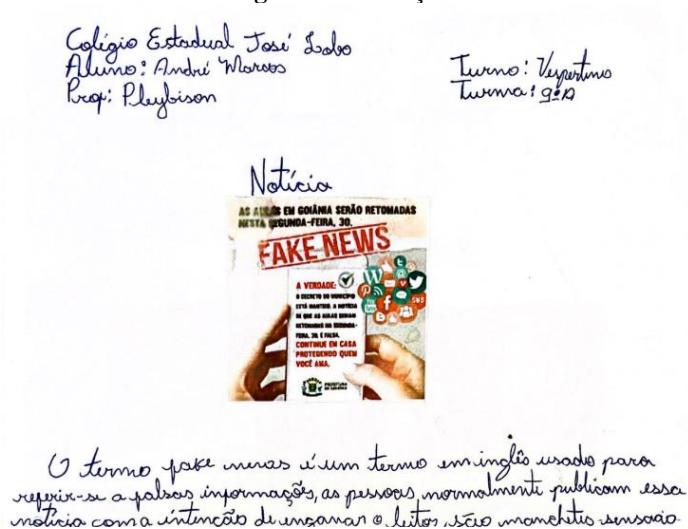
Prof. - Então pessoal, *Fake News*, é considerado um gênero jornalístico?
 PA08- Não, porque o texto jornalístico, comunica fato ou acontecimentos reais.
 PA02- Não, professor, porque o gênero jornalístico conta fatos, sobre o que acontece no mundo.

(Registro de aula do dia 23/11/22)

Segundo Davydov (1988), na ação de transformação do modelo, a finalidade é proporcionar aos alunos estudos das propriedades desta ralação, mas agora de forma pura, sem vínculos com o problema em que ela esteve associada durante a segunda ação. Assim, nesta tarefa de estudo, cinco alunos compartilharam com os colegas as notícias falsas, motivo que fez com que o professor realizasse a tarefa número três, que se tratava de um *quiz* (jogos de perguntas e respostas) sobre outros textos. Neste jogo, os alunos responderam se as informações eram verdadeiras ou falsas. Cabe ressaltar, aqui, que os alunos gostaram da atividade e participaram com atenção e descontração da aula.

Neste caso, o professor esteve atento aos alunos que não compreendiam o jogo e o conceito de notícias falsas ou verdadeiras, por isso a importância de várias tarefas dentro de uma mesma ação.

Figura 6 - Produção 01



Fonte: PA15.

Figura 7 - Produção 02

Flamengo comemora a
vitória da copa do Brasil. ♡



Fonte: PB17

4ª Ação: resolver tarefas particulares utilizando o conceito de texto jornalístico como procedimento mental na sala de aula com os alunos

Foram realizadas diversas tarefas, nesta etapa, tendo como base a relação geral universal sobre o conceito de gênero jornalístico e seus vínculos particulares. Com isso, pretendeu-se identificar se os alunos se apropriaram do conceito teórico e reconheciam o conceito nuclear, a partir de textos como a notícia, a entrevista, os *cartuns*, dentre outros. Destaca-se que, nesta atividade, foi retomado o conceito de *Fake News*, como uma forma de rememoração dos conceitos já apreendidos.

Na atividade anterior, foi pedido para os alunos que trouxessem, de casa, um caderno de jornal, ou um recorte de texto, para que fosse realizada a atividade de pesquisa. Nessa, agora, deveriam ler, assistir ou ouvir um comunicado de um fato e trazer para a sala de aula. Nesta aula, o professor levou, para a sala, o laboratório de informática e os encartes de jornal.

Prof- PA 13, que texto você, encontrou em sua pesquisa?

PA 13- Professor, eu trouxe uma notícia, sobre vacinas e, nela fala sobre a redução da letalidade da Covid, após as pessoas se vacinarem.

Prof. - Este seu texto, quem escreve, emite opinião?

PA13 - Não professor, ele só emite fatos.

Prof.- P14, agora é sua hora, conte aos seus colegas, sobre o texto que você trouxe.

PB15- Boa tarde, pessoal! Eu trouxe uma notícia que eu ouvi em um *podcast*, ela falava sobre a violência infantil. Nele tinham vários comentaristas sobre o assunto e eles entrevistaram um conselheiro tutelar, que disse que os índices de violência doméstica têm aumentado e com isso, o feminicídio e o infanticídio.

PB01- Professor! O meu é sobre a Cracolândia em São Paulo, eu vi no meu celular, no *Instagram*.

PB03- Meu texto professor, é sobre um acidente que aconteceu na porta da minha casa, eu quem fiz e trouxe. Ele é verdadeiro. Ontem às 19h, um homem alcoolizado, perdeu a direção do carro e invadiu a calçada. Havia duas pessoas, lá. Não teve mortos, mas as pessoas que estavam na calçada, foram socorridas e levadas para o hospital e o motorista foi encaminhado para a delegacia.

PA14 - Meu texto, fala sobre um acidente que aconteceu na avenida anhanguera, que teve três feridos e uma pessoa veio a óbito. Segundo o texto, o motorista, que provocou o acidente, estava bêbado. No texto, o jornalista emite uma opinião quando e diz que não podemos dirigir embriagado.

Prof. Pessoal, e agora? Como fica? O jornalista, pode emitir uma opinião?

PA23- Uai, professor, eu acredito que pode, porque ele está fazendo uma alerta!

PB08- Eu acho que não, porque no jornalismo, temos que ser imparcial, se ele fala que não podemos consumir álcool ao dirigir, então ele deu uma opinião.

Prof. - Então, a tarefa agora, é vocês é pesquisar, se quem comunica um fato, pode emitir uma opinião.

Neste tópico de aula, percebeu-se que o professor organizava as tarefas de estudos como pesquisa, leitura e as problematizava, colocando os alunos em situação de ações mentais.

Sobre a organização do material didático, que compôs as tarefas de estudo, fez-se necessário que o mesmo apresentasse os elementos visuais e escritos adequados (explicações detalhadas da gênese do objeto de estudo, motivação e características para a discussão daquele determinado tema), para que o aluno realmente participasse da atividade, visto que a forma como o professor apresenta um conteúdo influencia diretamente no processo de aprendizagem.

Sobre isso, Davydov (2021) atribui grande importância sobre a construção adequada do material didático e da inserção dos elementos necessários (ilustrações e criação de situação-problema) para a efetivação do objetivo da Atividade do Estudo e a aprendizagem real dos estudantes.

Assim, o conteúdo necessita ser corretamente apresentado ao estudante, promovendo uma reflexão conceitual sobre o assunto. Nesta ação, o professor deu importância às tarefas enviadas para casa, como reforço à aprendizagem por meio da pesquisa. Ele colocou os alunos em situação de oralidade e de exposição sobre os textos jornalísticos. Porém, percebeu que, muitos alunos, faziam a pesquisa na escola.

Com efeito o professor, que tem a didática tradicional, comumente realizada como prática, avaliaria a tarefa com uma correção, atribuindo uma nota para quem fez e outra para quem não fez. Na perspectiva da Didática Desenvolvimental, a nota é uma consequência e acontece durante todo o processo. Neste aspecto, o professor, além de valorizar quem fez a tarefa, colocando-os para expor seus achados, aproveitou o gancho da questão da “opinião” que o colega trouxe como forma de colocar os demais para pesquisarem.

5ª Ação: Monitoramento da realização das ações anteriores

Nesta ação, a análise consistiu em perceber como os alunos realizaram as tarefas propostas e se atingiram os objetivos indicados pelo professor. Buscou-se, também, perceber se o professor retomou as atividades, caso algum aluno não tenha conseguido realizá-la. A Teoria da Atividade de Estudo, proposta por Davydov (1999), orienta que o professor reavalie e refaça os objetivos para retomar ou redirecionar determinada ação.

Davydov (1988) afirma que o controle ou o monitoramento consiste em promover uma reflexão consciente e crítica do aluno. O professor é o mediador que precisa estar atento sobre essas condições da Teoria, sobre si e o objeto. Partindo deste princípio teórico, o professor deve estar bem atento para que todos os alunos participem de forma ativa e correta, de modo a prover a mediação didática, adequada, para que nenhum aluno fique sem realizar as tarefas e quando algum discente manifestar dificuldade.

Dessa forma, foram apresentadas algumas ações didáticas em que o professor colocou os alunos em situação real. Para esta aula, o professor utilizou o laboratório de informática, para que os discentes fizessem a pesquisa e, no caso, relacionaram o conteúdo trabalhado nas aulas anteriores com os conceitos já internalizados:

Prof. - Na aula anterior [...] e percebam, que a característica do texto jornalístico, ele deve ser impessoal, e imparcial, levar apenas os fatos. Quem deve estabelecer opinião é o leitor[...]

PB15 – Na aula anterior, na pesquisa que eu fiz, no *google*... fala que o jornalista não pode emitir opinião sobre um fato, quando ele emite uma opinião, não pode persuadir e levar as pessoas a verem apenas um lado dos fatos. E os fatos tendem a ter várias versões. Cabe ao jornalista comunicar apenas o que foi verificado, investigado com a maior clareza e veracidade possível.

Prof. - Muito bem! É nisso que precisamos chegar. Olhem essa informação aqui no jornal ‘O popular: Os usuários do transporte público de Goiânia estão reclamando sobre os atrasos e lotação dos ônibus no terminal Parque Oeste’, é um gênero notícia, e ela vêm com uma Imagem de pessoas segurando nas portas. Isso contribui para informar que a notícia é verdadeira. Nesse caso, como ficaria essa notícia com uma opinião?

PB16 - [...] o prefeito de Goiânia é um irresponsável; o transporte público é muito ruim...

PB22 – É preciso que os usuários vão ao ministério público reivindicarem seus direitos...

Prof. - Então sendo assim, podemos acrescentar essa opinião nesse texto que eu trouxe para vocês? O que acha PB27?

PB27 – Então, professor, claro que não. Se o gênero, jornalístico é imparcial, claro que não.

PB30 - E o artigo de opinião? É um gênero jornalístico? Por que ele pode ser um gênero jornalístico?

Prof. - O que vocês acham alunos? O artigo de opinião é um gênero jornalístico?

PB 12- Bom professor eu acho que não.

Prof. - Por quê? Bora, pesquisar novamente?

Prof. - O que acharam?

PB12 - Eu achei que, de acordo com que está escrito aqui professor, não há um consenso na comunidade jornalística sobre ele ser ou não, porque quem escreve irá emitir uma opinião.

PB30- Eu vi aqui que ele faz parte de um outro seguimento do jornalismo que eles falam que é 'o jornalismo opinativo escrito', mas que o leitor precisa de ter outras opiniões também.

Prof. - Nem tudo que está no jornal, necessariamente, pertence ao jornalismo! É sempre bom lembrar que o objetivo central de qualquer matéria jornalística é informar as pessoas; prestar o serviço do jornalista de ouvir todos os lados de um fato e traduzir isso para a população.

Prof. - Pessoal, podemos então concluir o quê sobre esse conteúdo que aprendemos?

PB17 – Professor, eu acho que precisamos compreender que um fato: refere-se a informação pura, investigada, verdadeira e levada ao conhecimento das pessoas; uma opinião é a expressão que uma pessoa dá sobre o fato, contudo nem sempre ela deve ser a única fonte que um leitor pode ter sobre qualquer fato, é preciso ter várias fontes, para que o leitor possa ter suas próprias conclusões.

PB19-O que podemos concluir sobre *Fake News?*, é um fato falso, muito compartilhado hoje, principalmente pelas mídias sociais.

Nesta ação foi possível observar que as formulações de situação problema atenderam às expectativas de promover ações mentais aos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental para essa atividade, visto que, ao analisar as respostas, eles conseguiram relacionar o que foi trabalhado em aulas anteriores, sobre o gênero jornalístico com os conceitos já internalizados, além de conseguirem chegar à relação sobre a elaboração do conceito nuclear.

6ª Ação: avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada

Nesta última ação, o professor entregou, aos alunos, as atividades feitas ao longo do desenvolvimento do plano de ensino. Ele avaliou o desempenho deles durante todas as ações e tarefas pelas quais passaram e, sempre que necessário, propôs intervenções para a realização das ações mentais. Essa atividade ainda contou com um momento festivo, em forma de seminário, onde os discentes simularam um jornal falado e expuseram os trabalhos realizados por eles.

No plano de ensino estava previsto a avaliação dos alunos, de forma individual, para verificar a apropriação do conceito ensinado. Nesse parecer, o professor colaborador deveria verificar se o aluno foi capaz de generalizar e usar um procedimento geral para solucionar os problemas particulares envolvendo o gênero jornalístico.

Dos sessenta e dois alunos participantes da pesquisa, os PA23, PA13, PA15 (9º A) e PB12, PB13, PB02 (9º B) apresentaram mais dificuldades na realização da avaliação. Assim, o docente ficou de reavaliar esses alunos, para verificar quais foram os fatores que contribuíram para a não obtenção de um resultado satisfatório ao mesmo tempo que os outros alunos.

Contudo, em uma avaliação geral feita pelo professor e pela coordenação, observou que esses alunos, que apresentaram *déficit*, não tiveram uma boa frequência às aulas como os demais, não tendo acesso a todas as ações de atividade de estudo como os demais.

5.11 OUTRAS ANÁLISES

5.11.1 Entrevista com a Coordenação Pedagógica

Nas ações desempenhadas pela Coordenação Pedagógica é importante esclarecer, para esta análise, que elas foram subcategorias, para melhor compreensão do que ocorre na escola como forma de apontar em que medida a realização do experimento didático-formativo é um meio que possa ser utilizado pelo coordenador pedagógico para formação continuada do professor em serviço.

As rotinas padrão foram as que a coordenação tinha controle sobre elas, ou seja, fazia parte do trabalho diário deste profissional, como: atendimento e assessoramento ao professor na prática docente na sala de aula, reuniões diversas para construção de planos de ação, a fim de reduzir as desigualdades de aprendizagem, *feedbacks* aos professores sobre as práticas docentes no cotidiano e a formação continuada, ou seja trata-se de atividades que ocorrem em situação de trabalho.

Assim, para uma melhor compreensão, fez-se uma entrevista com a coordenadora pedagógica.

Na maioria das vezes vou para casa com sentimento de que o trabalho proposto não foi realizado, a lista de atribuições é tão extensa que no colégio, não consigo realizar todas. Levo trabalho para casa, porque na escola fica inviável devido a dinâmica do trabalho. Na escola, a todo momento surge um problema, desde o momento que chego até o momento que saio fico resolvendo questões ligadas à gestão dos processos educativos, como aluno que não faz atividade, falta de professores por adoecimento, daí eu vou para a sala de aula porque não tem substituto se for menos de trinta dias, dificilmente a secretaria de educação envia um professor para substituir, como é Ensino Fundamental então não podem ficar com tempo ocioso. Coordeno dois tipos de Ensino Médio e Fundamental no turno vespertino, além de dedicar muito tempo na revisão e organização de avaliações, do que nos próprios processo educativos que na minha concepção deveria estar conectada ao professor e ao aluno. Ao professor visto a dar suporte na preparação do planejamento, na sala de aula. Ao aluno porque era necessário às vezes eu ir para a sala de aula para poder observar o motivo pelo qual alguns alunos não conseguem ler, escrever, interpretar, calcular... (Coordenadora Pedagógica, 2022).

A partir dessa fala, percebeu-se que ela faz uma tomada de consciência, sobre a sua prática de como deveria ser, e como é. Essa reflexão faz alusão ao pensamento de Marx sobre

o trabalho e alienação e ao pensamento de Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 38-39), quando dizem que “as práticas pedagógicas na nossa sociedade são institucionalizadas e formuladas em leis, e regulamentos formais, planos curriculares, documentos políticos, guias de ensino dentre outras exigências oficiais das práticas escolares.”

Em outra entrevista com a coordenadora sobre a sua participação na pesquisa e o que ela considerou positivo, teve-se:

No início pensei que seria mais um daqueles trabalhos em que o pesquisador vem na escola, desenvolve seu trabalho por meio de entrevista e vai embora. Às vezes nós coordenadores, nem participamos da proposta. Ficamos alheios ao processo. Quando fui convocada pela pesquisadora para participar da formação, então pensei: *Aff*, será mais uma daquelas formações – embromação’. No início, fiquei encantada pelo pesquisador, depois pela teoria e depois pela qualidade das aulas, e pela oportunidade que tive em participar de todo o passo a passo. Tive que ausentar dos trabalhos pedagógicos-administrativos, contudo tive que fazê-los em casa. Mas pela qualidade da pesquisa valeu a pena (Coordenadora Pedagógica, 2022).

Ao analisar esta fala, dentro das perspectivas de Libâneo (2001), conclui-se que a reflexão será mais poderosa quanto mais se ancorar numa ampla cultura em ciências humanas. O coordenador precisa estar imbuído de conhecimentos que possam promover, em seus professores, credibilidade para que a partir do desejo, possa surgir as necessidades e os motivos. Para Davydov (2008, p. 236), “ a atividade é a interação do sujeito com o mundo circundante, consistindo em uma reflexão e na realização do objeto de um desejo”.

Silva (2020, p. 104), afirma que despertar os motivos nos alunos se tornam um desafio para escola e para os professores, contudo o professor pode superá-los em um planejamento colaborativo e dialogado com os colegas, pensado nos alunos, na vida cotidiana da maioria deles.

5.11.2 A organização da sala de aula do professor

O docente, inicialmente, deixava a sala de aula em uma disposição tradicional, com as carteiras enfileiradas, ou até mesmo desorganizadas. Após algumas intervenções da Coordenação Pedagógica, ele iniciava a aula organizando os alunos de forma diferenciada, como: a sala em círculo, em duplas, e até mesmo enfileirados, mas organizados. Ora, a sala de aula, quando organizada, promove a concentração dos alunos e, dificulta interrupções e desatenção na realização das tarefas de estudo, promovendo formas diversas de interação, auxiliando no autocontrole e na contenção dos alunos (Davydov, 2021).

Não obstante, através dos relatos e da observação, foi possível perceber que a Coordenação Pedagógica, nos momentos de estudos do professor durante a pesquisa, criou condições para realizar, com ele, um *feedback* sobre o uso do celular. Ela chamou a atenção para alguns alunos (uns três) que usavam o dispositivo sem fins pedagógicos e que não eram percebidos pelo docente, ou que eram notados, porém não foram questionados sobre a prática desconexa com o momento. Assim, ele estabeleceu critérios e combinados sobre a utilização do aparelho e a necessidade de mantê-lo desligado e guardá-lo na mochila. Caso alguém não conseguisse ter o autocontrole sobre isso, o professor solicitava que guardasse em uma caixinha bem bonita que ele mesmo havia levado para a sala:

Prof. - Oh, pessoal, vocês estão vendo essa caixinha a partir de hoje vai estar comigo na sala de aula, ela é para os alunos que não têm autocontrole, vocês sabem o que é autocontrole?

PA13- É quando conseguimos controlar nossos impulsos.

PA16- É quando eu quero fazer algo, e sei que não é permitido, então eu não faço.

(PA21 mexendo no celular)

Prof.- Ouçam aqui, que é mais legal!

Prof. - É, e o celular, a partir de hoje, quem não conseguir ficar sem usar o celular na aula, guardar na mochila, não tiver o autocontrole dessa situação, deverá guardar o celular aqui nessa caixinha e no final da aula, ou da tarefa, pode pegar de volta. Combinado?

Vários alunos - sim, professor!

(Registro de aula do dia 29/11/2022).

5.11.3 Ações educativas do professor colaborador

A organização da sala de aula é uma tarefa que diz respeito ao professor. Cabe a ele todos os procedimentos para garantir uma aprendizagem participativa. Se o professor chega na sala de aula, os alunos estão em clima de desorganização, dificilmente ele conseguirá a atenção devida de todos os participantes.

Em um dado momento, um ou outro aluno poderá estar com a atenção dispersa, pois, nessa fase do desenvolvimento (adolescência), a distração é algo recorrente na sala de aula. Nesta perspectiva, o professor deve valorizar a ação conjunta dos alunos, como elementos centrais, como ferramenta do seu desenvolvimento.

Dessa maneira, o professor, de forma dinâmica, conversou com os discentes sobre a organização.

Prof. - Galera, vamos lá! Eu vou pedir vocês para vir para cá também, que estão muito solitários. Vamos organizar a sala de aula, está muito bagunçado!

Prof. Beleza, então bora! Prof. - PB18, PB19, PB20 – vou mudar vocês de lugar, estão conversando muito!

Prof. Mas, o brinde é só no final.
Prof. Não, eu vou dar uma plantinha.
Prof. – PB16, postura! O que é que você está fazendo?
Prof. - Calma aí!
Prof. - Olhem aqui!
Prof. - Bora, gente!
Prof. - Pessoal, prestem atenção aqui.
Prof. - Se concentrem, se olhem aqui.

(Registro de aula do dia 25/11/2022)

Por fim, observou-se que o docente buscou colocar em prática o que diversos autores discorreram sobre a organização do ambiente, para que no processo ensino-aprendizagem os objetivos fossem alcançados. Lembrando que na Teoria do Ensino Desenvolvimental um dos fundamentos é o planejamento meticuloso da aula, o professor deve ter conhecimento sobre seus alunos, sobre o conteúdo a ser ensinado, e isso consiste em uma sala de aula em que os espaços estejam organizados para a aprendizagem, que os alunos sejam instigados sempre, a fim de realizarem suas tarefas de estudos.

6 PERSPECTIVAS DE REDIMENSIONAMENTO DO PAPEL E DAS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA

As análises e as discussões, acerca do experimento didático-formativo, serviram como base para subsidiar e apresentar as perspectivas e os redimensionamentos sobre papel e das incumbências do coordenador pedagógico dentro do ambiente escolar. Destarte, este capítulo trouxe reflexões sobre o papel do coordenador pedagógico na formação docente, bem como da sua relação com este trabalho e as contradições imbricadas nele.

Portanto, no primeiro tópico realizou-se uma análise reflexiva sobre as contradições que o coordenador pedagógico vive em situação de trabalho. No segundo, questionou-se sobre o papel do coordenador pedagógico na trajetória docente e na sua articulação com a promoção de um ensino focado no desenvolvimento humano.

6.1 AS CONTRADIÇÕES DE TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A Teoria Social Crítica, inaugurada por Marx, fornece categorias metodológicas indispensáveis para a compreensão das contradições existentes no sujeito produzidas pelo

próprio desenvolvimento da sociedade, pois ela propõe que o sujeito seja capaz de reconhecer-se como indivíduo em suas múltiplas dimensões da vida, seja no campo da família, da ciência, da arte ou da educação, e que pode promover transformações mediante a sua consciência.

A premissa fundante da concepção materialista e dialética da história é o trabalho. Através dele o homem produz os materiais necessários para sua sobrevivência, visto que ele faz sua história à medida que modifica os meios de produção e transforma a natureza.

Seguindo esses princípios, o homem pode evoluir e mudar a sociedade buscando superar o idealismo e o objetivismo, a “naturalização” do que é socialmente produzido e a essencialização do ser humano. O modo de pensar dialético é aquele que apreende o movimento do real em sua complexidade e enquanto totalidade.

Sendo o trabalho uma “atividade vital” humana, a centralidade dessa se torna problemática quando a inversão é transformada em alienação, quando um indivíduo precisa vender sua força do trabalho para garantir a sobrevivência. Logo, o que deveria criar o mundo, dignificar o ser humano, proporcionar a si e a sua espécie um bem-estar, na sociedade capitalista e no neoliberalismo contribui para o aumento das desigualdades sociais, da miséria humana para uma grande parcela da sociedade, principalmente a classe trabalhadora. Nesta relação transformando-o estranho a si e a condição humana.

Apesar de alguns autores afirmarem que Marx não tenha desenvolvido um estudo específico sobre Educação, Lopes (2012) afirma que esse autor compreende a educação como um processo de emancipação, meio pelo qual o sujeito pode contribuir para a transformação radical da sociabilidade.

Para Lopes, a educação tanto pode contribuir para transformar a sociedade, como para a manutenção da hierarquia social, de controle das classes dominantes sobre as classes dominadas, isto é, de dominação da burguesia sobre o proletariado.

Marx compreende a educação como uma forma de socialização, de integração dos indivíduos em sociedades em classes. O modelo está concebido em infraestrutural – superestrutural (de relação recíproca), a escola faz parte da superestrutura (tal como o Estado ou a família, por exemplo) e a educação é assumidamente um elemento de manutenção da hierarquia social, de controle das classes dominantes sobre as classes dominadas, isto é, de dominação da burguesia sobre o proletariado. As ideologias que estabelecem as regras são as das classes dominantes, dos ideólogos – produtos típicos das universidades burguesas (Lopes, 2012, p. 3).

Não queremos aqui, a partir desses conceitos de dominante e dominado, construir essa relação do trabalho do coordenador pedagógico, mas sim a sua relação com a mediação e transformação do espaço escolar. Destarte, buscou-se trazer uma relação de trabalhador na escala produtiva, produzindo capital intelectual e desenvolvimento humano, pois partiu-se do

pressuposto de que o coordenador pedagógico é um sujeito histórico, que forma outro sujeito em uma relação dialética, desenvolvendo saberes científicos que podem promover a superação da exploração da força de trabalho e das desigualdades sociais fixadas na sociedade capitalista. Essa dinâmica é corroborada por Spirkin e Yakhot (1975, p. 10), ao dizerem que:

É o materialismo histórico, um dos componentes fundamentais da filosofia marxista-leninista, que elabora a teoria geral e o método de conhecimento da sociedade humana como sistema, estuda as leis da sua evolução e a sua utilização pelos homens.

Sendo assim, ao se pensar dialeticamente, tem-se o intuito de compreender as mudanças que ocorrem na natureza, no homem e na sociedade no decorrer da história. Não ver o mundo como algo fixo, imutável, mas sim ter uma visão de que tudo está em constante movimento e transformação. Nesse ínterim, Marx (1989), na obra “Manuscritos Econômicos Filosóficos”, traz o conceito de omnilateralidade como uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas. Nesse sentido, essa formação ocorre pela apropriação plena do ser humano, por um “vir a ser” humano expresso pela ideia de pessoa humana como ser natural universal, social e consciente: omnilateral.

A concepção do materialismo dialético para o trabalho do coordenador pedagógico, nesta dissertação, apontou para uma dimensão oposta ao neotecnicismo, que credita, a esse profissional, a missão de monitorar, relatar, preencher e analisar os processos pedagógicos na escola. Dessa maneira, propomos, aqui, uma didática voltada para o desenvolvimento humano, uma concepção estruturada na perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky e na Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov, que parte do princípio de que o conhecimento está na atividade humana e em situação concreta de vida.

Em relação a isso, Vygotsky (1994, p. 181) argumentou que,

[...] a personalidade humana é formada, basicamente, sob a influência das relações sociais, ou seja, o sistema do qual somos parte, a partir da mais tenra infância em diante. ‘Minha relação com meu ambiente’, diz Marx, ‘é minha consciência.’ Uma mudança fundamental de todo o sistema dessas relações das quais o ser humano é parte, conduzirá inevitavelmente a uma mudança na consciência, a uma mudança em todo o comportamento do ser humano

Nesta concepção, o desenvolvimento humano ocorre pela mediação do conhecimento e pelas relações que o sujeito tem com o objeto e com o meio. Ela ocorre através do desenvolvimento do psíquico e possibilita aos escolares desenvolverem suas capacidades de pensar conceitualmente, com base nos conhecimentos da escola. Isso se dá pela formação do

pensamento teórico-conceitual, sendo que o processo, que leva a essa formação, é propiciado pela Didática Desenvolvimental.

Os elementos constitutivos dessa didática são fundamentais para que a aprendizagem, por conceito teórico, ocorra, pois quando o coordenador pedagógico se apropria da teoria que orienta as tarefas, a atividade e as ações de estudo, acontece, também, a mudança na forma de pensar esse trabalho.

Porém, neste estudo, não se teve uma pretensão de criar ou de entregar um material pronto, como muitos existentes no “mercado didático”, mas buscou-se apontar possibilidades de redimensionamento desse fazer pedagógico em uma perspectiva Desenvolvimental, uma vez que o coordenador pedagógico é o responsável por articular, planejar, formar, mediar e articular os processos pedagógicos e educativos na escola, conforme Libâneo (2009, p.385) afirma:

A Coordenação Pedagógica tem a responsabilidade de promover ações de desenvolvimento profissional, com a finalidade de ampliar conhecimentos, adquirir informações, aprimorar habilidades, de modo que todos possam participar, em condições mínimas de igualdade, nas discussões para tomada de decisões.

Após essa breve incursão sobre os pressupostos do materialismo dialético, a partir do entendimento sobre o trabalho e sobre o papel do coordenador pedagógico no mundo contemporâneo e nos princípios da Didática Desenvolvimental, o próximo tópico trouxe uma breve reflexão sobre a prática profissional do CP em diálogo com os mais variados saberes na escola e na perspectiva do ensino para o desenvolvimento humano.

6.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DIFERENTES SABERES NA ESCOLA

Aqui, buscou-se compreender como a Teoria Histórico-cultural pode contribuir para o trabalho concreto do coordenador pedagógico nas escolas em uma de suas atribuições mais importantes, que é a formação continuada de professores, no sentido de mobilizar saberes científicos para a superação da escravidão moral e intelectual imposta pela classe dominante. Para isso, foi preciso que este profissional esteja sempre atualizado teoricamente em relação a novas propostas metodológicas.

Neste aspecto, segundo algumas revisões bibliográficas, o método da reflexão dialética contribui para o desenvolvimento dos saberes do professor que o conduzirá à *práxis*, contrapondo-se a padrões paradigmáticos, ditados pelo capitalismo, buscando prepará-lo para o mundo do trabalho, analisando de forma crítica sua condição enquanto trabalhador, em contraposição a situação de objetificação.

Outro fator mencionado, diz respeito ao senso comum que muitas pessoas possuem quando percebem o trabalho do coordenador pedagógico como puramente técnico e burocrático. Tal perspectiva é um engano, pois as incumbências do CP envolvem compreensão da natureza do trabalho pedagógico, em movimento constante de dialogicidade, fortalecendo a vitalidade projetiva de professores e alunos.

Mediar o conhecimento é uma das capacidades mais importantes das atribuições do professor e é nisso que colabora o coordenador pedagógico. Dessa forma, a formação continuada é um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos professores.

O coordenador pedagógico também precisa estar em constante processo de formação, de capacitação para mediar o conhecimento com e entre esses sujeitos. Quando se fala aqui em saberes, trata-se de conhecimentos teórico-científicos que levem os professores a utilizarem as teorias de ensino que não sejam produtivistas e neotecnicistas e que alienam os alunos, preparando-os somente para a venda da força do trabalho. Esses são saberes que promovem transformações no meio ao qual vive, onde estão inseridas as contradições, a historicidade e a totalidade desta pessoa.

Uma das possibilidades de redimensionar o papel e as atribuições do coordenador pedagógico, na escola, é fazendo com que as contradições sociais da vida humana façam parte do currículo escolar, que o coordenador pedagógico e os professores apropriem-se de teorias, de modo a promoverem uma prática docente que transforme os saberes cotidianos em teóricos científicos, conduzindo os estudantes a produzirem novos conhecimentos voltados para o desenvolvimento humano, transformando essa escola de resultados em um lugar de aprendizagem “socialmente justa”

Para tanto, a Didática Desenvolvimental, na concepção de Davydov e Hedegaard, traz contribuições sobre um ensino que compreende o desenvolvimento das capacidades humanas. O ensino que ocorre por meio das várias formas de interação social, seja ela, entre professor-alunos e entre alunos, contribui para que os processos internos se desenvolvam despertando os motivos e os desejos e não permanecendo somente na necessidade, visando a formação da personalidade dos sujeitos. Sendo assim, o trabalho formativo realizado pelos pesquisadores, pelo coordenador pedagógico e pelo professor, durante o desenvolvimento do experimento didático-formativo, foi muito importante para a reflexão sobre os processos pelos quais os alunos aprendem. Portanto, no último tópico deste estudo, foram trazidas algumas considerações sobre a escola socialmente justa na concepção de Libâneo e Silva (2020).

A concepção de uma escola socialmente justa é a nossa aposta em busca de um redimensionamento e de novas perspectivas do papel e da atuação para o coordenador pedagógico, além de contribuições, desse profissional na construção da trajetória docente, tendo como base estruturante as ações de articulação do saber cotidiano com os saberes científicos, objetivando promover um ensino focado no desenvolvimento humano.

6.3 ALCANCES E LIMITES E REDIMENSIONAMENTOS DO PAPEL E DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Por acreditar que os sujeitos se desenvolvem na escola, onde os conhecimentos científicos são produzidos e onde a transformação social pode ocorrer, abordou-se, aqui, quais são os alcances e os limites do coordenador pedagógico para realizar a formação continuada do professor em situação de serviço. Para isso, inicialmente, fez-se uma breve contextualização sobre a escola atual que temos e a que pretendemos ter.

Nesse sentido, este estudo apontou para a construção de uma “escola socialmente justa”, conceito abordado por Libâneo e Silva (2020), que pode promover e ampliar o desenvolvimento das potencialidades humanas, provendo os meios cognitivos e afetivos para a que a sua comunidade educativa, como gestores, coordenadores, alunos e demais servidores, que ali desempenham suas funções, alcancem a autonomia, a liberdade, a capacidade de participação e a intervenção na realidade social.

Segundo Libâneo e Silva (2020), uma “escola justa” é aquela cujas finalidades educativas buscam uma conexão com a diversidade sociocultural, em que a abordagem pedagógica deve estar focada na formação e no desenvolvimento de seres humanos na sua coletividade, em condições socioculturais e institucionais concretas, cuja finalidade educativa é o desenvolvimento das capacidades humanas para a vida em sociedade. Como contribui a seguir:

[...]A proposta considerada aqui, de uma escola socialmente justa, é de um tipo de ensino que assegure a todos os alunos aprender aquilo que é necessário aprender como condição da igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considerar a diversidade humana e social desses alunos no processo de ensino-aprendizagem, provendo formas de organização que assegurem no ambiente escolar e nas salas de aula os apoios necessários a todos os estudantes para que possam desenvolver suas capacidades intelectuais e sua personalidade global. Reitera-se, assim, que finalidade preponderante da escola pública não é, em primeiro lugar, o atendimento à diversidade social e cultural, mas possibilitar formação cultural e científica que, sem ser etnocêntrica, acolha a todos e, ao fazer isso, considera a diversidade, inclusive dos grupos sociais minoritários (Libâneo; Silva, 2020, p. 831).

Nessa concepção de “escola justa”, o ensino e a aprendizagem devem promover justiça social, igualdades de aprendizagem, podendo haver diferenças de ritmo, mas todos os alunos precisam ter acesso à educação, garantia da permanência e da aquisição de conhecimento. Isso parece utópico, mas segundo os autores, não.

De acordo com a pesquisa, através do experimento didático-formativo, tivemos a oportunidade de vivenciar a possibilidade de um aporte teórico-metodológico que pode promover um ensino igual, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada aluno, pois, nele, o ensino foi constituído a partir de tarefas de estudos intencionais, cujo objetivo era o de conduzir os escolares a uma relação geral básica sobre determinado objeto e depois a conceito teórico.

Sendo assim, na escola atual, o papel e a atuação do coordenador pedagógico precisam ser ressignificados, pois isso é muito relevante, visto que o desenvolvimento dos processos pedagógicos acontece na escola, sendo o coordenador pedagógico o profissional responsável pelo ato docente dos professores.

Partindo desse pressuposto, autores como Almeida e Marchesan e Almeida (2014), Kailer e Tozetto (2016), Pires (2014), Saviani (1999) concordam que uma das atribuições gerais da Coordenação Pedagógica é de gerenciar e de coordenar as atividades relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem .

Estes autores da tendência sociocrítica e do desenvolvimento humano apostam na atuação do coordenador pedagógico, essencialmente formador, articulador e transformador, para superar os desafios que se apresentam no cotidiano escolar, acreditando na construção coletiva de soluções para os problemas advindos da realidade cotidiana. Sendo assim, destacamos algumas contribuições destes autores para o redimensionamento do papel e da atuação do coordenador pedagógico.

Sobre o aprimoramento do papel e da atuação do coordenador pedagógico, Almeida (2014) descreve:

1. A identificação das necessidades dos professores, e a construção de soluções coletivas para solucionar os problemas que se apresentam na realidade cotidiana;
2. A colaboração deve ser estimular entre todos os profissionais da escola;
3. O coordenador pedagógico deve contribuir para que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, possíveis problemas e assim contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem seja constantemente melhorado e aprofundado, de forma permanente;
4. Subsídios teóricos e práticos para que o docente possa realizar estudos aprofundados, e definir com clareza os objetivos e metas da aprendizagem, aferindo o diagnóstico dos resultados alcançados, e as principais mudanças que são necessárias na sala de aula.

Almeida (2014), afirma que o coordenador precisa estar preparado para o desenvolvimento do seu trabalho, porém, às vezes, pode não possuir a formação adequada, ou estar imerso em atividades burocráticas no cotidiano escolar.

Dessa forma, Kailer e Tozzetto (2016), também, destacam a amplitude requerida do coordenador pedagógico para com a sua formação, no intuito de enfrentar os problemas da realidade escolar:

Percebemos que não basta ao coordenador pedagógico ter experiência em sala de aula, é preciso obter saberes que envolvem a organização sistêmica da escola, teorias de currículo, políticas públicas na área de educação escolar, avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, entre outros saberes que envolvem a atuação do coordenador pedagógico e que ultrapassam os saberes da experiência em sala de aula (KAILER; TOZZETTO, 2016, p. 14).

Marchesan e Almeida (2014) consideram que a função do coordenador é indispensável para o processo de tomada de decisões pedagógicas e não as administrativas. Em especial, esse profissional deve priorizar as questões relacionadas à sala de aula, buscando articular os conhecimentos e as atividades entre os sujeitos da comunidade escolar, promovendo, assim, um ambiente propício para a realização do que foi proposto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição escolar.

Sendo assim, os autores destacam a necessidade de o coordenador pedagógico ter uma gama diferenciada de conhecimentos, competências, habilidades gerais e específicas que contribuam para o processo de orientação e de articulação das ações pedagógicas que acontecem no acompanhamento ao professor, no assessoramento técnico e nas análises e práticas avaliativas gerais que fazem parte da organização da escola.

No processo de desenvolvimento do experimento didático-formativo na escola, conseguimos perceber os alcances e os limites do coordenador pedagógico em realizar a formação continuada em situação de trabalho. Neste sentido, foi trazido, para a discussão, um breve relato da coordenadora pedagógica e do professor, com vista a evidenciar esses dois aspectos buscados na pesquisa, mencionados no título deste tópico:

Foi muito bom ter participado dessa pesquisa, nele percebi que preciso dividir com as outras pessoas as tarefas que de repente outras pessoas podem fazer. A partir da organização da agenda, a priorização do tempo ao professor destinado ao assessoramento, acompanhamento e a formação continuada dos professores seja dando a eles feedback sobre as aulas, ou como lidar didaticamente com os alunos em sala, na elaboração dos planejamentos e avaliações. Percebi que houve até melhoria do comportamento dos alunos em relação a este professor e na realização das tarefas de estudo (Coordenadora Pedagógica X, 2022).

Na fala da coordenadora pedagógica, fica evidenciado o alcance do experimento didático formativo em proporcionar uma olhar mais direcionado e reflexivo da Coordenação Pedagógica no que se refere ao assessoramento ao professor na escola. Ela tem plena consciência de suas atribuições e das dificuldades encontradas que a impedia de promover com frequência ações de assessoramento/acompanhamento e de formação continuada do professor, em situação de trabalho na escola. Fatos comprovados quando ela fala da organização da agenda, do tempo, das prioridades estabelecidas por ela dentro de suas atribuições. Percebe – se que ela viu que para que ela realize o trabalho com os professores é preciso socializar e dividir as tarefas que antes ela realizava como ser de caráter de urgência.

Sendo assim, os limites se vinculam à forma de como a Coordenação Pedagógica organiza e prioriza o tempo do seu trabalho na escola. Se este profissional destinar mais energia às demandas de resultados, operação de sistema e deixar o humano para o tempo que sobra, infelizmente não haverá tempo que lhe permita estudar em situação de trabalho e muito menos para o acompanhamento, o assessoramento e a formação continuada ao professor em situação de trabalho.

Sendo assim, é preciso que a comunidade escolar tenha bem definido qual tipo de escola querem ter; que finalidades educativas ou missão essa escola quer entregar para a sua comunidade; qual aporte teórico, quais ações, métodos e recursos didáticos podem ser consistentes para assegurar a entrega dessa escola.

Consequente, concluiu-se, no decorrer da pesquisa, que a pedagogia de resultados, ancorada em concepções teóricas tradicionais ou no neotecnicismo e, até mesmo no misto teórico, não tem conseguido, de certa forma, alcançar a meta sete do Plano Nacional de Educação, que é a de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Sendo assim, repensar esse modelo se faz necessário, fazendo um exercício de mudanças no sentido de “emergir”, ou seja, a comunidade educativa precisa buscar novas perspectivas que possam desenvolver, em seus pares, uma construção coletiva dessa escola pretendida.

Em suma, o ensino precisa ser pensado em situações concretas da vida social e cotidiana dos alunos. Diante disso, a escola deve ser um espaço constante de formação continuada do professor, principalmente em situação de trabalho, porque, segundo Canário (1997), “é nela que os professores aprendem a sua profissão, e é nela que residem as indagações mais complexas sobre a relação ensino e aprendizagem”.

Libâneo (2001), inclusive, atribui a formação continuada como meio de transformação social e profissional do professor:

[...] especial para professores, a formação continuada é a condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (Libâneo, 2001, p. 189).

Sobre essa concepção, a formação em situação de trabalho ganha uma atenção importante, pois ela impacta nas formas de construção coletiva e da identidade profissional do coordenador e do professor. Ora, não queremos anular as outras formações como as iniciais, as advindas das secretarias de educação e de suas coordenações, mas é na escola porque que as situações concretas de vidas dos alunos se realizam, é nela que, dificilmente, a dinâmica da rotina escolar se manifesta de forma homogênea, porque o ser humano, em si, é plural, diverso e constituído na diversidade e nas práticas sociais e institucionais.

A partir do desenvolvimento da pesquisa, na realização de formação continuada e no desenvolvimento do experimento didático-formativo, na perspectiva da Didática Desenvolvimental de Davydov, buscou-se verificar se é era possível a Coordenação Pedagógica promover formação continuada do docente em situação de trabalho.

Assim, com a finalização da análise de dados, este estudo possibilitou indicar que os alcances da formação continuada do coordenador e dos professores, em uma perspectiva desenvolvimental, podem ser muito maiores do que se imagina. Contudo, como afirma a coordenadora pedagógica e os estudos a respeito do assunto, os limites consistem na demanda interna das rotinas de urgência, que acabam sobrepondo os agendamentos preestabelecidos.

Acredita-se, em vista disso, que a partir do momento que a formação continuada acontecer na escola, de forma rotineira e permanente, a tendência é que os professores comecem a entender que este trabalho faz parte do fazer profissional, tanto do coordenador, quanto deles, pois, de acordo com Silva (2020, p. 98), “[...] a prática institucional escolar possui características próprias que refletem ações e decisões de pessoas que respondem pelo seu funcionamento, e essas formas de agir e pensar foram incorporadas historicamente”.

Sintetizando, estar em constante busca de estudo, de trocas de experiência faz com que haja experiências positivas para os envolvidos no ambiente escolar, de modo a minimizar e a reduzir as desigualdades de aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, uma possibilidade é a Didática Desenvolvimental proposta por Davydov.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo verificar a possibilidade de a Coordenação Pedagógica atuar junto aos professores na sala de aula, a fim de sugerir e acompanhar formas de intervenção didática, atuando na consolidação das aprendizagens, de modo a contribuir para melhor desempenho escolar dos alunos.

Por isso, a proposta constituiu no desenvolvimento de um experimento didático-formativo, em um tópico da Língua Portuguesa, com os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar o experimento didático-formativo como elemento constitutivo de formação continuada do docente em situação de trabalho.

Buscou-se, ainda, propor ações que contribuam para a sistematização do conhecimento acerca da atuação da coordenação, levando-a à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Tais ações consistiram em formar tanto o coordenador pedagógico quanto o professor sobre os conceitos teóricos da Teoria do Ensino Desenvolvimental e os pressupostos da Didática Desenvolvimental de Vygotsky, Davydov e Hedegaard, que concebem o conhecimento no desenvolvimento das funções superiores, através dos procedimentos da abstração, da generalização e da formação de conceitos teóricos.

Para concretizar essa ação, conforme delineada por Davydov (1988, p. 999), no plano de ensino, previu-se avaliar todos de forma geral nesta fase, contudo a coordenação e o professor foram avaliados de forma qualitativa, pelo esforço despendido em participarem do curso de formação em seus horários de estudos com a pesquisadora.

Assim, podemos dizer que o experimento didático-formativo funcionou como elemento de aprendizagem para os envolvidos: o coordenador pedagógico, o professor e os alunos, pois, com os princípios da teoria e a construção e o desenvolvimento do plano de ensino, por meio de ações e tarefas de estudo em tópico da Língua Portuguesa, fez-se que o coordenador pedagógico adequasse o seu horário para as necessidades para o atendimento ao professor, ao pesquisador e aos alunos.

Um ponto extremamente importante foi a organização e a gestão da escola. O diretor foi muito receptivo à pesquisa, abrindo o espaço para que pudéssemos desenvolver o estudo. A coordenadora pedagógica foi sempre solícita em atender os protocolos de realização e da organização do espaço educativo como local de formação e depois como espaço de construção do plano de ensino na perspectiva para o desenvolvimento humano, de modo a analisar os resultados da pesquisa de forma reflexiva e verificar os alcances e limites da teoria e do

experimento didático como concepção teórica, a fim de contribuir com a aprendizagem dos alunos.

No que se refere aos resultados obtidos sobre o acompanhamento do trabalho da Coordenação Pedagógica, foi possível perceber que isso precisa ser repensado, tanto em suas demandas, quanto no próprio aspecto de autoformação e formação continuada com os seus pares, pois essa função é considerada uma das principais dentro do ambiente escolar.

O coordenador pedagógico, ao ser o responsável pelo desenvolvimento profissional do professor, necessita compreender as especificidades de suas atribuições, dividir com o coletivo as rotinas de emergência, para dedicar mais tempo ao apoio ao professor e à sua própria formação, para que se aproprie de novas perspectivas teóricas (Libâneo, 2018).

É importante esclarecer que o intuito desta pesquisa, sobre as práticas de formação continuada, não foi o de anular o que as escolas já fazem, nem de eximir o poder público de suas responsabilidades educacionais, no que se refere à formação docente ou de colocar toda a responsabilidade de formação na pessoa do coordenador pedagógico. Muito pelo contrário, o estudo intuiu, de certa forma, denunciar a precarização do trabalho do coordenador pedagógico, que existe para atuar juntamente com o professor, no processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, concluiu-se que as determinações da Secretaria Estadual de Educação têm impossibilitado, a esse profissional, atuar no trabalho pedagógico, na relação professor/aluno; professor/ ensino e aprendizagem e aluno/ensino aprendizagem. Esse profissional, assoberbado de trabalhos pedagógicos e administrativos, sente-se em *déficit* com o professor no que tange ao apoiá-lo na sala de aula, bem como em auxiliar os alunos no que se refere ao seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Sobre a atuação da Coordenação Pedagógica, na análise dos dados, foi percebido que o coordenador não conseguiu acompanhar o docente em todas as 21 aulas, mas em apenas 15.

A coordenadora pedagógica é formada em Letras: Língua Portuguesa, e os conhecimentos que ela tem, sobre a Coordenação Pedagógica, foram aprendidos durante esse período de trabalho, pois os saberes são mais práticos do que teóricos, visto que ela exerce essa função há mais de dez anos. Contudo, ela consegue fazer um trabalho de acompanhamento com foco em *feedbacks* aos professores de forma reflexiva sobre a prática docente.

Sobre os resultados do desenvolvimento do experimento didático-formativo, constatou-se e reforçou-se a necessidade de a Coordenação Pedagógica se conscientizar de sua principal atribuição: promover um trabalho focado na formação continuada do professor.

De acordo com os achados na pesquisa, percebeu-se que, em alguns momentos, a coordenadora não conseguiu fazer o acompanhamento como gostaria. Houve vários momentos

em que ela estava em sala de aula e teve que sair para resolver questões de atrasos de entrega das avaliações pela copiadora, formatação e revisão de provas dos professores, organização de simulados, reunião com tutor educacional e outras interrupções diversas.

Quanto à realização das aulas do professor, na perspectiva da Didática Desenvolvimental, o docente apresentou poucas dificuldades em compreender e desenvolver a teoria em sua totalidade, pois o seu mestrado, em Língua Portuguesa, contribuiu para que as ações fossem desenvolvidas sem muitos problemas. No entanto, houve momentos em que o professor já apontava o conceito para os alunos, sem colocá-los em situação de ações mentais, como foi o caso na tarefa da primeira ação. Mas, com o passar do tempo, através de vídeos gravados e de *feedbacks* do coordenador, o professor “explicador” foi desaparecendo e dando espaço ao docente mediador (aquele que auxilia o aluno a pensar, a refletir e a buscar o conhecimento).

Promover ações de formação continuada do professor, pelo coordenador pedagógico, tornou-se um desafio, visto que, no modelo atual, a Coordenação Pedagógica está imbuída de atribuições que têm o foco nos processos finais de aprendizagem dos alunos. Portanto, este estudo apontou que é preciso mudar esse centro, que deve ter seu eixo na aprendizagem, em como o ensino acontece na escola.

Quanto à formação continuada, dentro do atual modelo tecnicista de gestão, ela ocorre em momentos coletivos, com pauta definida pela Secretaria da Educação. O professor, por sua vez, relatou que não sente a atuação da Coordenação Pedagógica, pois percebe que ela não tinha tempo para acompanhá-los, devido às demandas da rotina escolar. Ele até fez uma pequena citação sobre a atuação da Coordenação Pedagógica na escola de tempo integral e a de tempo regular, que, segundo ele é bem diferente: “Na escola de tempo integral que eu trabalhava havia duas coordenações: a de área e o coordenador pedagógico, ambos prestavam assistência aos professores”.

Nesse sentido, nossa pesquisa promoveu a participação do professor nos momentos formativos, nas devolutivas, nos estudos, na elaboração do plano de ensino e na realização da pesquisa, propiciando momentos de reflexão sobre a sua *práxis*. De acordo com ele, na formação inicial dificilmente o professor é colocado tão próximo a um aporte teórico, tal como ocorreu pela sua participação na pesquisa.

Na sociedade capitalista, existem muitas contradições e desigualdades sociais que impactam diretamente a maneira como uma criança, um jovem ou até mesmo um adulto enxerga a escola atualmente. A motivação para aprender tem a ver com o contexto social,

político, cultural, mas, também, com práticas de ensino e de aprendizagem mais instigantes, não padronizadas e que contribuem mais efetivamente para a formação dos sujeitos sociais.

Quando uma criança chega à escola, ela não vem vazia, possui seus próprios saberes, sua cultura e desenvolve sua própria maneira de interagir com o mundo ao seu redor. O papel do professor, neste cenário, é o promover o acesso, através da mediação, da valorização da interação e das práticas educativas que fomentem a formação de conceitos científicos durante a formação da aprendizagem.

Nesse sentido, o professor precisa do auxílio, da assessoria e do acompanhamento do coordenador pedagógico, no intuito de criar atividades, como a do experimento didático-formativo, que o levem a realizar práticas educativas em uma perspectiva desenvolvimental, histórica e crítica, a fim de desenvolver seu pensamento do abstrato para o concreto pensado, promovendo, assim, uma formação plena dos estudantes.

Ressalta-se que a pesquisa alicerçou-se na Teoria do Ensino Desenvolvimental e contribuiu, por meio de experimento didático-formativo, com a formação continuada do coordenador pedagógico, no sentido de incentivar o acompanhamento e o apoio aos professores quanto ao fazer pedagógico. Desse modo, sistematizou conhecimentos em relação às atribuições dos coordenadores pedagógicos, analisou as ações de formação continuada, avaliou a utilização da Didática Desenvolvimental na formação de professores e, por fim, indicou possibilidades de constituir atividade sistemática de trabalho.

Tornar o experimento didático como eixo norteador da formação continuada do professor é um caminho possível para que o ensino seja mais prazeroso para o professor e para os alunos, contudo como foi dito anteriormente é preciso criar uma cultura dialógica na escola romper com o conceito de que o coordenador pedagógico ainda tem como atribuição a supervisão, mas sim a mediação.

Portanto, ao longo da realização deste estudo, compreendeu-se que, ao olhar para realidade da escola e para as limitações que atingem o trabalho do coordenador pedagógico, faz-se necessária a busca por alternativas que se contraponham a uma escola que vise, meramente, preparar os alunos para capacidades produtivas, conforme s interesses do mercado, na direção de uma escola que busque o desenvolvimento de capacidades humanas, por meio de uma sólida formação cultural e científica.

Nesse íterim, de acordo com as análises, acredita-se que sejam necessárias mais pesquisas em torno do experimento didático-formativo como estratégia de formação continuada em situação de trabalho na escola, com outras escolas, outros professores e outras características formativas, de modo a constatar, realmente, a eficácia dessa teoria a ser apropriada pela

Coordenação Pedagógica em seu papel formador do professor.

Deste modo, um aspecto que merece destaque é o de que a Teoria da Atividade de estudo proporciona, aos escolares, condições para planejar o conteúdo em nível básico e, de acordo com as ações didáticas, as tarefas vão conduzindo ao conhecimento, pelo mesmo caminho que um cientista percorre, que, inicialmente, ocorre pelo saber empírico, até chegar ao concreto pensado, produzindo novos conceitos. Para isso os professores precisam organizar os materiais agreguem conhecimento, pois importa registrar que “[...] nem todas as disciplinas do nível fundamental são concebidas de acordo com as exigências da Teoria da Atividade de Estudo. Para adequá-las é necessário [um] tempo maior e de mais especialistas”. (Davydov, 2021, p. 232).

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. **Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão.** 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ALMEIDA, G. L. M.; PLACCO, V. M. N. S. A educação midiática e o combate às *Fake News*. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação: REASE**, São Paulo, v. 8, n. 5, p. 1470-1480, maio 2022.
- ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico.** 14. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2012.
- ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de uma escola pública. *In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.* São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ANECLETO, Ú. C. Tecnologias digitais, ação comunicativa e ética do discurso em redes sociais. **Texto Livre**, v. 11, n. 2, p. 304-317, 2018.
- AMORIM, A.V. D. **Finalidades educativas escolares e organização e gestão da escola: o posicionamento do coordenador pedagógico na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental.** 2021. 81 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Puc Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4752>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- ANDRADE, N. V. **Supervisão em educação: um esforço para melhoria dos serviços educacionais.** Rio de Janeiro: LTC, 1976.
- ARATANGY, C. **Um pouco de história da docência no Brasil: *Ratio Studiorum*.** Centro de Formação da Vila: 20 ago. 2019. Disponível em: <https://cfvila.com.br/blog/2019/08/23/um-pouco-de-historia-da-docencia-no-brasil-ratio-studiorum/>. Acesso em: 05 maio 2023.
- ARENA, Dagoberto Buim. **Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever.** Revista brasileira de alfabetização, n. 13, p. 71-87, 2020.
- BAGNO, M.A **Língua de Eulália.** São Paulo: Contexto, 1997.
- BAGNO, M. **Linguística da Norma.** São Paulo: Loyola, 2002.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M. The problem of the text (An essay in philosophical analysis). **Soviet Studies in Literature**, v. 14, n. 1, p. 3-33, 1977.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). *In.: Estética da criação verbal.* Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fonte, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4) ISBN: 85-88456-17-6.
- BOTO, C. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, 15, 282-299, 2010.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. IN: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.
- BRASIL, Presidência da República. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Inep, 2018. 185 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília: MEC, INEP, 2018. 185 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.
- CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. In: CONGRESSO NACIONAL DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO, 1., 1997, Lisboa. Digitado.
- CAVALCANTI, J. **O jornal como proposta pedagógica**. São Paulo: Paulus, 1999. (Pedagogia e educação).
- CENSO DE CRIADORES DE CONTEÚDO DO BRASIL. 2023. **Squid Digital**. Disponível em: https://squidit.com.br/wp-content/uploads/2023/03/2.0EBOOK_censo-de-criadores_Squid.pdf. Acesso em: 03 ago. 2023.

CHAIKLIN, S. Developmental teaching in upper-secondary school. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Ed.). **Learning activity and development**. Aarhus (Denmark), Aarhus University Press, 1999. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. Cultural-historical theory and educational practice: some radical-local considerations. In: **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, 2005.

CHARAUDEAU, P. Gênero de discurso. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Org.). **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, M. de S. **O que é ideologia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CORNU, D. **Jornalismo e verdade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

DANIEL, M. D. C. T.; JACOB, P. R. Percepção, leitura crítica, *fake news*: uma visão do professor residente na sala de aula. **Revista de Estudos Híbridos na Área da Linguagem**, v. 3, n. 01, p. 1-10, 2022.

DAVYDOV, V. V. O que é a atividade de estudo? Traduzido de Natchalnaia Shkola. In: DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. [s. l., s. n.], 2009.

DAVYDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. DAVYDOV e V.V. Repkin, Livro I, 3. ed. Curitiba, PR e Uberlândia, MG: Crv, Edufu, 2021. p. 188-210.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, New York, v. 30, n. 9, p. 3-83, 1988.

DAVYDOV, V. V. I problema della generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotsky. In: **Studi di Psicologia dell'Educazione**, vol. 1, 2, 3. Armando, Roma, 1997. Tradução de José Carlos Libâneo (Colaboração de Lélis Dias Parreira na revisão da tradução).

DAVYDOV, V. V. O que é a atividade de estudo? In: **Revista Escola Inicial**, Moscou, n. 7, 1999.

DAVYDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. DAVYDOV e V.V. Repkin Livro I, 3. ed. Curitiba, PR e Uberlândia, MG: Crv, Edufu, 2021. p. 188-210. (Ensino Desenvolvimental Volume 10).

DAVYDOV, V. V. Atividade de estudo: situação atual e problemas de pesquisa. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. DAVYDOV e V.V. Repkin Livro I, 3. ed. Curitiba, PR e Uberlândia, MG: Crv, Edufu, 2021. p. 231-246. (Ensino Desenvolvimental Volume 10).

DELMAZO, C.; VALENTE, J. C. L. *Fake News* nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo**, [S.l.], v.18, n. 32, p. 155-169, maio 2018. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/mj/article/view/2183-5462_32_11/4561. Acesso em: 03 ago. 2023.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. DAVYDOV e V.V. Repkin** Livro I, 3. ed. Curitiba, PR e Uberlândia, MG: Crv, Edufu, 2021. p. 157-168. (Ensino Desenvolvimental Volume 10).

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. *Sage Journals, London*, v. 21, n. 5, p. 598-628, 2011.

ERBOLATO, M. L. **Técnicas de codificação em jornalismo**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ERBOLATO, M. L. Leitura de jornais: como motivar a juventude? *In*: **Intercom** – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 9, n. 54, p. 47-54, 1986.

FERREIRA, B. **5 contribuições da educação midiática à democracia**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2023. (Biblioteca Educamídia). Disponível em: https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2023/07/BIBLIOTECA_EM-e-democracia_ISBN.pdf. Acesso em: 03 ago. 2023.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREITAS, R. A. M. Da M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 19, n. 2, p. 388-418, 2016.

FREITAS, R. A. da M.; LIBÂNEO, J. C. O experimento didático-formativo na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e246996, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JGhPMWNtWJqB6FPnWtCbpuH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2023.

FREITAS, R. A. M. da M.; LIBÂNEO, J. C. Didática Desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, 24, e21850. 2015.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, B. D.; MÓDOLO, M. Algumas reflexões sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil. 13 jul. 2022. **Jornal da USP**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/algumas-reflexoes-sobre-o-ensino-da-lingua-portuguesa-no-brasil/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2023**. Goiânia-GO, 2023. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/DiretrizesOperacionaisUE.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia-GO, 2020. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/Diretrizes_Operacionais_Redde_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

GOMES, J. F. **Estudos de história e pedagogia**. Coimbra: Livraria, Almedina, 1984.

GOMES, M. R. **Jornalismo e ciências da linguagem**. São Paulo: Hacker/Edusp, 2000.

GOMES, M. R. Jornalismo: poder disciplinar. **Revista Kairós-Gerontologia**, [S. l.], v. 12, n. Especial 6, 2010. DOI: 10.23925/2176-901X.2009v12iEspecial6p%p. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/2661>. Acesso em: 3 ago. 2023.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HEDEGAARD, M. A cultural-historical theory of children's development. In: HEDEGAARD, M.; FLEER, M. **Studying children: a cultural-historical approach**. Berkshire (England): McGRAU HILL, 2008.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002a. p. 199-227.

HEDEGAARD, M. Introduction. In: **Learning and child development: a cultural-historical study**. Aarhus University press. Denmark. 2002b. (Chapter 1). p. 11-21. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach**. Aarhus (Denmark): Aarhus University Press, 2005. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p. (Coleção Educadores).

KOCH, I. V. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem: ReVEL**. v. 1, n. 1, agosto de 2003.

JIMENEZ, M. C. R.; ROJO, R. A leitura do hipertexto contexto de formação de educadores: desafios dos (multi) letramentos nas nuvens. **Revista Na Ponta do Lápis**, Ano IX, n. 22. ago. 2013. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/343/a-leitura-do-hipertexto-no-contexto-de-formacao-de-educadores--desafios-dos-multiletramentos-nas-nuvens>. Acesso em: 06 ago. 2023.

LEGROSKI, M. C.; GEREMIAS, F., De F.; GODOY, F. F. Revisitando um experimento sobre mentira. **Muitas Vozes**, v. 10, p. 1-15, 2021.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, p. 230, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 816-840, 2020.

Libaneo, J. C.; Freitas, R. A. M. M. Vasilij Vasiyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico, científico. In: LONGAREZZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Eds.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Editora UFU, Uberlândia, 2015.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola-teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da Formação profissional de educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, 2012, 38(1), 13-28.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (orgs.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências** (p. 13-56). Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Texto organizado para uso dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos da rede de ensino da Secretaria Municipal

de Educação de Cascavel (PR), 3 fev. 2015. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 642 abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-62364613>. Acesso em: 22 maio 2022.

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 2, n. 19, p. 353-387, 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5391/2954>. Acesso em: 01 jun. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultura. **RPGE: Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>. Acesso em: 05 jun. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares, escola socialmente justa e a didática voltada para o desenvolvimento humano. *In*: RICTHER, D.; SOUZA, L. F. de; MENEZES, P. K. de (org.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 223-246. 278p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, T. C. S. de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. spe, 37-45, 2007.

LOMONICO, C. F. **Atribuições do Coordenador pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

LOMPSCHER, J. Learning activity and its formation: ascending from the abstract to the concret. *In*: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Eds.). **Learning activity and development**. Aarhus (Denmark): Aarhus University Press, 1999. p. 139-166. Tradução de Gizelle Honorato Pinheiro Gondim, José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

LOPES, P. Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, 2012.

MAGALHÃES, T. G; GARCIA-REIS, A. R. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa. **Revista Raído**. v. 11, n. 27, 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/5605>. Acesso em: 15 jan. 2023

MARCHESAN, C.; ALMEIDA, S. do C. D. de. Coordenador pedagógico: em busca de sua identidade. **Anais do XVI Seminário Internacional de Educação do Mercosul**. Cruz Alta:

Unicruz, 2014. Disponível em:
<https://www.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2014/DIREITO%20A%20EDUCACAO/ARTIGO/ARTIGO%20-%20COORDENADOR%20PEDAGOGICO%20EM%20BUSCA%20DE%20SUA%20IDENTIDADE.PDF>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MARCUSCHI, L. A. *et al.* **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** Gêneros textuais e ensino, v. 2, p. 19-36, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%A9neros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 12-31, dez. 2016.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1989.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Educa, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. O professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, ano XVI, n. 14, maio 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PAULO, M. A. R.; WARDE, M. J. A instalação do serviço de inspeção escolar na Província de São Paulo (1835-1887). **Cadernos de História da Educação**, p. 253-275, 2013.

PEREIRA, A.; MURÇA, T. Texto Jornalístico: características, tipos e tudo sobre o gênero. Você sabe como funciona o texto jornalístico? Então confira este post para descobrir os detalhes sobre esse gênero! 22 out. 2022. **Redator Rock Content.** Disponível em: <https://rockcontent.com/br/talent-blog/texto-jornalistico/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

PESSONI, R. A. B. **Internacionalização do Ensino Superior.** International Studies on Law and Education 28 jan-abr 2018. CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle28/93-110Rose.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: Coordenação Pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, E. S. **Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos do seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar.** 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado

em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17272/1/2014_EdiSilvaPires.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *In*: **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, v.1, n. 2. Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. **XVII ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**—EDUECE—Livro, v. 4, p. 530-551, 2014.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L.T. de. Retrato do coordenador pedagógico: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-24.

PORFÍRIO, S.; SOUZA, F. E. B. de; CIPRIANO, L. C. Textos multimodais: a nova tendência na comunicação. 29 jul. 2015. ed. 861. **Observatório da Imprensa**. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/textos-multimodais-a-nova-tendencia-na-comunicacao/>. Acesso em: 03 ago. 2023.

PPP do Colégio Estadual José Lobo, Goiânia, Goiás, 2021. p. 5

ROJO, R.; BARBOSA, J; P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-113, 2015.

SANTOS, L. M. G. dos. **Formação Continuada de professores na escola e o papel da Coordenação Pedagógica**: um estudo na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental. 2021. 101 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, , Goiânia, 2021. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4735>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-38.

SILVA, E. **A atividade de estudo no ensino fundamental conforme a Teoria do Ensino Desenvolvimental de V. Davydov e contribuições de M. Hedegaard**: um experimento didático em ciências. 2020. 285 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4490>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, J. S. da; FERNANDES, F. R.; BRANDENBURG, C. Coordenador pedagógico no processo de formação continuada de professores: perspectivas de melhor qualidade de ensino-aprendizagem. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–18, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6352>. Acesso em: 1 jun. 2023.

SILVA, S. P. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás**. 2014. 249f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, G. C. Edgar Morin e a escrita de vida: Complexidade e (auto) biografia. **Revista FAMECOS**, v. 30, n. 1, p. e42801-e42801, 2023.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

SOKOLOWSKI, M. T. A história do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, Sp, v. 1, p. 81-97, jun. 2023. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1110/1192>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SOUSA, J. P. **Elementos de jornalismo impresso**. 2001. 542p. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-de-jornalismo-impresso.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

SOUZA FILHO, Paulo Penha de; MASSI, Giselle Aparecida de Athayde; RIBAS, Ângela. Escolarização e seus efeitos no letramento de idosos acima de 65 anos. **Revista brasileira de geriatria e gerontologia**, v. 17, p. 589-600, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, Pr, v. 2, n. 3, p. 171-181, jun. 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118142012.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

ZUCKERMAN, G. Developmental education: a genetic modeling experiment. **Journal of Russian & East European Psychology**, London, v. 49, n. 6, p. 45-63, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título **A Atuação Da Coordenação Pedagógica Na Formação Continuada De Professores Por Meio De Acompanhamento Da Realização De Experimento Didático-Formativo Em Turmas Do 9º Ano Do Ensino Desenvolvimental**. Meu nome é Maria Brasilina Ferreira Barros, sou mestranda, de qual programa de Pós Graduação Stricto Sensu” Mestrado em Educação” da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Libâneo Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do número (62) 996582658, ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail mbfbarroslara@hotmail.com .Residente na Rua dos Missionários n 788 Setor Rodoviário. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadores: Maria Brasilina Ferreira Barros e o professor Dr. José Carlos Libâneo.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é compreender de que forma a atuação da Coordenação Pedagógica no apoio direto ao professor na sala de aula impacta diretamente na aprendizagem dos alunos.

Tem por objetivo de contribuir para a compreensão da principal atribuição da Coordenação Pedagógica: a assistência e apoio pedagógico direto aos professores da escola

visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, por meio de um experimento didático-formativo, alicerçado na Teoria do Ensino Desenvolvimental.

O procedimento da coleta de dados ocorrerá por meio de 6 encontros com professores de Língua Portuguesa, o coordenador pedagógico da Educação Básica e também o diretor da escola) e também pela aplicação do experimento didático-formativo proposto para 12 aulas na disciplina de Língua Portuguesa sobre o texto Jornalístico.

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo, podendo acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação as entrevistas serão realizadas em lugares privativos no seu local de trabalho, no dia e hora que você escolher; ela será feita individualmente e sua identidade será preservada.

Benefícios: Esta pesquisa terá com benefícios de contribuir com a formação de professores, apresentar aos sujeitos participantes possibilidades metodológicas, a fim de garantir uma aprendizagem que conduza os alunos a fazerem transformações no meio em que vive. Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos e, após esse período, os dados coletados serão incinerados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Após a coleta de dados será feita uma devolutiva aos participantes sobre os dados obtidos e todos os envolvidos terão total acesso aos resultados da pesquisa.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

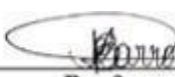
O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declara que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

,abaixo assinado, discuti com a Maria Brasilina Ferreira Barros sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo **A Atuação Da Coordenação Pedagógica Na Formação Continuada De Professores Por Meio De Acompanhamento Da Realização De Experimento Didático-Formativo Em Turmas Do 9º Ano Do Ensino Desenvolvidor**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Goiânia, 12 de setembro de 2022.

Assinatura do participante



Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C - PLANO DE ENSINO

PLANO DE ENSINO- EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO- MICROCICLO.

Nível de Ensino: Ensino Fundamental (9º ano)

Disciplina: Língua Portuguesa

Número de Aulas: 12h/a (18/10/22 a 18/12/22)

Cidade: Goiânia – Goiás

AULA 01

TEMA: *FAKE* OU FATO ?

PROBLEMA DE APRENDIZAGEM : “ A oportunidade gerada pela proliferação das *Fake News* (notícias falsas).

CONCEITO NUCLEAR (RELAÇÃO GERAL BÁSICA)

Os gêneros jornalísticos podem ser divulgados de forma oralizada ou escrita. Eles estão presentes em diversos suportes comunicativos: jornais, revistas, rádio, televisão e nas mídias. Eles são redigido em prosa e têm por finalidade fornecer informações às pessoas comunicando fatos e opiniões, dentro do critério de verdade a partir do processo dialógico considerando o contraditório. Por serem textos com caráter informativo, eles precisam ter uma linguagem clara, objetiva e primar pela imparcialidade. Os principais são: editorial, notícia, reportagens, entrevistas publicitários, classificados, artigos, crônicas, resenhas, charges, cartas do leitor e cartum e podem ter caráter narrativo, descritivo, dissertativo-opinativo, injuntivo e expositivo.

NÚCLEO DO CONCEITO:

“o compromisso com a verdade” em um processo dialógico considerando o contraditório.

ASSUNTO: Gêneros jornalísticos / e suas contribuições para a sociedade.

- **OBJETIVO GERAL:** mobilizar o aluno para que ele consiga fazer abstrações e generalizações sobre o conceito de Fake News, utilizando-o como ferramenta mental para aplicá-lo a qualquer situação particular em relação ao conceito nuclear do gênero jornalístico.
- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Desenvolver ações mentais que conduzam os alunos a apropriarem-se do conceito do texto jornalístico falado e escrito; digital e impresso;
- Dialogar sobre as experiências dentro de práticas socioculturais sobre o uso de fatos ou *fakes* , no seu cotidiano ;

- Identificar a relevância desse tipo de texto e sua relação com a sociedade, a comunidades, o cotidiano das pessoas para a comunidade local (escola e sociedade);
- Utilizar como autonomia o conceito do texto jornalístico;
- Produzir textos do gênero jornalístico que tenha comprometimento com a verdade e veracidade dos fatos;
- Em equipe criar um jornal digital e impresso na escola para circular notícias sobre fatos científicos atribuindo a ele novos significados a partir do conceito sobre o texto jornalístico e assim promover mudanças na vida humana no combate efetivo de notícias *fakes*.

Conteúdos:

- Os gêneros jornalísticos (Fake News), quem ganha com a proliferação da desinformação ?
- A verdade : o que não é verdade?
- Estrutura do texto notícia: manchete, subtítulo, lide e corpo do texto.
- Característica básica do gênero textual jornalístico: escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade);
- Análise do gênero jornalístico: a notícia, a reportagens, entrevistas, carta de leitor, crônicas.
- Suporte de divulgação dos gêneros textuais jornalístico (jornais, revistas, rádio, televisão e mídias).

Metodologia

Este trabalho está estruturado na teoria da atividade proposta por Davydov que contempla um experimento didático - formativo. Sendo um experimento didático-formativo ele tem por objetivo fazer com que os alunos criem conceitos teóricos a partir do conhecimento empíricos que eles já têm sobre o texto jornalístico. Por meio de um problema de aprendizagem os alunos irão desenvolver ações mentais para que cheguem ao conceito nuclear sobre o texto jornalístico. O problema de aprendizagem apresentado será de levar os alunos a se apropriarem do conceito do texto jornalístico; meios de divulgação deste texto; a importância desse texto e seus gêneros (editorial, notícia, reportagens, entrevistas, classificados, artigos, charges, cartas do leitor .), que estes textos trazem, bem como poder diferenciá-los dos demais, além de saber distinguir um fato de uma *fake* e o impacto das disseminações de *Fake News* no Brasil e no mundo.

1ª Ação: transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado - Identificação da relação geral do conceito sobre o texto jornalístico

As ações didáticas começam com a identificação da relação geral básica do conteúdo e apreensão de sua manifestação em casos particulares. Familiarizar o aluno com este conceito nuclear.

Identificação da relação geral básica (principal) por meio de abstração substantiva (com base em fatos). O passo seguinte é a generalização substantiva do conteúdo (da relação geral básica para manifestações particulares. (Por ex., o aluno sabe argumentar porque uma notícia fake não corresponde ao conceito de texto jornalístico OU de notícia verdadeira.)

O aluno chega ao conceito quando domina o procedimento geral de constituição do objeto de estudo.

Problematização da temática de estudo visando ajudar os alunos a identificar a relação geral básica do conteúdo e as manifestações desta relação em casos particulares:

Tarefa 01: Desenvolvimento dessa tarefa ocorrerá por meio de perguntas reflexivas; projeção de slides com exemplos de textos variados para que os alunos possam inferir sobre semelhança ou diferença que há em cada como: poema, artigo de opinião, propaganda e notícias (falsas e verdadeiras). Para isso, as atividades inicialmente ocorrerão por meio de grupos de estudo composto de até no máximo 3 alunos para análise e elaboração de hipóteses sobre quais são os elementos básicos do texto jornalístico.

Aulas de 1 a 4

Perguntas iniciais para que os alunos façam abstrações e caminhem para a generalização:

Tarefa 01 - Problematizando o texto jornalístico: O que um texto jornalístico tem que o literário não tem?

Tarefa 02 – Ainda problematizando: a) O que aconteceria se as pessoas do mundo inteiro, por algum motivo, ficassem sem acesso aos fatos e acontecimentos ligados à contaminação do Covid-19? b) Quais são os prejuízos à população das seguintes notícias: - “Conforme uma virologista, novo coronavírus foi criado num laboratório da China, portanto não devemos tomar a vacina chinesa”.

a) "Uísque e mel, Vitamina C + zinco, ou chá de abacate com hortelã curam ou combatem o coronavírus”

- b) “Vacina contra Covid-19 pode inserir um microchip no corpo do vacinado”.
- c) “O novo coronavírus teria uma estrutura semelhante ao HIV e, com isso, teria sido criado em laboratório. A descoberta teria sido feita por cientistas indianos”.

Tarefa 03 - Suporte de Jornais – escrito e falado: Problematização - como as pessoas fazem para saber ou ficar por dentro de fatos ou acontecimentos no mundo ou da sua vida cotidiana? Como você (s) e sua família tiveram acesso às informações sobre a Pandemia? Qual(is) os meios de comunicação, você(s) mais acessaram? Para terem informações qual é a sua preferência em ter esse acesso: falado, escrito ou os dois?

A partir do texto, os alunos conversaram com os colegas e responderam as questões abaixo: Um jornal serve para publicar o que se fala, refletir o que se publica, aprofundar o que se opina sobre o publicado e ampliar TODAS as opiniões sobre o dito e o refletido, além de servir ao seu eixo principal de credibilidade: o leitor. Contudo, segundo alguns pesquisadores como PH, Silva (2019) muitos textos presentes em jornal, seja ele impresso ou digital, “nem todos são considerados jornalísticos, pois não apresentam características essenciais para serem de gêneros jornalísticos de acordo com a comunidade discursiva de um jornal.

- a) O que não pode faltar em um texto jornalístico?
- b) Explique a afirmação de Silva (2019) “nem todos os textos que estão em um jornal são considerados jornalísticos?”

Tarefa 4 - Suporte do Jornal: Falado e escrito: com o laboratório de informática móvel em sala de aula os alunos fizeram pesquisa de algum tipo de texto informativo e depois apresentaram e comentaram sobre qual o suporte que foi veiculado a informação.

Tarefa 05 - Com o jornal impresso em mãos os alunos puderam manusear o caderno e ler. Após os alunos escolherem um texto, fizeram a leitura e comentários para os colegas e identificaram qual tipo de suporte encontraram.

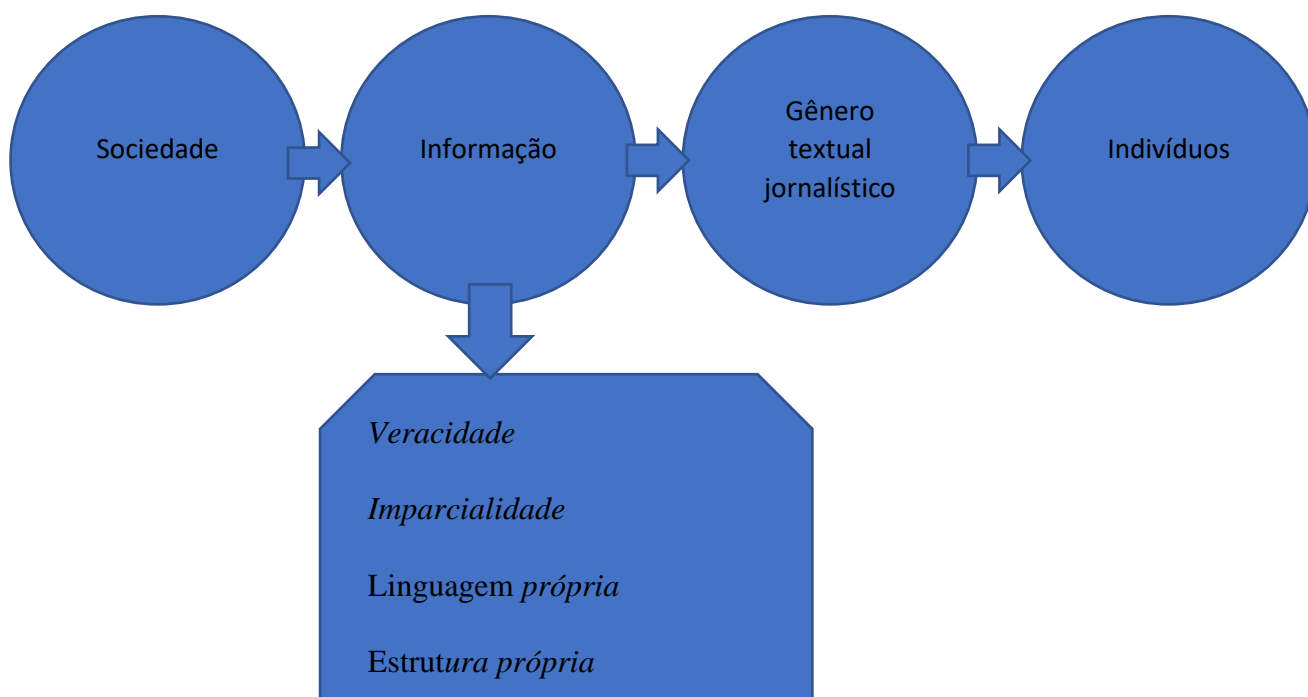
2ª Ação: modelação da relação geral em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras - Criação do modelo representativo da relação geral do conceito texto jornalístico ? (Mapa conceitual).

AULA 05 e 06 - Elaboração do modelo

Tarefa 06- Produção escrita sobre a percepção que eles tinham da importância do texto jornalístico, qual a relação geral básica e universal desse gênero textual para a sociedade

Tarefa 07– Sintetizar em palavras o que aprendeu sobre o que tem em um texto jornalístico.

Modelação esperada I: O que caracteriza um gênero textual jornalístico:



3ª Ação: Transformação do modelo para estudar de forma aprofundada os gêneros que compõem o texto jornalístico e determinar as características de cada gênero.

Aulas 8 e 09

Tarefa 08 - Nesta tarefa os alunos fizeram a atividade em dupla por meio da metodologia de rotação por estação de estudo, as quais terão materiais dispostos, com jornais de vários lugares do mundo para que os alunos analisem a estrutura, o gênero, a linguagem, composição e de um jornal.

Tarefa 09 - Depois identificaram se as notícias são verdadeiras ou falsas. Após os alunos anotaram o que há de semelhanças e de diferenças nos cadernos de jornais.

4ª Ação: Resolver tarefas particulares utilizando o conceito de texto jornalístico como procedimento mental:

Aula 10 e 11

Tarefa 10 - Cada aluno trouxe de casa recortes de textos variados encontrados em jornal, revista, e mídia pesquisar comentários sobre *fakes*, reforçar o que é notícias *fake*. Depois disso, os alunos foram organizados em dupla e fizeram colagem dos textos em folha de cartolina e analisaram as características de cada um. Após eles foram ao quadro expor o que conseguiram analisar (editorial, carta do leitor, carta ao leitor, entrevista, notícia, reportagem, boletim meteorológico e classificados).

Tarefa 11: Produção textual – “mão na massa “ Nesta tarefa o professor fez um sorteio dos gêneros textuais jornalístico (editorial, carta do leitor, carta ao leitor, entrevista, notícia, reportagem, boletim meteorológico e classificados) Cada trio de alunos produziram textos diversos para uma publicação em um e-book sobre gênero textual Jornalístico: Tema: “*Fake News*: como evitar a sociedade pode evitar sua propagação nas mídias sociais”. Esta ação tem por finalidade de retomar e centrar nas tarefas grupais, orais e escritas, voltadas à internalização da relação geral e à modelação das relações conceituais para sistematizar o conceito aplicando-o a casos particulares, mas pela atividade conjunta nos grupos e de forma intergrupar produzindo textos/conteúdos jornalísticos para *podcast*, jornal impresso, jornal falado (TV , rádio e plataformas digitais).

Aula 12

5ª Ação: Monitoramento da realização das ações anteriores.

Esta ação ocorreu em todas as ações anteriores que teve por proposta a realização da atividade de estudo. Ela consistiu no monitoramento feito pelo professor, pelos alunos de modo coletivo e individual, verificando se os eles compreenderam ou não a tarefa de estudo, buscando sempre meios que possam auxiliar na aprendizagem e envolvimento ativo de todos os participantes presentes. Caso o professor mediador perceba que algum aluno ou grupo não tenha compreendido bem ele deverá retomar a ação ou tarefa de estudo, a fim de que todos possam fazer generalizações e aprimorar o conceito teórico e fazer novas generalizações.

6ª Ação: Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada;

O professor avaliará o desempenho dos alunos durante todas as ações e tarefas pelas quais os alunos passaram, sempre que necessário propor intervenções para que realizem a ação mental proposta para aquela etapa de atividade de estudo;

O professor solicitará a resolução do problema de aprendizagem que é criar textos jornalísticos para compor um jornal para o colégio;

O professor analisará se houve aprendizagem do conceito de texto jornalístico e não jornalístico formulado durante a atividade de estudo a partir de anotações das expressões escritas e ou verbalizadas pelos alunos;

O professor fará registros das participações dos alunos nas tarefas, com comentários sobre os respectivos desempenhos e também a necessidade de mais intervenções para potencializar a aprendizagem daquele aluno (a) que ainda não conseguiu a chegar ao conceito nuclear do objeto de conhecimento proposto.

Avaliação formal por meio de um formulário virtual respondendo questões sobre o gênero textual jornalístico. (Anexo)

Culminância e apresentação dos trabalhos com a presença do professor orientador Dr. José Carlos Libâneo as duas turmas de 9ª A e B, professores , coordenadores, diretor e as pesquisadoras .

BIBLIOGRAFIA DO PLANO DE ENSINO

CAMPOS, E. de S. **Ensino para a formação de conceitos em Ciências: contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov**. 2019. 266 f. Tese (Doutorado em Educação), Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4399>. Acesso em: 01 jun. 2023.

DAVYDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. **Revista “Escola Inicial”**, n. 7, 1999, p. 1-7.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. *In*: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. **A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a Teoria do Ensino Desenvolvimental**. Texto para uso didático na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Digitado em 2017.

FREITAS, R. A. M. M. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Concepções de práticas de ensino num mundo em mudança**. CEPED-PUC-Goiás, 2011, p. 71-84.

NOBLAT, R. **A arte de fazer jornal**. Diário/Ricardo Noblat. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2012. (Coleção-Comunicação).

SILVA, E. **A atividade de estudo no ensino fundamental conforme a Teoria do Ensino Desenvolvimental de V. Davydov e contribuições de M. Hedegaard: um experimento didático em ciências**. 2020. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4490>. Acesso em: 30 jun. 2023.

TEIXEIRA, G. S. F. **Leitura e Fake News: estratégias para o reconhecimento de fato noticioso falso por alunos do 9º ano'** 06/02/2020 171 f. Mestrado (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Estadual Do Piauí Fuespi, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual Do Piauí.

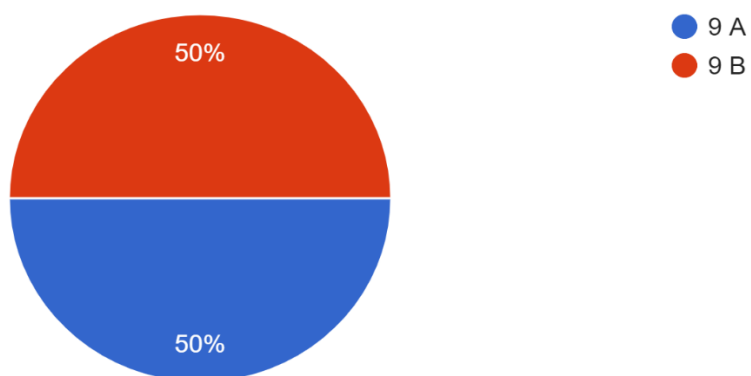
APÊNDICE D - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA- PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS

OBJETIVOS : obter dados sobre as prática socioculturais dos alunos para mapear a comunidade em que vive, preferências literárias , lazer e vida cotidiana com vista a elbaoração do experimento didático - formativo para a coleta de dados para a pesquisa de campo :

**A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
UM EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS TURMAS DO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

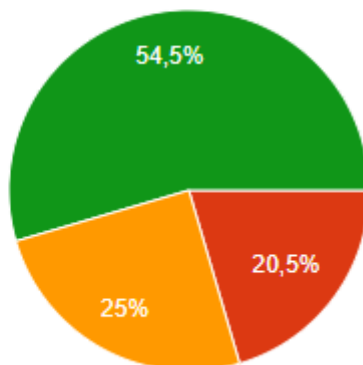
Turma

44 respostas



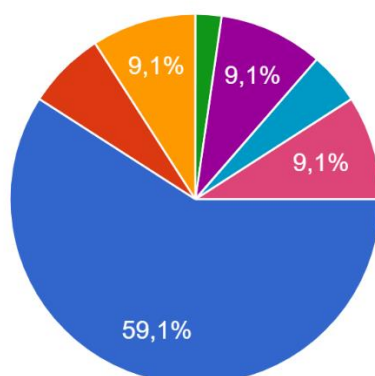
Marque a alternativa correspondente a sua idade

44 respostas



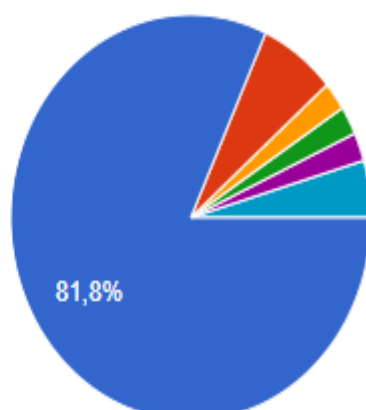
Estado de Nascimento

44 respostas



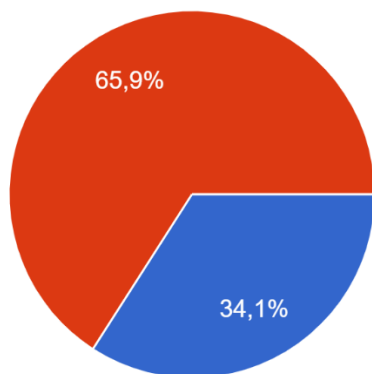
Cidade onde mora ?

44 respostas



Bairro onde mora?

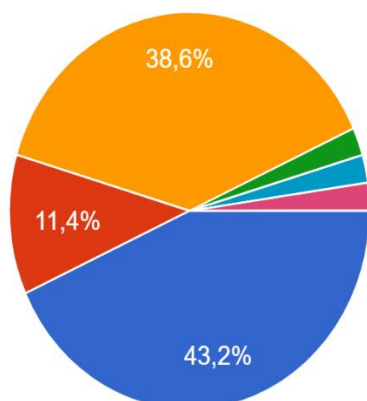
44 respostas



- Próximo a escola
- Longe da escola

Com quem você mora ?

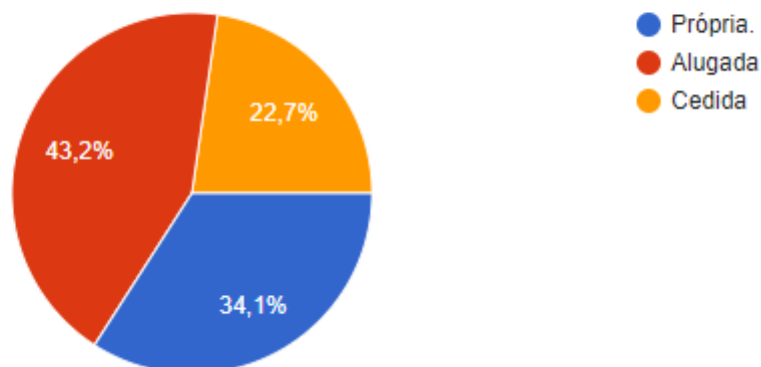
44 respostas



- Pai , mãe e irmãos.
- Pai e irmãos.
- Mãe e irmãos.
- Com os tios.
- Com os avós.
- Com irmãos.
- Sozinho.

Sua residência é :

44 respostas

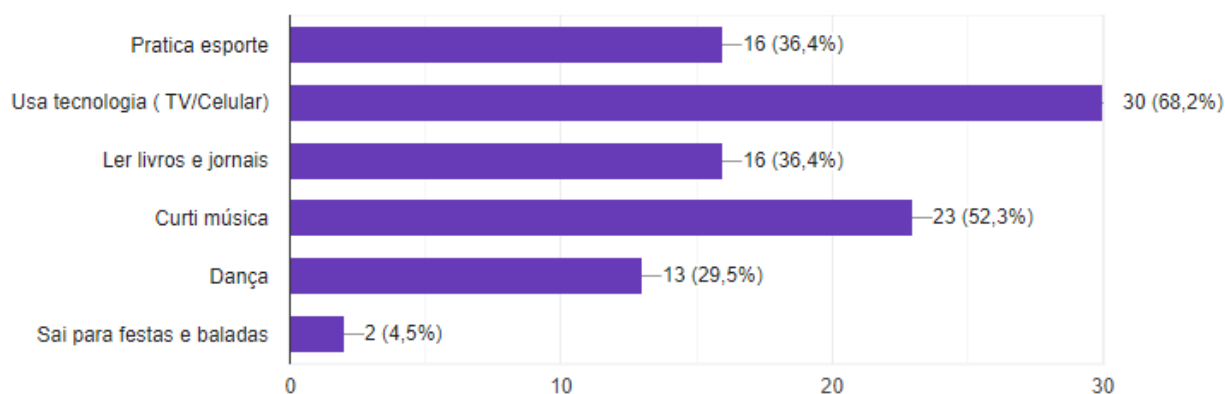


Lazer e bem viver

O que você faz para distrair?

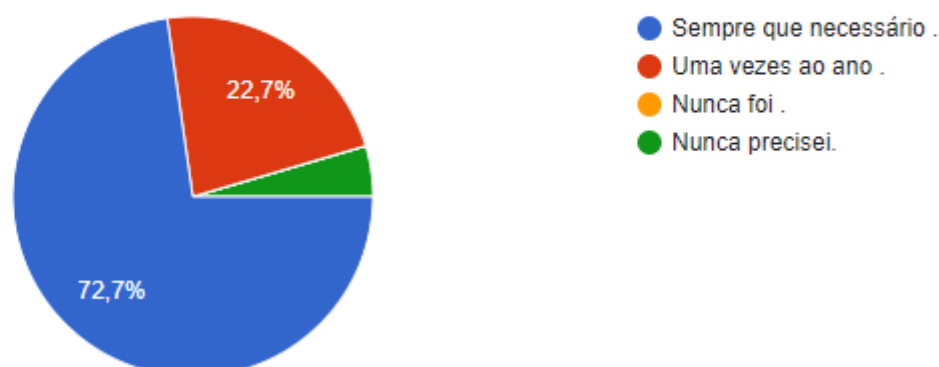
[Copiar](#)

44 respostas



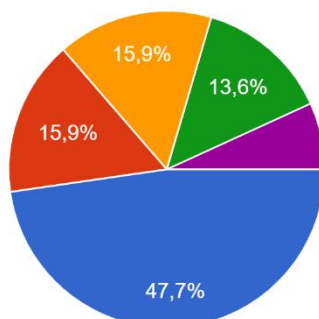
Com qual frequência vai ao médico?

44 respostas



Com você se define emocionalmente:

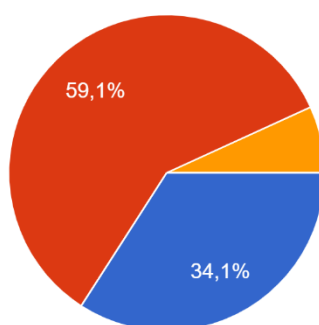
44 respostas



- Uma pessoa tranquila, quase nada me abala.
- Uma pessoa agressiva, que se irrita com facilidade .
- Ansiosa .
- Inquieta.
- Choro com facilidade
- Sou uma pessoa durona.

Já tomou , ou toma remédio para controlar as emoções?

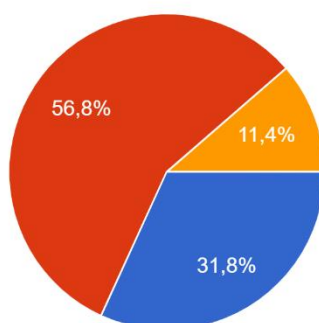
44 respostas



- Sim
- Não
- Talvez

Faz uso de algum remédio contínuo ?

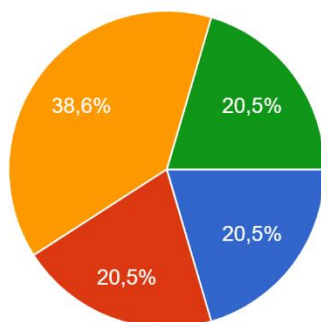
44 respostas



- Sim
- Não
- Talvez

Enquanto estudante, como você autoavalia?

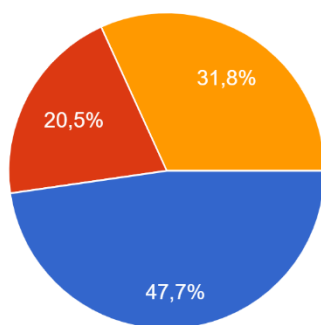
44 respostas



- Ótimo(a) aluno (a).
- Muito bom(boa) aluno(a).
- Bom (boa) aluno (a).
- Tenho dificuldade em assimilar o conteúdo que o professor ensina.

Quanto tempo você dedica aos estudos, além do horário da escola?

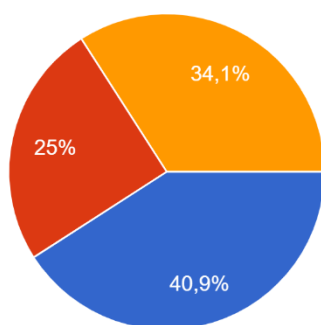
44 respostas



- 1 hora .
- 2 horas ou mais
- Nenhuma

Você tem o hábito de ler ?

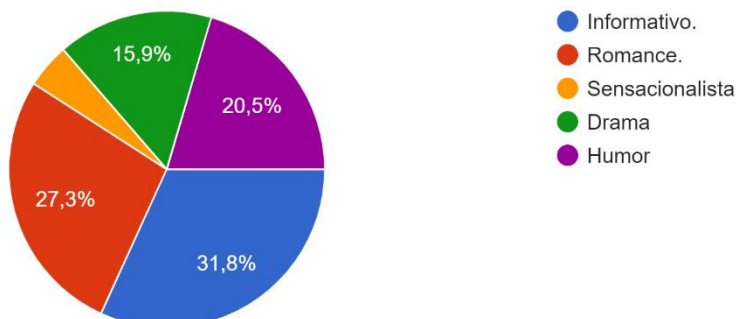
44 respostas



- Sim
- Não
- Talvez

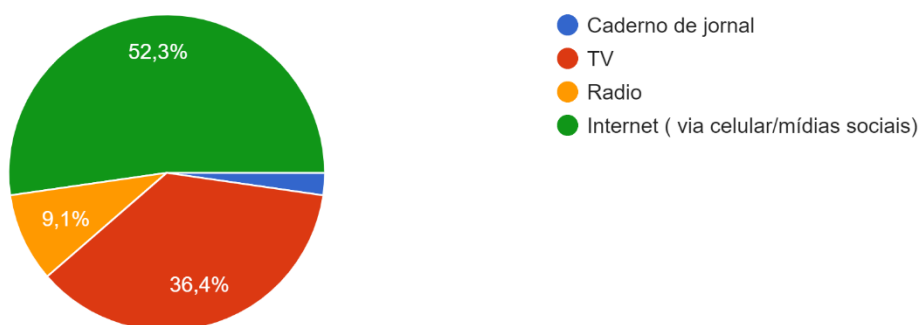
Que tipo de leitura você mais gosta?

44 respostas



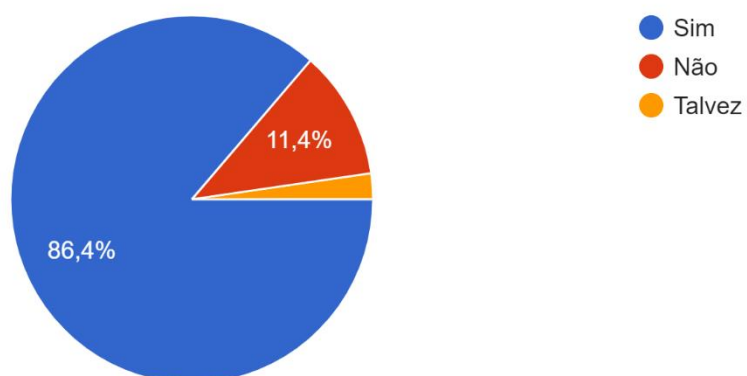
Para obter informações, que tipo de suporte jornalístico você mais acessa?

44 respostas



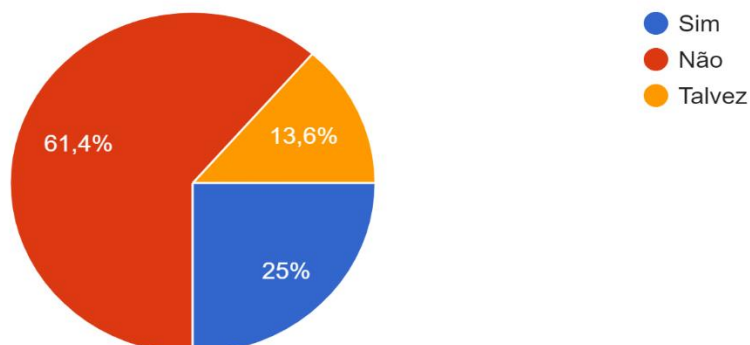
Você sabe que significa o termo Fake News?

44 respostas



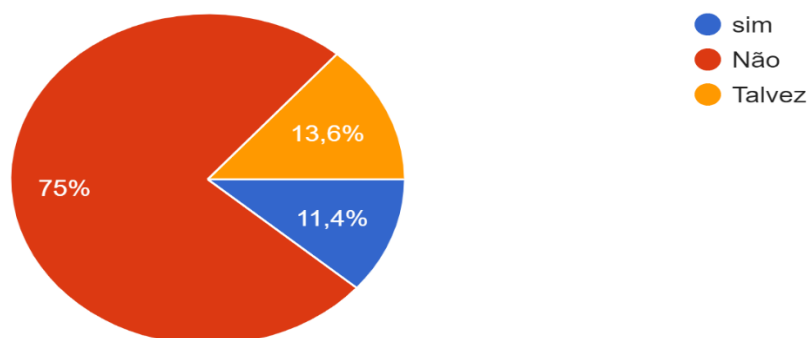
Você já compartilhou Fake News?

44 respostas



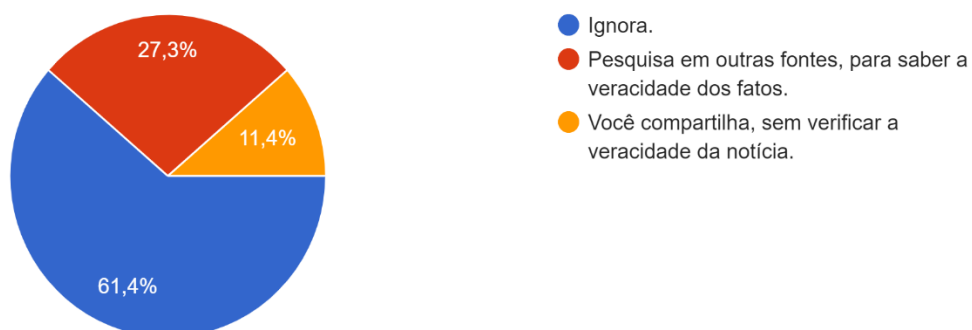
Quando você vê uma notícia, você automaticamente compartilha?

44 respostas



Ao receber uma notícia, duvidosa, o que você faz?

44 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

APÊNDICE E - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – GÊNERO JORNALÍSTICO:
O QUE EU SEI ?

Estudantes - Variação Diagnóstica - Gênero Jornalístico

ESTUDANTES

apaebrasilina@gmail.com [Alternar conta](#)



Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Defina o conceito geral que você têm do que é um texto jornalístico. *

Sua resposta

2. Na sua opinião, qual a função do texto jornalístico? *

Sua resposta

3. Que tipo de informações uma notícia deve ter? *

Sua resposta

4. Você já leu textos jornalísticos? *

- Sim
- Não
- Não sei

5. Você já escreveu algum texto jornalístico? *

- Sim
- Não

1. Defina o conceito geral que você tem do que é um texto jornalístico.

44 respostas

Os textos jornalísticos são os textos veiculados pelos jornais, revistas, rádio e televisão, os quais possuem o intuito de comunicar e informar sobre algo.

.

E um texto escrito

O texto jornalístico pra mim é um texto cuja função é informar.

Alguém que relata um fato acontecendo em todo o mundo

As informações que ele nós passa

É algo que expressa opinião jornalística, mostrando fatos de notícias, jornais, blogs...

Texto informativo

Texto jornalístico e uma reportagem.

6. Como as pessoas sabem ou ficam por dentro de fatos ou acontecimentos que ocorrem no mundo, no dia-a-dia? *

Sua resposta

7. O que há em um texto jornalístico que não tem nos demais textos? *

Sua resposta

8. Você consegue perceber algo comum nos textos jornalísticos (notícia, artigo de opinião, carta ao leitor, entrevista, reportagem, crônica)? *

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

APÊNDICE F - QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Dissertação e teses separadas por descritores adicionados ao operador booleano “AND” – Portal BDTD : critérios de proximidade ao objeto de pesquisa/período de 2012 a 2022.

Ordem	Descritores	Nº de Dissertação	Nº de Teses
a	Atuação da Coordenação Pedagógica AND formação continuada do professor	2	2
b	Didática do Ensino Desenvolvimental AND Experimento didático- formativo	2	5
c	Ensino de Língua Portuguesa AND gênero discursivo texto jornalístico	8	2
d	Experimento didático AND <i>Fake News</i>	0	0
e	Coordenação Pedagógica AND Coordenador pedagógico	10	5
TOTAL :		36	

Fonte: Resultados da tabulação do levantamento bibliográfico: Elaboração para esta pesquisa – 2023.

Quadro 2– Dissertações relevantes do portal BDTD- 2012 a 2022

Dissertações	Autoria	Ano	Instituição
Finalidades Educativas Escolares E Organização E Gestão Da Escola: O Posicionamento Do Coordenador pedagógico Na Perspectiva Da Teoria Do Ensino Desenvolvimental.	AMORIM, Ana Vitória.	2021	PUC
Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a atuação da Coordenação Pedagógica na escola.	Viana, Cilânia Nunes	2021	PUC
O desenvolvimento da identidade profissional de professores e a atuação da Coordenação Pedagógica na sua promoção	Cruvinel, Cinara Rejane Viana Arantes	2021	PUC
Formação Continuada de Professores na Escola e o Papel da Coordenação Pedagógica: Um Estudo na Perspectiva Da Teoria do Ensino Desenvolvimental.	Santos, Luiz Marles Gonçalves dos.	2021	PUC

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho (2023).

Quadro 3 – Dissertação e Teses relevantes do portal BDTD- 2012 a 2022

Dissertações	Autoria	Ano	Instituição
A Atividade De Estudo no Processo de Ensino-Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: A Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov e as Contribuições de Hedegaard.	Eliane Silva	2021	PUC
Física no Ensino Médio: Ensino-Aprendizagem do Conceito Calor Na Concepção da Teoria de Davydov com Contribuições de Hedegaard	Batistella, Carmes Ana Da Rosa	2020	PUC
Ensino para a Formação de Conceitos em Ciências: Contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov 2019	Campos, Eude De Sousa	2019	PUC
O Saber Do Jornalismo.	Andrade, Tatiana Carilly Oliveira	2015	UFG

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho (2023).

A seguir, detalhamos no quadro abaixo, as ações e tarefas de estudo propostas no Plano de Ensino.

QUADRO DAS AÇÕES DO PLANO DE AÇÃO.

Quadro 1 - Continuação das ações e tarefas do experimento didático-formativo

AÇÃO	TAREFAS
<p>Na 1ª Ação, foram necessárias cinco tarefas distribuídas em cinco aulas que consistiram na transformação das condições da tarefa de estudo para observar a relação universal do objeto de estudo.</p> <p>1ª Ação - Transformação das condições da tarefa de estudo para observar a relação universal do objeto</p>	<p>Aulas de 1 a 5</p> <p>Tarefa 01 - Problematizando o texto jornalístico: O que um texto jornalístico tem que o literário não tem? Ver anexo I e II</p> <p>Tarefa 02 – Ainda problematizando: a) O que aconteceria se as pessoas do mundo inteiro, por algum motivo, ficassem sem acesso aos fatos e acontecimentos ligados à contaminação do Covid-19? b) Quais são os prejuízos à população das seguintes notícias: - “Conforme uma virologista, novo coronavírus foi criado num laboratório da China, portanto não devemos tomar a vacina chinesa”.</p> <p>- "Uísque e mel, Vitamina C + zinco, ou chá de abacate com hortelã curam ou combatem o coronavírus”</p> <p>- “Vacina contra Covid-19 pode inserir um microchip no corpo do vacinado”.</p> <p>- “O novo coronavírus teria uma estrutura semelhante ao HIV e, com isso, teria sido criado em laboratório. A descoberta teria sido feita por cientistas indianos”.</p> <p>Tarefa 03 - Suporte de Jornais – escrito e falado: Problematização - como as pessoas fazem para saber ou ficar por dentro de fatos ou acontecimentos no mundo ou da sua vida cotidiana? Como você (s) e sua família tiveram acesso às informações sobre a Pandemia? Qual(is) os meios de comunicação, você(s) mais acessaram? Para terem informações qual é a sua preferência em ter esse acesso: falado, escrito ou os dois?</p> <p>A partir do texto, os alunos conversaram com os colegas e responderam as questões abaixo: Um jornal serve para publicar o que se fala, refletir o que se publica, aprofundar o que se opina sobre o publicado e ampliar TODAS as opiniões sobre o dito e o refletido, além de servir ao seu eixo principal de credibilidade: o leitor. Contudo, segundo alguns pesquisadores como PH, Silva (2019) muitos textos presentes em jornal, seja ele impresso ou digital, “nem todos são considerados jornalísticos, pois não apresentam características essenciais para serem de gêneros jornalísticos de acordo com a comunidade discursiva de um jornal.</p> <p>a) O que não pode faltar em um texto jornalístico?</p> <p>b) Explique a afirmação de Silva (2019) “nem todos os textos que estão em um jornal são considerados jornalísticos?”</p> <p>Tarefa 4- Suporte do Jornal: Falado e escrito: com o laboratório de informática móvel em sala de aula os alunos fizeram pesquisa de algum tipo de texto informativo e depois apresentaram e comentaram sobre qual o suporte que foi veiculado a informação.</p> <p>Tarefa 05 - Com o jornal impresso em mãos os alunos puderam manusear o caderno e ler. Após os alunos escolherem um texto, fizeram a leitura e comentários para os colegas e identificaram qual tipo de suporte encontraram.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 2 – Continuação das ações e tarefas do experimento didático-formativo

AÇÃO	TAREFAS
<p>2ª Ação: modelação da relação geral em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras - Criação do modelo representativo da relação geral do conceito texto jornalístico ? (mapa conceitual).</p>	<p>Aulas 06 e 07 Tarefa 06- Produção escrita sobre a percepção que eles tinham da importância do texto jornalístico, qual a relação geral básica e universal desse gênero textual para a sociedade Tarefa 07– Sintetizar em palavras o que aprendeu sobre o que tem em um texto jornalístico.</p>
<p>3ª Ação: Transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em ‘forma pura’:</p>	<p>Aulas 08 e 09 Tarefa 08 - Nesta tarefa os alunos fizeram a atividade em dupla por meio da metodologia de rotação por estação de estudo, as quais terão materiais dispostos, com jornais de vários lugares do mundo para que os alunos analisem a estrutura, o gênero, a linguagem, composição e de um jornal. Tarefa 09 - Depois identificaram se as notícias são verdadeiras ou falsas. Após os alunos anotaram o que há de semelhanças e de diferenças nos cadernos de jornais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 3 – Continuação das ações e tarefas do experimento didático-formativo

AÇÃO	TAREFAS
4ª Ação: Solução de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo método geral.	<p>Aulas 10 e 11</p> <p>Tarefa 10 - Cada aluno trouxe de casa recortes de textos variados encontrados em jornal, revista, e mídia pesquisar comentários sobre <i>fakes</i>, reforçar o que é notícias <i>fake</i>. Depois disso, os alunos foram organizados em dupla e fizeram colagem dos textos em folha de cartolina e analisaram em tópicos as características de cada um. Após eles foram ao quadro expor o que conseguiram analisar (editorial, carta do leitor, carta ao leitor, entrevista, notícia, reportagem, boletim meteorológico e classificados).</p> <p>Tarefa 11: Produção textual – “mão na massa “ Nesta tarefa o professor fez um sorteio dos gêneros textuais jornalístico (editorial, carta do leitor, carta ao leitor, entrevista, notícia, reportagem, boletim meteorológico e classificados) Cada trio de alunos produziram textos diversos para uma publicação em um e-book sobre gênero textual Jornalístico: Tema: “<i>Fake News</i>: como evitar a sociedade pode evitar sua propagação nas mídias sociais”. Esta ação tem por finalidade de retomar e centrar nas tarefas grupais, orais e escritas, voltadas à internalização da relação geral e à modelação das relações conceituais para sistematizar o conceito aplicando-o a casos particulares, mas pela atividade conjunta nos grupos e de forma intergrupar produzindo textos/conteúdos jornalísticos para <i>podcast</i>, jornal impresso, jornal falado (TV , rádio e plataformas digitais).</p>
5ª Ação: Monitoramento da realização das ações anteriores.	<p>Aula 12</p> <p>Esta ação ocorreu em todas as ações anteriores que teve por proposta a realização da atividade de estudo. Ela consistiu no monitoramento feito pelo professor, pelos alunos de modo coletivo e individual, verificando se os eles compreenderam ou não a tarefa de estudo, buscando sempre meios que possam auxiliar na aprendizagem e envolvimento ativo de todos os participantes presentes. Caso o professor mediador perceba que algum aluno ou grupo não tenha compreendido bem ele deverá retomar a ação ou tarefa de estudo, a fim de que todos possam fazer generalizações e aprimorar o conceito teórico e fazer novas generalizações.</p>
6ª Ação: Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada	<p>Aula 12</p> <p>O professor avaliou o desempenho dos alunos durante todas as ações e tarefas pelas quais os alunos passaram, sempre que necessário propor intervenções para que realizem a ação mental proposta para aquela etapa de atividade de estudo. O professor solicitou a resolução do problema de aprendizagem que é criar textos jornalísticos para compor um jornal para o colégio; O professor analisou se houve aprendizagem do conceito de texto jornalístico e não jornalístico formulado durante a atividade de estudo a partir de anotações das expressões escritas e ou verbalizadas pelos alunos; O professor fez registros das participações dos alunos nas tarefas, com comentários sobre os respectivos desempenhos e também a necessidade de mais intervenções para potencializar a aprendizagem daquele aluno(a) que ainda não conseguiu a chegar ao conceito nuclear do objeto de conhecimento proposto. Ver anexos (Anexo)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

DESENVOLVIMENTO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO.

QUADRO DE HORÁRIO DE AULA 01 (10 e 11/11)

AULA/DIA	SEGUNDA – FEIRA	TERÇA – FEIRA	QUARTA – FEIRA	QUINTA – FEIRA	SEXTA – FEIRA
1h		PROVA DO SAEGO	-	-	PLANEJAMENTO
2h			FEEDBACK	9A 1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Tarefa 01	
3h			9B(apresentação do projeto de pesquisa e assinatura do TCLE e TALE)	9A 1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Tarefa 02	
4h			-	9B 1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Tarefa 01	
5h			-	-	
6h			9ª A(apresentação do projeto de pesquisa e assinatura do TCLE e TALE)	-	

Fonte: Elaborado pela autora,2022.

QUADRO DE HORÁRIO DE AULA SEMANA 02 (16 a 18/11)

AULA/DIA	SEGUNDA – FEIRA FERIADO	TERÇA – FEIRA FERIADO	QUARTA – FEIRA	QUINTA – FEIRA	SEXTA – FEIRA
1h			-	-	-
2h			FEEDBACK	9A-1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Tarefa 4.	9A-1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Tarefas 6.
3h			9B -1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Tarefas 2.	9A-1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Tarefa 5.	FEEDBACK
4h			-	9B -1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Tarefas 3.	-
5h			-	-	9B -1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Tarefas 4.
6h			9A-1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Tarefas 3.	-	-

Fonte: Elaborado pela autora,2022.

QUADRO DE HORÁRIO DE AULA SEMANA 03 (21 a 25/11)

AULA/DIA	SEGUNDA – FEIRA	TERÇA – FEIRA	QUARTA – FEIRA	QUINTA – FEIRA	SEXTA – FEIRA
1h	-	-	-	-	-
2h	9B -1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); TAREFA 05 e 06	-	FEEDBACK	9A -4ª Ação Resolver tarefas particulares utilizando o conceito de texto jornalístico como procedimento mental : TAREFA 10	9C -6ª Ação : Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada;
3h	-	9B -1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); TAREFA 07 -VISITA A TV ANHAGUERA	-	9A3ª Ação : Monitoramento da realização das ações anteriores.	FEEDBACK
4h	-	-	-	9B 3ª AÇÃO - : Transformação do modelo para estudar de forma aprofundada os gêneros que compõem o texto jornalístico e determinar as características de cada gênero. TAREFA 09	-
5h	9A-1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Tarefas 6 revisão .	9C -2ª Ação modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras. TAREFA 07 VISITA A TV ANHAGUERA	-	-	9B 4ª AÇÃO - Resolver tarefas particulares utilizando o conceito de texto jornalístico como procedimento mental : TAREFA 10
6h	-	9B 1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); TAREFA 07 VISITA A TV ANHAGUERA	9C 3ª Ação : Transformação do modelo para estudar de forma aprofundada os gêneros que compõem o texto jornalístico e determinar as características de cada gênero. TAREFA 09	-	-

Fonte: Elaborado pela autora,2022.

QUADRO DE HORÁRIO DE AULA SEMANA 03 (21 a 25/11) e (29/11 a 18/12).

AULA/DIA	SEGUNDA – FEIRA	TERÇA – FEIRA	QUARTA – FEIRA	QUINTA – FEIRA	SEXTA – FEIRA
1h	-	-	-	-	-
2h	9B -1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); TAREFA 05 e 06	-	FEEDBACK	9A -4ª Ação Resolver tarefas particulares utilizando o conceito de texto jornalístico como procedimento mental : TAREFA 10	9C -6ª Ação : Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada;
3h	-	9B -1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); TAREFA 07 -VISITA A TV ANHAGUERA	-	9A3ª Ação : Monitoramento da realização das ações anteriores.	FEEDBACK
4h	-	-	-	9B 3ª AÇÃO - : Transformação do modelo para estudar de forma aprofundada os gêneros que compõem o texto jornalístico e determinar as características de cada gênero. TAREFA 09	-
5h	9A-1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); Tarefas 6 revisão .	9C -2ª Ação modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras. TAREFA 07 VISITA A TV ANHAGUERA	-	-	9B 4ª AÇÃO - Resolver tarefas particulares utilizando o conceito de texto jornalístico como procedimento mental : TAREFA 10
6h	-	9B 1ª AÇÃO - Característica básica do gênero textual jornalístico: -escrito e falado (em prosa, linguagem impessoal, clara objetiva, com o compromisso com a verdade); TAREFA 07 VISITA A TV ANHAGUERA	9C 3ª Ação : Transformação do modelo para estudar de forma aprofundada os gêneros que compõem o texto jornalístico e determinar as características de cada gênero. TAREFA 09	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

ANEXOS

ANEXO A - ATIVIDADES



PA-13,2022.



PA-27,2022.

Notícias



PRESO COM ECSTASY - Um homem de 23 anos foi preso na terça-feira (6) suspeito de levar 1.560 comprimidos de ecstasy dentro de um ônibus, no km 608 da BR 153, em Morrinhos, no sul de Goiás. Segundo a Polícia Rodoviária Federal (PRF), um ônibus que seguia do Rio de Janeiro para Astópolis foi abordado durante uma fiscalização de rotina. Após uma vistoria dos bagagens, uma mala com o entorpecente foi encontrada. O suspeito deve responder pelo crime de tráfico de drogas.

Casal morre afogado ao nadar no Rio Araguaia

Um casal de amigos morreu afogado no Rio Araguaia, no povoado de Itacai, em Britânia, na região noroeste do estado. Segundo o Corpo de Bombeiros para o portal G1 Goiás, um grupo de amigos estava na beirada do rio quando três deles decidiram nadar até uma região mais funda.

"Eles estavam tomando banho na ponte e tem um banco de areia grande de mais 200 metros por onde você anda e fica a parte rasa. Então eles se afastaram e entraram no canal do rio, lá a correnteira é forte. Apenas uma conseguiu sair", explicou o tenente Adson Costa para a reportagem.

O caso aconteceu na última terça-feira (6). Uma mulher de 34 anos, que não teve o nome divulgado, conseguiu sair do rio logo depois. Já Wachilla Alves de Oliveira, de 30 anos, e Júlio César da Silva, de 31 anos, morreram.

8 MINUTOS

Segundo o Corpo de Bombeiros, Wachilla ficou mais de oito minutos submersa e foi encontrada sem vida na terça-feira. Ela chegou a ser encaminhada para o Hospital Municipal da Britânia, mas teve a morte confirmada no local. O marido dela que chegou a pedir socorro. Já Júlio César da Silva foi encontrado morto no fim da manhã de ontem, após buscas realizadas com reforço da equipe de mergulhadores do 1º Batalhão Bombeiro Militar de Goiânia.

PB-25,2022.

SUL-AMERICANA

Nosso Luiz foi muito mais feliz que o deles

Com três gols em dois jogos, Luiz Fernando despacha o Nacional e põe Dragão na semi P14



E Lunito Suárez? Foi visto no gramado de Serra Dourada, vindo os 3 a 0 do Atlético



3 x 0



SUL-AMERICANA

Notícia

PB-03,2022.

Carta ao leitor

menos político, se lembrar das vítimas de Covid e não apoiar tão ostensivamente um presidente que pouco se importou com a pandemia. Por que Casado não demonstrou esse tipo no primeiro turno? Medo de perder eleitores ao se mostrar ao lado de um candidato a presidente que não apoiava sua candidatura, pois ele tinha outro nome para o governo de Goiás?

As ações do segundo turno mostram que as ações tanto de Casado quanto da primeira-dama foram infelizes e deixaram bem evidente que a influência do governador reeleito não é tão grande quanto ele pensa. Os números não mentem em Goiás. Bolsonaro teve 1920.203 votos no primeiro turno e 2.193.041 no segundo turno, um aumento de 14,21%. Casado se reelegeu com 1.804.692 votos, ou seja, mais eleitores votaram no candidato a presidente do que nele. Poder-se-ia até argumentar que ele foi responsável pelo aumento dos votos para presidente no segundo turno, mas devemos nos lembrar que além dele, no primeiro turno havia outros dois candidatos declaradamente bolsonaristas, que juntos tiveram 1.395.610 votos. Podemos concluir que o engodo demonstrado pelo governador não se traduziu em votos para o seu candidato.

denotado, pois os números indicam que se ele tivesse ficado calado e neutro, como ficou no primeiro turno (talvez com o intuito de enganar seus eleitores quem sabe...), a imagem dele construída durante a pandemia, de um gestor preocupado não com a população do que com a carreira política, não teria sido manchada como foi. Assim, para quem quiser avaliar, mostram que a escolha do governador em não se manter neutro no segundo turno foi uma escolha equivocada. Casado esqueceu o

PRIMEIRA-DAMA
 Mais cedo, a primeira-dama Michelle foi a primeira pessoa do dia Bolsonaro a se manifestar após o pleito. Ela compartilhou um trecho da Bíblia e lembrou que a Bíblia é a palavra de Deus e que ela e o presidente acreditam em Deus e crendo no melhor para o Brasil.
 Depois, o senador Pádua Bolsonaro (PP), filho do presidente...

PA-17,2022.

O Que eu compreendi que em um texto jornalístico não pode faltar?

- Fato
- Informação
- Matéria
- Linguagem Clara

PA-01,2022.

Tarefa de estudo:
Tema: Texto Jornalístico

✚ Escreva em cada círculo o que você compreendeu sobre o que é um texto jornalístico :

- 1- A quem o texto jornalístico interessa no geral ?
- 2- O quê o texto jornalístico traz para as pessoas ?
- 3- A quem o texto jornalístico interessa no particular ?

1

Interessa
aos que, querem
saber sobre a dia
a dia. O tutor me e
para, para a sociedade
de e publico.

2

Traz moti-
ções para os
leitores.

3

Interessa para
aqueles indicados
no.

PB-30,2022.

Artigo...

- ANA CLARA LOPES

Agricultura urbana

Afome cresceu 30% na América Latina em 2020. Os dados são da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO). No Brasil, onde atualmente 33,1 milhões de pessoas não têm o que comer, é urgente o combate a esse flagelo. Segundo números apresentados pelo 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19, publicado pela Rede Perissan (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional) em junho, o país contabilizou 14 milhões de brasileiros mais em situação de fome, desde o fim de 2020.

Nesse contexto, houve redução da produção agrícola em diversos países e escassez severa no abastecimento de alimentos, provocada principalmente pelo aumento de eventos extremos, como inundações, secas e geadas, consequência da crise climática. Outro problema é a atual situação inflacionária dos preços de produtos básicos em todo o planeta, provocada pelo conflito russo-ucraniano, pela crise sanitária da Covid-19 e problemas políticos internos, que, como resultado, provocam uma alta histórica no preço dos alimentos.

Os dados apresentados pela Rede Perissan demonstram que cerca de 58,7% da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau - leve, moderado ou grave (fome). Mesmo diante de uma realidade tão trágica, no Brasil ainda não existe uma política pública concreta para auxiliar na construção da segurança alimentar dos cidadãos. Para contribuir para a solução desse problema, a agricultura urbana e periurbana é apresentada como uma estratégia viável, com custo baixo e resultados rápidos.

A FAO e o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) apontam a agricultura urbana como possível medida para a adaptação e mitigação das mudanças climáticas nas cidades. A produção de alimentos no espaço urbano contribui para o fortalecimento da segurança alimentar, produção de alimentos sem agrotóxicos, geração de renda, redução da produção de lixo com a adoção da compostagem, manutenção da biodiversidade, aumento de áreas verdes e a captura e a menor emissão de CO2eq, devido à redução da logística de transporte - já que a produção se concentra próxima aos consumidores.

Em diversos países, como Portugal, Singapura e Cuba, o modelo vem sendo adotado. Os resultados obtidos com as hortas urbanas mostram a sua impor-



tância para melhorias nas áreas sociais e econômicas, além da sua contribuição na construção da resiliência do espaço urbano.

Em Goiânia, passamos recentemente pela aprovação do novo Plano Diretor. A lei é responsável por planejar e ordenar a nossa cidade pelos próximos 10 anos, mas temas como a segurança alimentar e a crise climática não são mencionados. Sequer foram debatidos durante o processo de aprovação desse documento.

Uma medida inicial necessária seria o reconhecimento da agricultura urbana e periurbana como forma de ocupação e uso do solo da cidade. Na sequência, deveriam ser estabelecidas medidas que contribuam e incentivem a implementação de hortas pela cidade - seja em áreas públicas, privadas ou institucionais. A sociedade necessita de políticas públicas que contribuam para atenuar tão graves problemas quanto a fome e as mudanças do clima.

Se trata sobre a Agricultura urbana, sendo assim, escrito em artigo.

PB-12,2022.