

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

identidade, saberes e práticas

Como coordenadora e coordenador podem atuar na escola para fortalecer as aprendizagens

ORGANIZAÇÃO PATRÍCIA DIAZ E TEREZA PEREZ

NA ESCOLA – UM PODCAST PARA EDUCADORAS E EDUCADORES

Projeto criado pela Comunidade Educativa CEDAC em parceria com a Moderna e a Fundação Santillana reflete sobre os caminhos para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva. A primeira temporada dialoga com o livro *Direção para os novos espaços e tempos da escola* (<http://mod.lk/e78pg>). Na sequência e em articulação com os debates levantados nos sete episódios iniciais, esta temporada traz, em mais seis episódios, temas da atuação da coordenação pedagógica, em conversas entre especialistas envolvidas na elaboração deste livro e profissionais que compartilham suas práticas.

Episódio 8 – A identidade da coordenação pedagógica é o assunto do episódio que abre a segunda temporada. Como essa identidade se constitui no cotidiano e no exercício das relações na escola? Como a/o profissional pode atuar com os demais atores para fortalecer a relação entre o ensinar e o aprender?

Episódio 9 – Os desafios na organização da rotina são o tema desta conversa. Em diálogo com o capítulo 2, discute como equilibrar as demandas da coordenação de modo a reservar tempo para planejamento, observação de ações e acompanhamento de aprendizagens, entre outras atividades.

Episódio 10 – Todo o trabalho desenvolvido na escola deve ter como objetivo criar condições para que os estudantes aprendam e se desenvolvam de maneira integral. Uma das condições para isso é a coordenação conduzir a formação continuada em serviço da equipe docente, tema do capítulo 3.

Episódio 11 – Além de estar à frente da formação dos professores, a coordenadora/o coordenador precisa cuidar de seu processo de desenvolvimento. Este episódio aborda o tema do capítulo 4, que é assegurar a própria formação em serviço.

Episódio 12 – Aqui tratamos do olhar duplo que a coordenação pedagógica tem de ter para estudantes e professores, foco do capítulo 5. É partindo da observação e análise das necessidades de aprendizagem dos alunos que se deve planejar a formação docente, de modo a garantir as melhores condições para que todos avancem.

Episódio 13 – A avaliação como insumo para o acompanhamento e a reorientação das aprendizagens dos estudantes é o assunto do episódio que encerra esta temporada. Afinal, qual é o papel da coordenação pedagógica na construção de um processo de avaliação formativo e contínuo no cotidiano da escola?

A **Moderna** (www.moderna.com.br) atua há mais de 50 anos com o compromisso de educar para um mundo em constante mudança. É uma empresa que se renova sempre, repositando-se para atender às demandas reais da Educação de hoje.

Com uma equipe de autores e especialistas que conhecem profundamente as necessidades e particularidades regionais das instituições de ensino público brasileiras, a Moderna investe em pesquisa, inovação e metodologias de ponta para criar e produzir conteúdos didáticos, literários e serviços educacionais efetivos. Assim, coloca-se como parceira de secretarias de Educação, escolas e famílias, desenvolvendo habilidades, competências e valores para que os estudantes possam lidar com seus desafios pessoais e profissionais ao longo da vida.

Desde 2001 como parte do Grupo Santillana, presente em 21 países, a Moderna participa de projetos sociais de fomento à Educação em parceria com a Fundação Santillana e outras entidades do setor. Também apoia a formação de professores e gestores, com a realização de cursos, oficinas e seminários gratuitos, e a disponibilização de obras de referência para incentivar reflexões e políticas em prol da equidade e da qualidade do ensino público brasileiro.

Comprometida com a Educação, a **Fundação Santillana** (www.fundacaosantillana.org.br), presente no Brasil desde 2008, atua na superação das desigualdades educacionais, certa de que esse é o motor para o desenvolvimento de um país mais justo, democrático, inclusivo e sustentável.

As ações promovidas compreendem a disseminação de conhecimentos para munir gestores de instituições públicas e privadas, professores e a sociedade civil com informações de qualidade em defesa da Educação de excelência para todos. Para tal, caminha ao lado de educadores e pesquisadores que constroem saberes na academia e nas salas de aula, sempre na fronteira do conhecimento. Também se dedica a parcerias com organizações nacionais e internacionais.

Além disso, a Fundação Santillana realiza e apoia ações que contribuem para o desenvolvimento da Educação, incentivando a produção e a difusão de conhecimentos sobre temas centrais das políticas educacionais, do ensino e da aprendizagem. Fomenta ainda o debate plural sobre desafios e soluções compartilhados por gestores, professores, alunos e famílias em diferentes instâncias e regiões por meio da divulgação de análises, ideias, indicadores e boas práticas nas políticas públicas, assim como incentiva premiações que valorizam e reconhecem os profissionais do setor.

MAPA DE ARTICULAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Exemplos de ações necessárias, sempre em colaboração com os vários atores do sistema educacional.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

DIRETORIA



ESTUDANTES



PROFESSORES



FAMILIARES/RESPONSÁVEIS



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



GESTÃO CURRICULAR

Propor ações para a gestão dos recursos, tempos e espaços para a implementação curricular na escola.

Organizar o ensino com base nas necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Qualificar as situações didáticas para que os estudantes aprendam.

Envolver os familiares/responsáveis na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

Elaborar e revisar o PPP e outros documentos pedagógicos a partir do currículo da rede.

ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES

Coordenar o processo de acompanhamento das aprendizagens.

Acompanhar individualmente os estudantes que precisam fortalecer e intensificar suas aprendizagens.

Planejar estratégias para os estudantes que mais precisam fortalecer e intensificar suas aprendizagens.

Analisar dados sobre as trajetórias dos estudantes e dar *feedback* sobre suas aprendizagens e o trabalho pedagógico proposto pela escola.

Reportar e dialogar sobre os indicadores referentes às aprendizagens das diferentes turmas e dos estudantes.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM SERVIÇO

Desenvolver um plano de formação continuada em serviço.

Articular ações formativas com mapeamentos das aprendizagens dos estudantes.

Mapear os saberes docentes e suas necessidades de formação.

Comunicar o percurso formativo proposto pela escola relacionando-o com as trajetórias e aprendizagens dos estudantes.

Articular ações de formação no contexto da rede e das necessidades da escola.

PARCERIA COM FAMILIARES/RESPONSÁVEIS E ESTUDANTES

Elaborar a comunicação aos familiares/responsáveis sobre o trabalho pedagógico.

Realizar conversas com base nas necessidades identificadas no acompanhamento dos estudantes.

Aprofundar necessidades específicas dos estudantes para planejar conversas com as famílias.

Promover encontros com os familiares/responsáveis que favoreçam o diálogo e a participação efetiva nas propostas escolares.

Compartilhar ações institucionais que envolvam as famílias a partir de documentos orientadores da Secretaria de Educação.

ESTUDO PESSOAL E AUTOFORMAÇÃO

Prever tempos e espaços institucionais para estudo e trocas com a direção.

Analisar as produções dos estudantes e, com base nisso, planejar ações formativas com os professores.

Identificar necessidades de aprimoramento a partir da atuação junto à equipe.

Analisar as informações advindas das famílias e estudar como aproveitá-las nas intervenções planejadas junto aos professores.

Participar de situações formativas propostas pela rede, em articulação e colaboração com outras escolas e coordenadoras/coordenadores.

© 2023 Fundação Santillana.

FUNDAÇÃO SANTILLANA

Diretor-Executivo

Luciano Monteiro

Diretor de Políticas Públicas

André Lázaro

Diretora Acadêmica

Solange N. C. Petrosino

Gerente de Projetos

Karyne Alencar Castro

EDITORA MODERNA

Diretoria de Relações Institucionais

Luciano Monteiro

Karyne Alencar Castro

Diretor de Marketing e Serviços Educacionais

Ivan Aguirra Izar

Gerente de Serviços Educacionais

Alethea Tosto

Pesquisa de imagens de capa

Gabriela Araújo

Crédito das imagens de capa

Westend61/Getty Images (capa)

Igor Ustynskyy/Getty Images (quarta capa)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação e edição

Ana Luisa Astiz / AA Studio

Preparação

Marcia Menin

Infográfico

Mario Kanno

Revisão

Juliana Caldas e Diogo Santos

Diagramação

Walkyria Garotti

Impressão

Gráfica

Lote

Código

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Coordenação pedagógica : identidade, saberes e práticas / organização Patrícia Diaz e Tereza Perez. -- São Paulo : Moderna, 2023.

Bibliografia.

ISBN 978-85-16-13897-4

1. Aprendizagem 2. Coordenadores educacionais 3. Planejamento educacional
4. Professores - Formação 5. Relações de trabalho I. Diaz, Patrícia. II. Perez, Tereza.

23-152795

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Coordenação pedagógica : Educação 370.71

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Notas

Segundo o Censo Escolar 2021, 80,7% dos profissionais que exercem cargo de direção são mulheres. Em reconhecimento a essa maioria, referimo-nos nesta publicação a “coordenadoras/coordenadores”, nessa ordem. Por concisão, adotamos como padrão o masculino para outros atores, mas sempre nos referimos a alunas e alunos, professoras e professores, diretoras e diretores.

Todos os *links* foram checados em abril de 2023.

Distribuição gratuita.

5

APRESENTAÇÃO

UM LIVRO PARA COORDENADORAS E COORDENADORES

11

INTRODUÇÃO

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A REDE DE SABERES

26

CAPÍTULO 1

IDENTIDADE PROFISSIONAL E RELAÇÕES DE TRABALHO

48

CAPÍTULO 2

EQUILÍBRIO E COERÊNCIA NA ROTINA

80

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO

112

CAPÍTULO 4

O PRÓPRIO PROCESSO DE FORMAÇÃO

132

CAPÍTULO 5

A ARTICULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

166

CAPÍTULO 6

AVALIAR PARA ENSINAR E APRENDER

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC

Organização do livro

Patrícia Diaz
Tereza Perez

Coordenação editorial

Viviane Anselmo

Produção de textos

Ana Clara Bin
Érica de Faria
Fátima Fonseca
Gisele Goller
Laís Oliveira
Patrícia Diaz
Priscila de Giovani
Renata Grinfeld
Sandra Medrano
Silvia Fuertes
Simone Azevedo
Tereza Perez
Viviane Anselmo

Revisão técnica

Camila Fattori
Paula Stella

Produção de podcasts

Apresentação

Viviane Anselmo

Roteiros e coordenação

Carolina Glycerio
Clayton Melo
Denize Bacoccina

Captação

Fernando Sampaio

Edição e sonorização

Domenica Mendes

Artes

Felipe Seriacopi

APRESENTAÇÃO

UM LIVRO PARA COORDENADORAS E COORDENADORES

Dedicada a você, profissional que ocupa essa importante posição para o êxito escolar, esta obra tem como propósito contribuir para o fortalecimento de sua identidade na atuação em parceria com a direção, a equipe docente e outros atores da comunidade escolar, e para que conquiste, continuamente, os tempos, espaços e conhecimentos necessários para realizar o movimento de ação-reflexão-ação, constituinte de sua prática.

Trata-se de uma publicação desenvolvida para a Editora Moderna e a Fundação Santillana pela Comunidade Educativa CEDAC, que desde 1997 promove ações formativas voltadas aos profissionais da Educação. Depois de publicar, com excelente acolhida e expressivas tiragens, dois livros sobre a atuação da direção escolar – *O que revela o espaço escolar? – Um livro para diretores de escola*, em 2013, e *Direção para os novos espaços e tempos da escola*, em 2022¹ –, o foco agora é a coordenação pedagógica. Esta deve atuar com a direção escolar, com

1. Disponíveis, respectivamente, em: <http://mod.lk/xhyky> e <http://mod.lk/e78pg>.

quem forma a dupla gestora, na implementação do projeto político-pedagógico (PPP), na condução da gestão democrática entre todos e nas tomadas de decisão no cotidiano escolar. Além disso, a coordenadora/o coordenador tem funções e atribuições específicas e se relaciona com outros atores do sistema educacional. É com base nesse desenho, então, que esta obra reúne fundamentações, informações e provocações para dialogar com você, que ocupa esse cargo. Apesar de cada segmento escolar da Educação Básica ter suas especificidades no âmbito da coordenação pedagógica, também se busca aqui contemplar a atuação em todos eles, de modo mais geral, e apresentar exemplos que podem ser adequados às diferentes necessidades.

Sabemos que, no Brasil, as escolas diferem muito em termos de estrutura, modalidades, formas de contratação e composição de suas equipes e características dos territórios em que estão inseridas. O mesmo acontece com relação à coordenação pedagógica: a função tem distintas nomenclaturas; em alguns lugares sua colocação formal no sistema de ensino está mais bem estabelecida que em outros; há diversas visões sobre sua atuação no ambiente escolar; e, de maneira geral, ainda é preciso avançar em todo o país no que se refere aos merecidos prestígio e reconhecimento social de quem ocupa esse cargo, dada sua importância crucial na concretização da Educação de qualidade.

Essas questões sobre a diversidade de visões a respeito do trabalho da coordenação começam a ser abordadas no **capítulo 1**, que trata das maneiras de construção de sua identidade profissional no cotidiano escolar. O foco é “discutir como as relações de trabalho podem se estreitar no campo de atuação da coordenação, possibilitando que a reflexão pedagógica seja pautada em uma postura de parceria e investigação junto aos diferentes atores que compõem a escola”.

O **capítulo 2** dá continuidade à reflexão e aos subsídios para a construção da identidade da coordenadora/do coordenador, adentrando a organização de sua rotina de trabalho. Para isso, apresenta as cinco categorias de sua ação – gestão curricular da unidade escolar; acompanhamento das aprendizagens dos

estudantes; formação de professores em serviço; parceria com familiares/responsáveis e estudantes; e estudo pessoal e autoformação – e problematiza as intencionalidades que precisam estar presentes em seu planejamento e atividades. Trata-se de um convite para “se distanciar da correria do dia a dia a fim de refletir e avaliar suas práticas, para que possa, posteriormente, reorganizá-las em um novo planejamento”.

A formação continuada em serviço no contexto da escola, considerando suas especificidades, é o tema do **capítulo 3**. Nele, busca-se refletir sobre a centralidade das ações formativas na atuação da coordenadora/do coordenador e sua relação com a atitude dialógica e reflexiva que precisa ser assumida por todos em uma escola verdadeiramente democrática e comprometida com a aprendizagem dos estudantes, ressaltando a importância de “cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, assegurando uma perspectiva de Educação mais humana, integral e equitativa”.

O **capítulo 4** faz referência ao processo de ação-reflexão-ação, visando também o aprimoramento profissional constante. A intenção é “provocar reflexões sobre a importância de a coordenadora/o coordenador se desenvolver como formadora/formador das práticas didáticas e como guardião/guardiã do currículo, também dentro desse espaço de aprendizagem que é a escola”. Os exemplos apresentados permitem relacionar as necessidades formativas dos professores às ações prioritárias no cotidiano da coordenação e detalham percursos possíveis para que isso aconteça, gerando aprendizagens constantes tanto para os docentes como para a coordenadora/o coordenador – afinal, “a melhor forma de aprender é ensinar”.

A articulação das aprendizagens dos professores com o contexto de aprendizagens dos estudantes pauta o **capítulo 5**. Nele, exploram-se “possibilidades de acompanhar e orientar as práticas docentes de maneira formativa”, por meio da análise de propostas de planejamentos e registros, que se caracterizam pelos princípios apresentados nos capítulos anteriores e ajudam, por meio de exemplos, a compreender como se dá sua concretização no cotidiano.

Por fim, o **capítulo 6** discute conceitos e práticas sobre o acompanhamento e a avaliação dos estudantes como pontos de reflexão para o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica. Defende-se que a avaliação formativa é valiosa para a prática, e tanto contribui para a autorregulação dos alunos como fornece informações para a equipe escolar ajustar suas propostas coletivas às necessidades específicas de cada estudante. Aprofunda-se, então, o papel da coordenação no processo avaliativo, cabendo-lhe “responsabilizar-se por articular o acompanhamento das aprendizagens oferecendo subsídios para retroalimentar os processos de ensino e assegurar o sucesso dos estudantes”. Para subsidiar essa ação, apresentam-se sugestões de como fazer o mapeamento das aprendizagens dos estudantes, analisá-las e propor intervenções adequadas para a revisão que se faz constantemente necessária nas situações didáticas propostas.

Como está organizado este livro

Os seis capítulos foram organizados em uma estrutura propositiva para promover a reflexão e a atuação conjunta da coordenação pedagógica com a direção e a equipe docente, por meio de um trabalho colaborativo que visa garantir a concretização dos direitos enunciados no PPP e no currículo da escola. Todos começam com uma epígrafe cuidadosamente escolhida para instigar, técnica ou artisticamente, a reflexão sobre o tema proposto, seguida de uma **Introdução** para ampliar o conhecimento e os referenciais teóricos relativos àquele capítulo.

A seguir vem a **Análise do contexto**, com sugestões para expandir o olhar sobre aspectos do cotidiano escolar na temática abordada. A seção **Mão na massa** traz uma proposta prática de atuação da coordenadora/do coordenador nas dimensões constituintes de seu trabalho, conforme demandas identificadas na análise do contexto. Em **Manutenção**, foram reunidas orientações para assegurar a regularidade da atuação, considerando o que foi discutido no capítulo. Para completar, apresentam-se **Referências bibliográficas**, para que você possa seguir estudando.

INTRODUÇÃO

Ao longo das páginas, há três tipos de notas com indicações de conteúdos complementares: **Consulte também** sugere obras de referência correlatas publicadas pela Fundação Santillana e disponíveis gratuitamente para *download* por meio de códigos QR e *links* (o acervo completo pode ser consultado em www.fundacaosantillana.org.br/publicações); **Saiba mais** recomenda outros livros e também vídeos, sempre que possível incluindo um *link*; e **Na escola – um podcast para educadoras e educadores** dá continuidade aos episódios direcionados a diretoras e diretores, vinculados ao livro *Direção para os novos espaços e tempos da escola*, ampliando temas desta obra em conversas e entrevistas com as autoras e coordenadores convidados, reunindo diferentes pontos de vista e experiências para inspirar sua atuação no dia a dia.

Esperamos que este livro estimule a reflexão e a análise dos contextos de ensino e de aprendizagem em sua escola de modo a contribuir para a qualificação constante das práticas formativas e pedagógicas que buscam a garantia dos direitos de aprendizagem de todos e cada um dos estudantes brasileiros.

Bom trabalho!



**OUÇA
NA ESCOLA – UM PODCAST
PARA EDUCADORAS E EDUCADORES**

Acesse no *link* <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A REDE DE SABERES

O que significa atuar na coordenação pedagógica? Quais são as práticas e os saberes necessários para realizar um trabalho de tamanha importância e complexidade? Pensar nessas questões exige um olhar apurado para o lugar onde se aprende e onde se constitui tal ofício: a escola.

Como destaca Libâneo (2002, p. 51), a “escola é o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir; é o mundo do conhecimento”. Trata-se, então, de um universo complexo e cheio de possibilidades, que tem como principal função social promover a aquisição do que Michael Young (2007) chama de “conhecimento poderoso”, essencial para que os estudantes se percebam cidadãos pertencentes à sociedade e ao mundo.

[...] Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade e, para adultos, em seus locais de trabalho. (YOUNG, 2007, p. 1294).

Tudo isso evidencia a importância de que a escola conte com uma/um profissional que trabalhe para assegurar que a instituição efetivamente cumpra sua função e garanta o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Para isso, essa/esse profissional deve ter como principal papel a articulação da rede de saberes citada por Libâneo (2002), reafirmando em suas ações o lugar da escola como espaço permanente de estudo e reflexão.

Sabemos que essa tarefa não é fácil e exige um aprimoramento constante da prática. Os desafios que se colocam são inúmeros: desde situações emergenciais como as vivenciadas no contexto da pandemia de covid-19, que, a partir de março de 2020, exigiu mudanças urgentes na organização das rotinas escolares e a necessidade de repensar a escola em novas bases, até as questões corriqueiras que afetam cotidianamente as condições de ensino e de aprendizagem – falta de tempo para formar a equipe docente, escassez de recursos, dificuldade para articular ações com a comunidade, entre tantas outras.

A atuação assertiva da coordenadora/do coordenador mostra-se ainda mais importante nesse cenário desafiador, já que ela/ele é também a/o profissional responsável por fazer com que a escola seja reinventada o tempo todo pelos diferentes sujeitos que nela interagem e dialogue com a sociedade e suas transformações, sempre considerando as individualidades e as necessidades dos estudantes, em busca de soluções para novos problemas. É nesse dinamismo da escola que o trabalho na coordenação pedagógica se constitui.

Assim, esta publicação tem como objetivo contribuir para a valorização e o reconhecimento, pela escola e pela sociedade, da coordenadora/do coordenador. Visa também ser fonte de referência para que ela/ele desenvolva sua atuação, propondo reflexões e intervenções práticas acerca de suas atribuições e discutindo as condições necessárias para que realize seu trabalho, como a construção de relações interpessoais colaborativas e a organização de uma rotina coerente.

Quais são as atribuições da coordenação pedagógica?

A resposta a essa pergunta não é simples, já que vivemos, no Brasil, uma indefinição da identidade profissional da coordenadora/do coordenador – muitas pesquisas apontam, por exemplo, que existem desvios recorrentes em suas atribuições. Então, para começar a elaborar o tema das atribuições da coordenação pedagógica, é preciso partir da premissa de que é função da escola garantir que todos aprendam e se desenvolvam plenamente. A coordenação pedagógica atua para que isso aconteça em diversas frentes:

- ▶ na parceria com a direção, compõe a equipe gestora e trabalha em conjunto no planejamento e acompanhamento do cotidiano escolar, bem como na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico (PPP);
- ▶ no acompanhamento de todos os estudantes, atua em parceria com docentes e técnicos da Secretaria de Educação para identificar as aprendizagens, registrá-las e analisá-las continuamente;
- ▶ na formação continuada em serviço dos professores, assegura as condições necessárias para que eles aprimorem suas práticas e reflitam permanentemente sobre elas, à luz das propostas curriculares e do PPP;
- ▶ na mediação com as famílias, garante essa importante parceria e interlocução para a trajetória escolar dos estudantes;
- ▶ no percurso de estudo pessoal e qualificação contínua da própria prática.

Em um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) por encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), Placco, Almeida e Souza (2010) explicam como as atribuições da coordenadora/do coordenador se constituem por meio de três papéis principais: formador, transformador e articulador.

*O CP [coordenador pedagógico] tem, na escola, a **função mediadora de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares**, para que os*

professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas e criar outras, porque estas estão de acordo com suas crenças e seus compromissos sobre a escola e o aluno; e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.

*Compete-lhe, então, em seu **papel formador**, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. Como **articulador**, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como **transformador**, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230, destaques nossos).*

Vale ressaltar que o papel da coordenação pedagógica é vivenciado de maneiras diferentes pelo Brasil, com variações na configuração do trabalho e também na própria nomenclatura do cargo.¹ As condições para atuar também são diversas e nem sempre favoráveis para que sua função integradora, citada aqui e ao longo do livro, seja cumprida. Entretanto, é fundamental (e talvez ainda mais importante nesses casos) debater elementos acerca da construção da identidade profissional, do que se deseja e do que se busca como atuação,

1. Nesta publicação, adotamos a terminologia coordenadora pedagógica/coordenador pedagógico. Essa denominação varia de acordo com a região do Brasil ou com a rede de ensino, podendo ser orientadora pedagógica/orientador pedagógico, supervisora pedagógica/supervisor pedagógico, professora-coordenadora/professor-coordenador etc.

considerando a necessidade de assegurar as condições para que o papel de formador seja exercido e reconhecido. É desse desejo e dessa busca que partimos nas propostas desta obra.

No verso da capa, você, coordenadora/coordenador, encontra um infográfico que lhe permite visualizar facilmente os diferentes caminhos e encontros que compõem a atuação da coordenação pedagógica, como um convite para que inicie conosco esta jornada. No verso da contracapa, incluímos um diagrama que evidencia os processos de gestão pedagógica da escola e suas relações com o ensino e a aprendizagem, para oferecer oportunidades de Educação com qualidade e equidade a todos os estudantes. Nas próximas páginas, disponibilizamos um glossário com termos fundamentais e outros dois diagramas, “O processo educativo” e “A aprendizagem no centro da BNCC”, que também podem ser encontrados no livro *Direção para os novos espaços e tempos da escola*. Todos esses materiais são valiosos para pensar a gestão escolar.

Esperamos que a leitura deste livro seja uma inspiração para pensar sobre sua prática a partir de uma dimensão ética, crítica e coletiva, fortalecendo seu lugar na escola e garantindo o direito de aprendizagem de todos os estudantes que fazem parte dela.



CONSULTE TAMBÉM

O livro *Direção para os novos espaços e tempos da escola* está disponível em: <http://mod.lk/e78pg>.

Referências bibliográficas

- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educativas e profissão docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Relatório final de pesquisa. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2011.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Dez conceitos essenciais

Aprendizagem e desenvolvimento

Aprendizagem é um processo contínuo de aquisições que ocorrem durante toda a vida do indivíduo, ou seja, desde a vida intrauterina até a mais avançada idade. Os desenvolvimentos cognitivo, emocional, físico e social consistem em transformações que alteram a maneira de a pessoa compreender e realizar suas interações com o mundo, com os outros e consigo mesma, bem como são o resultado contínuo dessas aprendizagens. É papel da escola ensinar, gerando situações que ajudem crianças, adolescentes e jovens a aprender e, conseqüentemente, desenvolver-se.

Compromisso ético

O compromisso ético dos educadores é a busca constante, o empenho e a responsabilidade para que todos aprendam. Atuar com compromisso ético na Educação pressupõe gerar condições para que crianças, adolescentes e jovens aprendam e tenham liberdade de escolha sobre o que fazer e sobre como e onde viver. O ambiente escolar e as situações didáticas devem estar direcionados para que todos desenvolvam as competências específicas e gerais por meio da aprendizagem das habilidades preconizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na escola, na sala de aula, os educadores são os guardiões das aprendizagens e referência para que cada aluno também aprenda o que é ter compromisso ético em seu trabalho e em sua vida, independentemente das circunstâncias que enfrente.

Cooperação

“Cooperar” significa operar, trabalhar em conjunto em busca de um resultado, de uma meta ou da realização de um projeto comum. Para que isso aconteça, deve haver empatia, integridade, democracia, diversidade, dignidade, compromisso ético e inclusão. Daí por que a cooperação promove a aprendizagem e

o desenvolvimento de todos e de cada um. Na escola, cooperar é trabalhar em equipe para que crianças, adolescentes e jovens aprendam e se desenvolvam e para que os educadores exerçam seu compromisso ético profissional e também aprendam continuamente enquanto ensinam.

Debate democrático

Na democracia, cada um é responsável por si e pelo coletivo. Por isso, o compartilhamento de propostas e problemas que afetam todos é essencial para que as decisões sejam tomadas em conjunto. Na escola, a democracia se expressa pela busca da aprendizagem e desenvolvimento de todos, no modelo de gestão, no projeto político-pedagógico, no currículo, na organização dos espaços e tempos, no trabalho coletivo dos professores, nos conselhos de classe e escola. A escola democrática proporciona aos estudantes vivências de participação, protagonismo, exercício contínuo do diálogo e respeito à diversidade de opiniões.

Desenvolvimento integral

É preciso proporcionar a crianças, adolescentes e jovens condições para que possam desenvolver-se integralmente nas dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural. A escola favorece o desenvolvimento integral dos sujeitos quando promove a equidade ao reconhecer o direito de todos de aprender; sustenta altas expectativas e a premissa de que qualquer um tem capacidade de aprender; respeita as diferenças representadas pelas deficiências, pelas distintas origens étnico-raciais, pela condição econômica e por fatores como procedência geográfica, orientação sexual, religião. O ambiente escolar promove trocas e estimula a criatividade, a participação, o diálogo e a coesão social. Na escola, a Educação não se limita a seus muros; utiliza equipamentos urbanos (como praças e monumentos) e centros culturais (bibliotecas e museus, por exemplo) e faz parcerias com organizações não governamentais e atores da economia e da cultura da região. Os educadores olham nos olhos dos alunos e ouvem o que dizem e integram os pais e a comunidade ao cotidiano escolar.

Diversidade

Respeitar a diversidade significa deixar de lado qualquer tipo de exclusão e discriminação, seja de origem física, étnica, cultural, de gênero, socioeconômica ou etária, e atuar pela igualdade considerando as diferenças. Reconhecer os direitos humanos e valorizar as diferenças são formas de desconstruir a desigualdade. Na escola, é necessário constatar que todos são diferentes e, assim, gerar transformações para que todos aprendam e criem um clima institucional inclusivo.

Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva considera que os indivíduos têm singularidades advindas de suas condições sociais, emocionais, físicas e intelectuais e busca promover uma Educação regida pelo princípio da equidade, oferecendo a crianças, adolescentes e jovens ações diferenciadas de acordo com suas necessidades e possibilidades. É papel da escola gerar um ambiente em que todos aprendam com sentido e participem ativamente da sociedade.

Empatia

Empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro e buscar compreender razões, sentimentos e emoções para estabelecer uma relação de cooperação e de compreensão pela maneira como o outro age e toma decisões. Para exercê-la, é preciso saber ouvir, ter vontade de conhecer o outro e a si próprio e não fazer julgamentos unicamente com base na experiência pessoal. Na escola, a empatia se manifesta quando os educadores se sensibilizam com a realidade de seus pares e alunos e os ouvem antes de se manifestar ou julgar. Um gesto muitas vezes expressa maior compreensão do que uma palavra.

Equidade

Trabalhar em busca da equidade significa adaptar as regras e as condições materiais e emocionais às necessidades e possibilidades de cada um, identificando o que é comum e o que é específico. É proporcionar ações diferenciadas

em busca da igualdade de oportunidades e do direito de aprender, promovendo o desenvolvimento de todos com base em um repertório comum que se diversifica e se amplia conforme a necessidade de cada indivíduo que compõe o grupo. O papel da escola é gerar condições para que todos aprendam, e o da rede de ensino, possibilitar que as escolas contribuam significativamente para a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. São conceitos próximos ao de equidade: dignidade, honestidade, honradez, imparcialidade, justiça.

Vida digna

A dignidade se manifesta pelos direitos e deveres fundamentais e obrigatórios das pessoas, e garanti-la a crianças, adolescentes e jovens é protegê-los para que possam viver de maneira plena e satisfatória.

O PROCESSO EDUCATIVO

Dois diagramas fundamentais

O diagrama O Processo Educativo (nesta página e seguinte) demonstra a interdependência entre todos os atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem como condição para o sucesso na implementação de ações que visam à garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes.

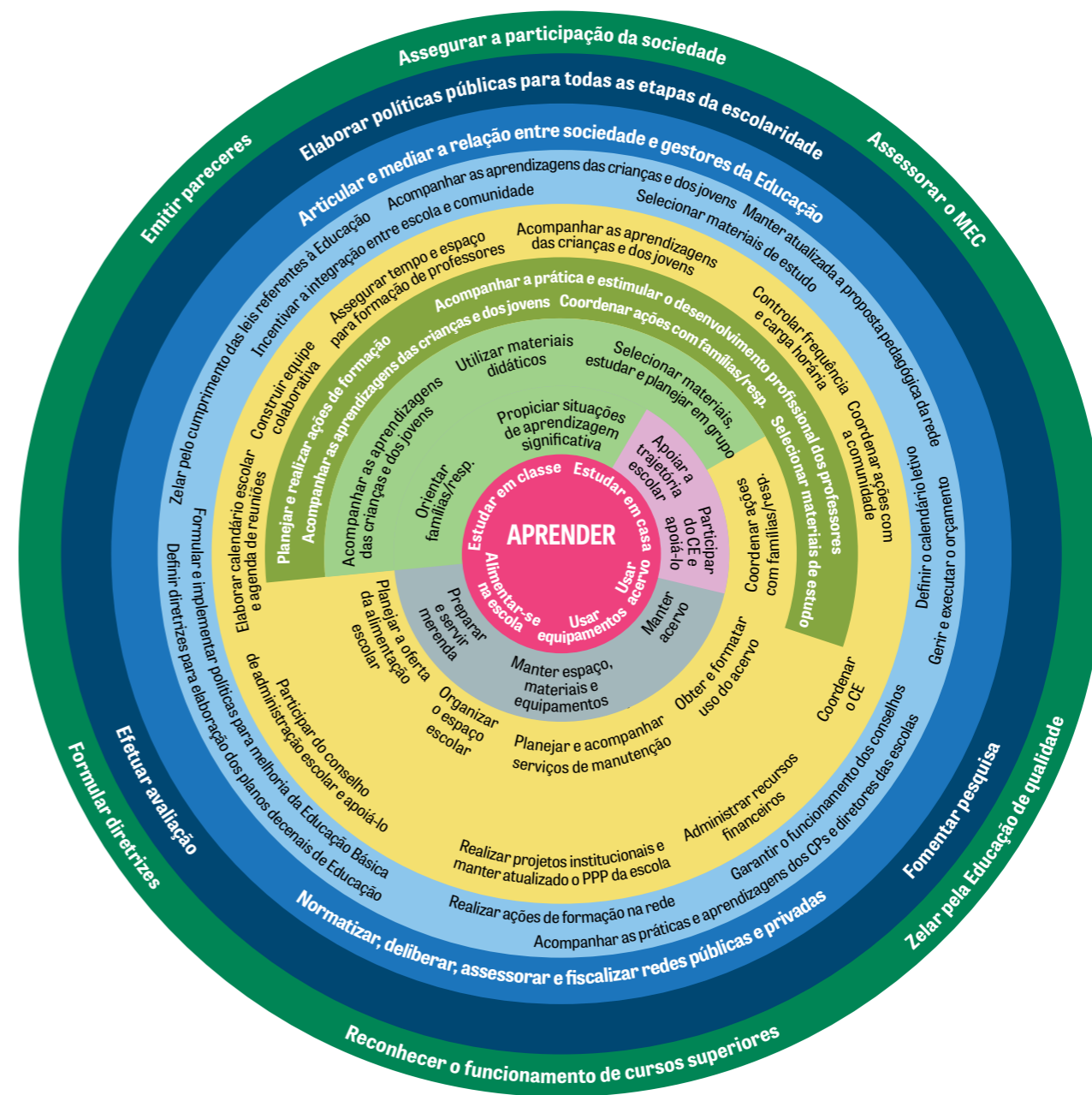
O segundo diagrama (pp. 24 e 25) apresenta as condições que devem ser asseguradas pelos educadores para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de nossas crianças, adolescentes e jovens de maneira alinhada à BNCC e aos currículos atuais.

O PROCESSO EDUCATIVO

O desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes é a fonte de sentido de toda ação educativa.

- Conselho Nacional de Educação (CNE)
- Ministério da Educação (MEC)
- Conselhos estaduais e municipais
- Secretarias estaduais e municipais
- Diretores
- Coordenadores pedagógicos
- Professores
- Famílias/responsáveis
- Funcionários
- Crianças, adolescentes e jovens

Abreviações:
CE: conselho escolar
CP: coordenador pedagógico
PPP: projeto político-pedagógico



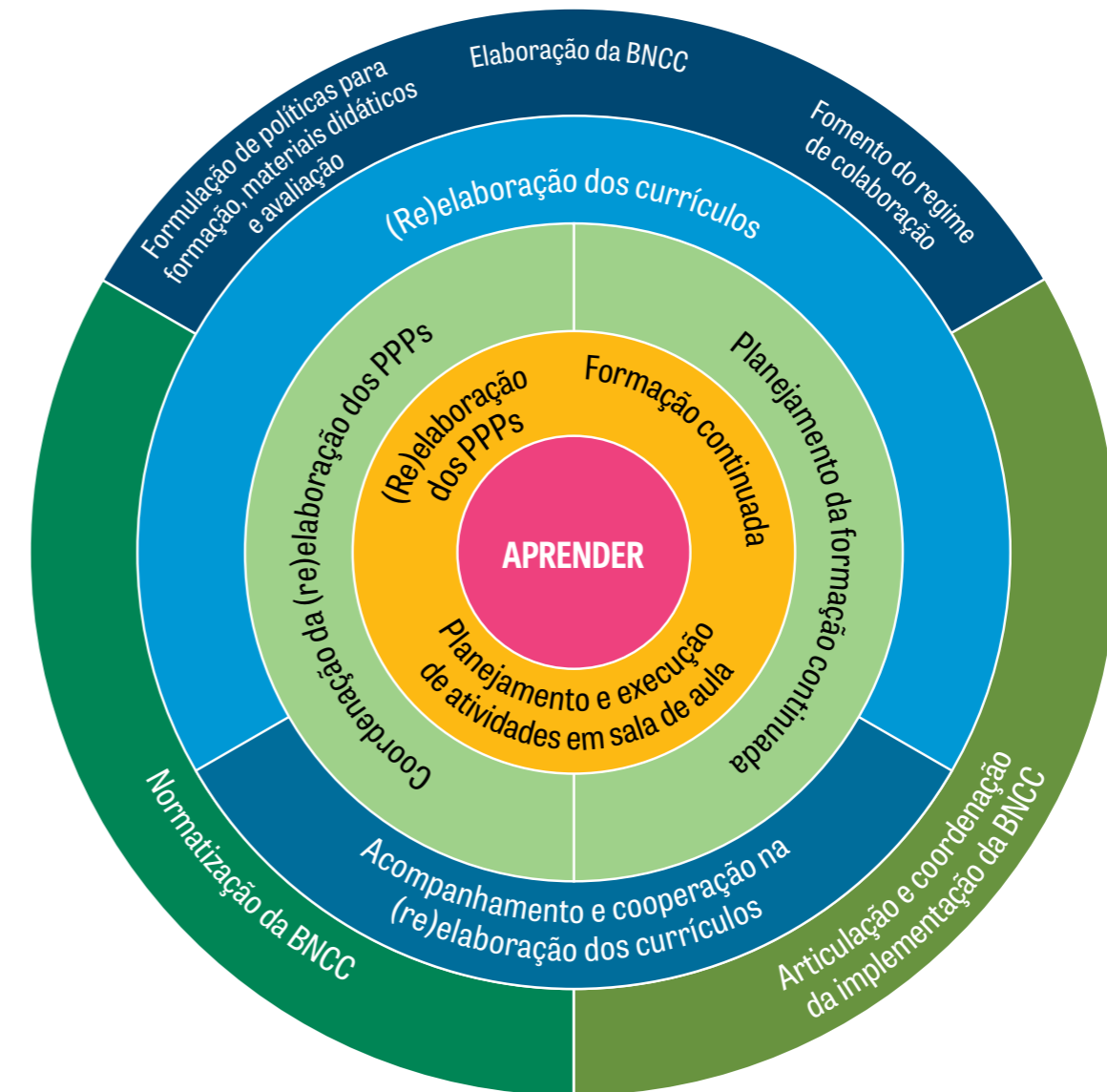
Fonte: PEREZ, Teresa. BNCC: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica. São Paulo: Moderna.

A APRENDIZAGEM NO CENTRO DA BNCC

A APRENDIZAGEM NO CENTRO DA BNCC

Responsabilidades no processo de elaboração e implementação da BNCC.

- MEC
- CNE
- Comitê Nacional de Implementação da BNCC (MEC, Consed e Undime)
- Conselhos estaduais e municipais
- Secretarias
- Direção e coordenação pedagógica
- Professores
- Crianças, adolescentes e jovens



Fonte: PEREZ, Teresa. BNCC: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica. São Paulo: Moderna.

IDENTIDADE PROFISSIONAL E RELAÇÕES DE TRABALHO

INTRODUÇÃO

Um começo de conversa **28**

ANÁLISE DO CONTEXTO

As parcerias de trabalho no cotidiano **34**

MÃO NA MASSA

Projeto institucional: a formação docente e o fortalecimento das relações na escola **40**

MANUTENÇÃO

Acompanhamento da implementação de ações **44**

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas **46**

Considera-se que os saberes do coordenador são plurais, heterogêneos e interconectados. No cotidiano, ele atua e recompõe constantemente seus saberes.

Contudo, pensamos que ter clareza do papel de articulador do projeto político-pedagógico da escola, num processo contínuo de formação de professores, é de fundamental importância para que o coordenador não se perca nas emergências e na rotina do dia a dia escolar.

Marli Eliza D. A. de André e
Marili M. da Silva Vieira¹

1. ANDRÉ; VIEIRA, 2009, p. 23.

UM COMEÇO DE CONVERSA

Cara coordenadora, caro coordenador,

Pensar nos saberes e nas práticas necessárias à coordenação pedagógica demanda uma reflexão contínua sobre o cotidiano e as relações estabelecidas na escola. Como você interage com os diferentes atores? Que aprendizagens constrói no exercício de seu trabalho? Como as mobiliza nas situações e desafios do dia a dia? De que maneiras elas contribuem para a construção de sua identidade profissional? Como sua atuação impacta as aprendizagens dos estudantes?

Refletir sobre essas questões é fundamental, pois o papel da coordenação pedagógica é concebido e vivenciado de modos diversos, e a representação que temos de suas atribuições influenciará diretamente as atividades realizadas com a equipe de profissionais da escola e com os estudantes. A variação nas formas de atuação nos diferentes contextos abrange desde a configuração do trabalho até a diversidade de nomenclaturas do cargo – por exemplo, pedagoga/pedagogo, orientadora/orientador ou supervisora pedagógica/supervisor pedagógico, entre outras. É importante ressaltar que estamos tratando aqui da profissional que está na unidade, já que às vezes também há coordenação pedagógica nas secretarias de Educação. No entanto, é possível que um profissional atenda várias escolas ou mesmo que exerça a função de diretor e coordenadora/coordenador em uma mesma instituição. Assim, considerar essa diversidade no escopo de atuação é

importante para ampliar a discussão sobre a temática da identidade profissional e sobre como ela é construída.

Pensar sobre essas questões requer um olhar apurado para a rotina de trabalho e para o quanto ela é condizente com o lugar profissional que é preciso ocupar na escola, tendo sempre o estudante e suas aprendizagens no centro de todas as atividades desenvolvidas. É no exercício reflexivo da profissão, nas atividades e nos encontros realizados cotidianamente que se dá o fortalecimento da identidade da coordenação como articuladora da relação que se estabelece entre o ensinar e o aprender coerente com as intencionalidades do projeto político-pedagógico da instituição.

Nesse sentido, propomos, no decorrer deste capítulo, discutir como as relações de trabalho podem se estreitar no campo de atuação da coordenação, possibilitando que a reflexão pedagógica seja pautada em uma postura de parceria e investigação junto aos diferentes atores que compõem a escola.



OUÇA NA ESCOLA - UM PODCAST PARA EDUCADORAS E EDUCADORES

no link <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.

Episódio 8 – A identidade do profissional que ocupa a coordenação pedagógica é o assunto do episódio que abre a segunda temporada do *Na Escola*. Enquanto na primeira abordamos o papel da direção, agora tratamos de como a coordenação atua e interage com os diversos atores do espaço escolar para ocupar o lugar central na articulação das aprendizagens. O episódio começa falando justamente de como essa identidade se constitui no cotidiano e no exercício das relações, sempre tendo como pano de fundo a pergunta: como a coordenadora/o coordenador pode atuar com os demais profissionais para fortalecer a relação entre o ensinar e o aprender?

Identidade profissional e atuação cotidiana

Como vimos na Introdução, diversas pesquisas têm se dedicado a pensar a construção da identidade da coordenação pedagógica, apontando que existe um deslocamento das funções de muitos desses profissionais nas escolas (GOUVEIA; PLACCO, 2013) e que, por isso, é preciso avançar na definição de seu campo de atuação.

Problematizar as relações de trabalho estabelecidas e as atividades exercidas no dia a dia pode ser um caminho importante para essa construção, principalmente quando retomamos a visão histórica acerca desse profissional no contexto educativo, que é perpassada por pontos de vista diversos: de um lado, o do imaginário social, externo à comunidade escolar; de outro, interno, o dos próprios sujeitos que se relacionam com ele. Como ressaltam Lima e Santos:

[...] muitos olhares são lançados sobre a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extraescolar caricaturizando-o em “modelos” distintos e cobrando-lhe a determinação do sucesso da vida escolar e encaminhamentos pertinentes às problemáticas que se sucedem no cotidiano. Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. Deste imaginário construído, muitas vezes o próprio coordenador o encampa como seu e passa a incorporar um “modelo” característico forjado em crenças institucionais e do senso comum. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79-80).

Considerando que essa variedade de olhares vai compondo a imagem desse profissional que pauta as relações na escola, torna-se necessário incorporar às atividades do cotidiano a construção do reconhecimento do lugar profissional que buscamos.

Se pararmos um momento para pensar com quem você, coordenadora/coordenador interage diariamente no desempenho de suas funções, podemos ver que é grande a quantidade de interlocutores da comunidade escolar com quem precisa dialogar e construir parcerias para que os objetivos de qualidade e equidade na Educação sejam alcançados. Vejamos alguns deles:

- ▶ diretor(es) da escola;
- ▶ estudantes;
- ▶ professores;
- ▶ familiares/responsáveis;
- ▶ outra coordenadora/coordenador (no caso de haver mais de uma na escola);
- ▶ profissionais intersetoriais da rede de proteção à criança e ao adolescente (psicólogos, assistentes sociais, conselheiros tutelares etc.);
- ▶ equipe técnica da Secretaria de Educação.

O trabalho da coordenação pedagógica vai se constituindo na “costura” das relações com esses atores e exige cuidados e conhecimentos profissionais para que, a partir das diferentes interações, se estabeleçam parcerias produtivas em prol do melhor desempenho de todos e principalmente para que os estudantes tenham o direito à Educação efetivado. Essas parcerias se materializam nas ações que compõem a prática da coordenação e se fortalecem na medida em que são organizadas e asseguradas condições de trabalho colaborativas. Veja a seguir exemplos pautados pelos principais compromissos que constituem essa prática:

- ▶ Para exercer o compromisso do papel na **gestão do currículo**, faz-se necessário assegurar:
 - ▶ **encontros** regulares com a direção da escola para pensar questões do currículo;
 - ▶ **momentos de estudo** em parceria com a equipe técnica da Secretaria de Educação e com a direção da escola, para conhecer e analisar as diferentes diretrizes curriculares;
 - ▶ **situações de atendimento e acompanhamento** dos estudantes e familiares/responsáveis.

- ▶ Para exercer o compromisso do papel na **formação docente**, é fundamental garantir:
 - ▶ **encontros** regulares com a direção da escola para discutir a formação da equipe docente;
 - ▶ **tempo e espaço para trocas, estudos e planejamentos** em reuniões frequentes com a equipe e pautas que garantam a intencionalidade formativa (e não apenas informativa);
 - ▶ **momentos de acompanhamento da prática pedagógica**, com encontros para planejamento de situações de observação, devolutivas individuais e coletivas, entre outros.

- ▶ Para exercer o compromisso do papel como **pesquisador da própria prática**, é preciso assegurar:
 - ▶ **situações de acompanhamento das aprendizagens** de professores e estudantes;
 - ▶ **momentos de estudo e registro** decorrentes dos encontros com os diferentes atores e do que observa e analisa no cotidiano escolar.

Cada uma dessas ações, entre outras que compõem a prática da coordenação pedagógica, pressupõe relações importantes dentro da escola e precisam compor sua atuação. No capítulo 2, propomos um aprofundamento sobre a organização do tempo e da rotina na construção e no exercício de sua identidade profissional. Nos capítulos seguintes, refletiremos sobre saberes e práticas específicos relacionados aos compromissos elencados nesta seção.



SAIBA MAIS

Para aprofundar o estudo sobre o tema, assista ao vídeo *A função do coordenador pedagógico na construção de uma escola integradora*. Nele, você verá um diálogo entre os especialistas Paula Stella e Alexsandro Santos, que destacam questões importantes sobre como esse profissional exerce suas funções no dia a dia com foco em uma escola justa, bem como os desafios de sua atuação.

Uma das falas de Santos ressalta o conceito de equidade: “[...] a gente quer produzir uma sociedade justa num contexto social político e econômico que vai produzindo muitas desigualdades. Produzir essa equidade, essa justiça não é simples. É preciso ter intencionalidade das políticas públicas. É preciso ter decisão nas políticas públicas para enfrentar as desigualdades que esta sociedade produz. [...] Equidade é um princípio orientador de justiça”. Disponível em: <https://mod.lk/BdfIH>.

AS PARCERIAS DE TRABALHO NO COTIDIANO

Pensar em seu papel, coordenadora/coordenador, como alguém que precisa cuidar da dimensão relacional em sua atuação – no encontro com a direção, com a equipe docente e com os funcionários que atuam no apoio à escola – é um movimento importante. Ao favorecer relações interpessoais colaborativas, você contribui para a construção de um projeto educativo coeso, democrático e inclusivo, além de fortalecer seu papel articulador das aprendizagens na escola. Tudo isso requer atenção contínua para as diferentes situações na rotina da escola que podem estimular essas trocas.

Observar a dimensão relacional no cotidiano

Uma ação importante para identificar pontos de melhoria e promover avanços é mapear situações da rotina escolar que podem favorecer relações de trabalho colaborativas e alinhadas ao projeto educativo. Sugerimos a seguir algumas perguntas que podem orientar esse mapeamento. Faça as adaptações necessárias conforme sua realidade e compartilhe com sua equipe. Promover discussões sobre o tema pode ajudar a ampliar as possibilidades de participação e de trocas entre os profissionais que atuam na escola.



BAIXE E UTILIZE

Acesse o modelo de roteiro de observação da rotina escolar em formato consumível e editável no [link](https://mod.lk/c01_qr01) https://mod.lk/c01_qr01 ou no código QR.

MODELO DE ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA ESCOLAR

Dimensão	O que observar?	Sim/Não	O que é preciso fazer para melhorar?
Parceria entre os gestores escolares para uma gestão democrática	Coordenação e direção da escola têm momentos de reunião assegurados com regularidade na rotina?		
	A dupla gestora consegue estabelecer trocas e definir atuações complementares diante de determinada situação?		
	Coordenação e direção atuam em parceria como articuladoras de uma gestão democrática, favorecendo a participação da comunidade escolar?		
	Coordenação e direção estão alinhadas quanto aos encaminhamentos referentes a possíveis conflitos e/ou desentendimentos na comunidade escolar?		
	Há uma parceria efetiva com a gestão escolar e os professores para discutir continuamente o acompanhamento e os resultados das aprendizagens dos estudantes?		
Parceria com a equipe escolar para o engajamento e a mobilização coletivos	Há um trabalho conjunto entre coordenação e direção para o planejamento das reuniões com as equipes docente e de apoio?		
	Há momentos previstos de planejamento coletivo durante o ano, em que toda a equipe participa (direção, coordenação, equipes docente e de apoio)?		
	Nos momentos de planejamento coletivo, todos têm oportunidade de se posicionar e contribuir com as decisões relacionadas ao projeto educativo da escola?		
	Há espaços e tempos para trocas e debates nos encontros da equipe, como reuniões, conselhos escolares, entre outros?		
Parceria com a equipe docente na formação continuada em serviço	Todos podem indicar temas para as pautas de discussão dos momentos formativos coletivos e outros encontros?		
	Há espaços e tempos para a convivência entre os profissionais da escola, além das reuniões pedagógicas?		
	O conhecimento e a experiência pedagógica dos docentes são valorizados e levados em conta pela coordenação no planejamento das ações formativas?		
	A maneira como os encontros formativos são planejados favorece a atuação conjunta da coordenação e da equipe docente para pensar as aprendizagens dos estudantes?		
Parceria com a equipe docente na formação continuada em serviço	Tanto equipe docente como coordenação pedagógica e direção sentem-se seguras para emitir com transparência suas percepções e críticas ao trabalho de todos?		
	Há uma parceria efetiva entre equipe docente e coordenação para acompanhar e apoiar continuamente as aprendizagens dos estudantes?		

Partindo das perguntas do quadro e de questões que envolvem outras relações (com estudantes, familiares/responsáveis, equipe técnica da Secretaria de Educação, por exemplo), bem como especificidades de sua realidade na coordenação pedagógica, é possível pensar em aspectos importantes para as interações profissionais estabelecidas na escola.

Durante essa reflexão, é fundamental manter em vista que o modo como a coordenação atua e as relações que constitui estão estreitamente ligados à finalidade principal de seu trabalho: favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de seus estudantes e de sua equipe. Por exemplo, se queremos formar um estudante com capacidade analítica, crítica e que tenha participado das decisões da escola, como indicado nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é preciso garantir espaço e condições para que os docentes também sejam analíticos, críticos e participativos. Quantas vezes, no cotidiano da escola, fugimos de discussões quando professores divergem entre si ou têm pontos de vista diferentes de como vemos uma situação? Manter a coerência nessa atuação é um grande e permanente desafio.

Para começar, vale considerar o primeiro bloco entre as dimensões analisadas no modelo de roteiro de observação da rotina escolar (p. 35), que diz respeito à parceria entre os gestores escolares. Essa é uma das trocas que precisam ser priorizadas na rotina da coordenação para acontecer com regularidade e planejamento.

Como foi comentado antes, em uma gestão que se baseia em princípios democráticos, a relação entre a dupla gestora é ponto de partida para desencadear processos participativos, com trocas constantes e efetivas entre coordenação e direção para o planejamento em parceria de ações que visem assegurar melhores condições de ensino e aprendizagem e a atuação partilhada na tomada de decisões. Há especificidades no trabalho de cada um, mas a forma como a dupla gestora se articula, se comunica e age conjuntamente tem impacto no desempenho dos outros profissionais da escola e nas relações com os estudantes. Como destacam Gouveia e Placco:

O coordenador assume a liderança pedagógica das escolas junto com os diretores escolares. É importante que se definam as atribuições de cada um, para que não haja confusão nem desorganização na gestão da escola. Cabe ao coordenador pedagógico a formação dos professores e ser o principal articulador de redes de aprendizagem. E o diretor tem o desafio de realizar uma gestão com o foco na aprendizagem dos alunos. Portanto, não se trata de polarizar as funções, como: ao CP cabe o pedagógico e ao diretor, o administrativo, pois ambos realizam uma gestão com vistas à aprendizagem dos alunos. (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 73).

POR DENTRO DA LEI

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) institui, em seu artigo 14, a gestão democrática do ensino público. Os princípios destacados envolvem a participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto político-pedagógico e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Alguns exemplos no modelo de roteiro de observação da rotina escolar materializam outra relação importante estabelecida pela coordenação: a parceria com os docentes. Com esse grupo, as interações de trabalho precisam acontecer de maneira dialógica, considerando tanto a dimensão da formação docente como a da articulação das redes de aprendizagem no contexto da escola. É necessário ter disposição para identificar qual é a imagem que a equipe tem da coordenação: é vista como uma supervisão que julga ou como uma parceira que apoia seu trabalho? Além disso, há uma proximidade nesse fazer profissional e

na constituição de sua identidade, já que atuar na coordenação é ser também um professor, com conhecimentos e experiências associadas, e, por isso, com possibilidade de estabelecer relações próximas, empáticas e compreensivas sobre o papel do professor. Lima e Santos propõem uma reflexão sobre a forma como essas relações se dão e passam a constituir o próprio escopo de trabalho desse profissional:

A coordenação pedagógica em seu sentido estrito, conseqüentemente, não caracteriza-se como dimensão mecânica e centralizadora, definidora da relação mando-submissão alienando-se das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; muito pelo contrário, garante o espaço da dialogicidade fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extraescolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas. Tal concepção deverá estar implícita ao trabalho do coordenador pedagógico, bem como de sua atualização, capacitação e formação profissional permanentes. Cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com todos os outros educadores, exercer o “ofício de coordenar para educar” também aqui no sentido de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem: aprender a aprender e junto com, essência do que se concebe como formação continuada de educadores. Não se trata de imaginar que cabe ao coordenador sozinho realizar tantas tarefas, mas de compreender que este, estando a serviço do grupo no encaminhamento dos objetivos de buscar a superação dos problemas diagnosticados, possa promover a dinâmica coletiva necessária para o diálogo. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 83-84).

Trata-se de estar atento a como as relações interpessoais acontecem no cotidiano, analisando criticamente se são mesmo pautadas pelo diálogo e pela mobilização coletiva. Isso certamente reflete uma concepção de

ensino e aprendizagem e reverbera na atuação de todos os sujeitos: coordenação pedagógica, direção, equipe docente, estudantes, comunidade. Como destaca Almeida:

[...] as habilidades de relacionamento interpessoal – o olhar atento, o ouvir ativo, o falar autêntico – podem ser desenvolvidas, e nesse exercício o profissional vai fazendo uma revisão de suas concepções de escola, de professor e de aluno. Essas concepções necessitam ser continuamente pensadas se a escola realmente deseja formar cidadãos críticos. E cidadania tem tudo a ver com relações entre pessoas. (ALMEIDA, 2005, p. 78).



CONSULTE TAMBÉM

A competência 9 da BNCC – “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” – relaciona-se ao tema deste capítulo. No livro *BNCC: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica*, consulte outras questões sobre as práticas que, asseguradas no cotidiano escolar, resultam no desenvolvimento dessa competência. Disponível em: <http://mod.lk/ieaxm>.

PROJETO INSTITUCIONAL: A FORMAÇÃO DOCENTE E O FORTALECIMENTO DAS RELAÇÕES NA ESCOLA

Justificativa

Considerando a importância de fortalecer o lugar da coordenação pedagógica como principal condutora, ao lado da direção, da articulação das redes de aprendizagem na escola, faz-se necessário um olhar apurado e contínuo para as relações de trabalho que precisam se estreitar no cotidiano, tendo em vista cada campo de responsabilidade desse profissional.

Atores envolvidos: direção, coordenação e equipe docente.

Objetivos

Geral:

- ▶ Fortalecer a atuação da coordenação pedagógica na articulação das redes de aprendizagem na escola, qualificando as relações estabelecidas em um de seus principais campos de atuação: a formação docente.

Para a coordenação:

- ▶ Refletir, com a direção, sobre as necessidades identificadas para estabelecer uma parceria mais qualificada na liderança pedagógica da escola, assim como para qualificar os processos formativos.
- ▶ Buscar estratégias e dispositivos para ampliar as trocas nos momentos planejados de formação continuada da equipe.
- ▶ Favorecer a formação de uma rede colaborativa por meio do acompanhamento da equipe docente.

Conteúdos de gestão escolar

- ▶ Condições institucionais que favoreçam a ampliação da parceria pedagógica na escola.
- ▶ Formação continuada em serviço da equipe docente.
- ▶ Ações de acompanhamento e continuidade das aprendizagens.

Tempo estimado

A ação pode ter início nos primeiros meses do ano letivo, contemplando as propostas de acolhimento da equipe, e seguir com diferentes abordagens durante todo o ano.

Desenvolvimento

ETAPA 1

Momento de troca e reflexão com a direção

O início do projeto é um momento importante para você analisar de maneira mais ampla como se dá o processo de formação na escola, considerando o princípio da cadeia formativa. Promova um encontro com a direção para analisar como estão estabelecidas as relações com a equipe técnica da Secretaria de Educação e com os educadores mais experientes da rede e se é possível realizar parcerias com a universidade local ou com uma ou mais organizações sociais que possam ser um apoio e oferecer interlocução no processo formativo de sua unidade. Procurem registrar como se dão essas trocas e o que poderia melhorar de modo a impactar positivamente sua atuação com toda a equipe.

ETAPA 2

Rever ou elaborar um plano de formação

Faça uma análise de como as relações são estabelecidas a favor da aprendizagem. Qual é a perspectiva predominante nas ações planejadas? Essa perspectiva se dá de maneira transmissiva ou de modo dialógico e participativo? (Veja também a seção “Mão na massa” do capítulo 3). Examine também a organização de sua rotina, mapeando as lacunas e as necessidades de incorporar momentos individuais e coletivos de formação que possam já ser instituídos de acordo com a legislação.² Com base nesse levantamento, procure ampliar, mesmo que de modo gradativo, as situações de troca e de fortalecimento de sua parceria com a equipe docente, em prol da garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes. Liste algumas ações possíveis para colocar em prática em curto prazo, como o planejamento de um encontro formativo ou a organização de momentos de atendimento individual dos docentes.

2. É importante verificar a legislação vigente sobre o Plano de Cargos e Carreira ou o Piso Nacional, que dispõe sobre o uso de horas de trabalho para a formação.

ENTENDA

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO

Uma rotina organizada é um valioso instrumento de planejamento de ações e relações que vão compor sua atuação na escola. Situar as atividades que serão realizadas no tempo e no espaço pode ser um caminho importante para que suas diferentes atribuições sejam contempladas no dia a dia e estejam articuladas entre si.

ETAPA 3

Visualizar o levantamento da situação

Procure esboçar um mapa que ajude a visualizar o que você apurou nas etapas anteriores, tanto de maneira ampla, pensando na cadeia de formação em que a escola está inserida, como pontualmente, no caso das ações mais específicas, que estão ou não **contempladas em sua rotina**. Registre o que está bom e o que poderia melhorar.

Construa um plano de ação que inclua os encaminhamentos necessários para **estreitar as relações de parceria com a equipe docente e o fortalecimento de seu papel como formadora/formador**. Contemple ações necessárias em curto e médio prazos, levando em conta o que você gostaria de aprimorar e a necessidade de organizar uma rotina de apoio nesse caminho.

Discuta seu plano com a direção da escola e pensem em como inserir ou aprimorar a formação continuada em serviço no cotidiano da escola, tema do capítulo 3.

ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES

Para que as propostas se consolidem no dia a dia, é fundamental você direcionar o mesmo olhar apurado e contínuo para as ações e relações tecidas no cotidiano. Veja a seguir algumas sugestões que podem ajudar a manter e consolidar as iniciativas planejadas.

- ▶ Cultivar uma postura de escuta e parceria nas diferentes ações realizadas ao longo da rotina, pautando-se nos princípios do trabalho colaborativo.
- ▶ Atualizar-se continuamente para trazer contribuições pedagógicas relevantes à equipe escolar.
- ▶ Observar e conversar com a equipe docente e de apoio da escola para identificar como está sendo construído o reconhecimento de seu papel.
- ▶ Garantir tempo, regularidade e espaço de formação continuada em serviço na escola.
- ▶ Avaliar individual e coletivamente os processos de formação e sua correlação com o que ocorre em sala de aula.
- ▶ Assegurar momentos regulares e planejados de troca com a direção sobre o trabalho pedagógico da escola e sobre as condições necessárias para que a aprendizagem dos estudantes esteja sempre no centro das ações da gestão.
- ▶ Garantir sua participação e a da equipe docente em situações formativas com a equipe técnica da Secretaria de Educação.

- ▶ Procurar manter um espaço real e permanente de interlocução com professores, com foco no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e no fortalecimento da parceria.
- ▶ Reconhecer e registrar evidências de avanços nas observações e trocas com a equipe docente.
- ▶ Assegurar na rotina momentos de troca com a direção para viabilizar a implementação e seu plano de ação e aperfeiçoá-lo continuamente.
- ▶ Realizar periodicamente um acompanhamento individual com cada docente, avaliando os avanços e desafios e apoiando a equipe na identificação de aspectos de sua atuação em que é preciso investir mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente.* São Paulo: Loyola, 2000. p. 77-87.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.* São Paulo: Loyola, 2005. p. 67-79.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes docentes. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.* São Paulo: Loyola, 2009. p. 11-23.
- GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.* São Paulo: Loyola, 2013. p. 69-80.
- LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas. *Educere et Educare: Revista de Educação*, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

PEREZ, Teresa. *BNCC: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica.* São Paulo: Moderna, 2018.

REIS, Viviane Cássia Teixeira. A coordenação pedagógica e seus desafios na Educação Básica. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, v. 4, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2018.

EQUILÍBRIO E COERÊNCIA NA ROTINA

INTRODUÇÃO

Desafios do cotidiano: o quê e como priorizar 50

ANÁLISE DO CONTEXTO

Intervenções da coordenação: três cenas, uma análise 59

MÃO NA MASSA

Seguir em frente 70

MANUTENÇÃO

Acompanhamento da implementação de ações 77

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 79

Rotinas

[...]

Refletir, profundamente, a gênese dos nossos fazeres.

Nossas marcas, nossa história de vida, nossa identidade

E saber olhar, ouvir e silenciar...

Quando se perder o fio da amorosidade.

Coordenar...

Lapidar as pedras que encontramos no caminho!

Articular, formar, transformar!

E se encantar com cada flor que nascer em meio ao asfalto!

Ter o inusitado como guia de viagem

E o universo como descoberta.

Seguir em frente

À procura de novos saberes e

Reiniciar, com humildade, a cada aprendizagem.

Desaprender, aprender e reaprender a docência, No tempo, no caminho e na experiência.

Margarete Cazzolato Sula¹

1. SULA; PLACCO, 2017, p. 158.

DESAFIOS DO COTIDIANO: O QUÊ E COMO PRIORIZAR

Cara coordenadora, caro coordenador,

Acompanhar a entrada dos estudantes, substituir uma professora que faltou, conversar com um aluno que brigou em sala de aula, atender familiares, responder aos pedidos da Secretaria de Educação... As solicitações que chegam à coordenação pedagógica são tantas que deixam muitos profissionais em dúvida sobre o que priorizar na busca por equilíbrio e coerência na organização de suas atividades. Provavelmente, você já deve ter se perguntado: “Afim, o que as pessoas esperam de mim? Quais são as reais atribuições da coordenação pedagógica? Estou conseguindo colocá-las em prática?”. Neste capítulo, convidamos você a refletir sobre os desafios do cotidiano da função, levantar quais ações não podem faltar em sua rotina, estabelecer critérios para priorizá-las e encontrar pistas para avançar nessa organização com o apoio da equipe de profissionais da escola.

Para organizar o dia a dia, é preciso analisar as inúmeras demandas com base na seguinte indagação: “Isso contribui para assegurar o direito à aprendizagem dos estudantes?”. Afim, essa é a função social da escola (ver Introdução) e, portanto, da coordenação. Assim, para iniciar esta conversa, retomemos brevemente qual é a função da coordenação pedagógica na equipe de gestão da unidade escolar e qual a relação entre suas ações e o papel da escola.

São muitos os desafios para que a escola cumpra sua função social atualmente. Segundo Libâneo (2008, p. 51), “a escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social”, necessitando, assim, de um currículo centrado na formação integral do estudante e na promoção de sujeitos pensantes, críticos, que possam viver em uma sociedade pautada pela ciência e pela tecnologia como a atual. Mediar os conhecimentos construídos historicamente requer empenho em concretizar os processos de ensino, assegurando a chamada “vigilância epistemológica” (LERNER, 2002, p. 35). Essa ação conclama não apenas os docentes e a coordenação pedagógica, mas também a direção e a comunidade escolar. Isso é necessário para que a escola garanta que os estudantes aprendam tanto para atribuir “sentido” às situações didáticas como para desenvolver condições a fim de transformar a realidade, em vez de simplesmente reproduzi-la.

Precisamos discutir coletiva e regularmente que escola desejamos para conseguir repensá-la de modo a aproximá-la ao máximo dos desafios e das práticas sociais, como indica Rios (2004, p. 39): “A escola intervém nos rumos da sociedade, e é também cotidianamente influenciada pelo que ocorre fora do seu âmbito”. Por esse motivo, é urgente que os profissionais da Educação incorporem novos conhecimentos, em especial a compreensão de que os docentes precisam articular, com mais ênfase, seu fazer com a sociedade em que estão inseridos. Para que essa transformação ocorra, é fundamental que a unidade escolar seja um espaço de formação continuada em serviço e de concretização de um currículo que impulse o enriquecimento cultural dos estudantes promovido pela linguagem e pelo conhecimento ético, estético, crítico e científico.

Nesse sentido, não é possível refletir sobre o papel da equipe gestora e da escola de modo fragmentado. Precisamos compreender que escola



OUÇA NA ESCOLA – UM PODCAST PARA EDUCADORAS E EDUCADORES

no link <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.

Episódio 9 – Para exercer seu papel na articulação das aprendizagens, a coordenadora/o coordenador não pode passar os dias resolvendo somente as emergências do cotidiano. Discutimos aqui como equilibrar as diferentes demandas da coordenação pedagógica de modo a assegurar tempo para planejamento, observação de ações e acompanhamento de aprendizagens, entre outras atividades essenciais.

queremos para pensar quais ações o projeto político-pedagógico exige da equipe gestora. Você já parou para pensar sobre essa relação? Por exemplo, se o projeto educativo da escola e seu diálogo com as demandas sociais indicam o desafio de formar um sujeito capaz de pensar criticamente sobre o que lhe acontece, qual é o papel da equipe gestora? Oportunizar espaços de reflexão e participação em que os estudantes analisem criticamente o que ocorre dentro e fora da escola e exercitem alternativas que possam transformar essa realidade. Se esse projeto defende também que sejam formados sujeitos leitores, a equipe gestora está conclamada a aprimorar os espaços e acervos da escola e a formar a equipe docente para que promova boas situações de aprendizagem com foco na formação de leitores – e assim por diante.

Quando revisitamos a história da composição das equipes gestoras, observamos que isso aconteceu de diferentes maneiras nos estados e municípios. Em alguns casos, a função de vice-direção/assistência de direção foi instituída antes da coordenação pedagógica. Em outros, a coordenação compôs com a direção a equipe gestora. O fato é que, independentemente da forma como as equipes se constituíram e das diversas ações que seus integrantes podem desenvolver, esses profissionais são responsáveis, com a direção, pela gestão pedagógica da escola, de modo colaborativo e com foco na aprendizagem, a fim de que a instituição cumpra sua função social.

Historicamente, com a constituição da equipe gestora, passou a haver uma distinção entre o papel da direção e o da coordenação pedagógica (considerando aqui as diferentes nomenclaturas que podem ser atribuídas à função). É muito comum que o discurso delimite essa divisão de maneira equivocada, atrelando as atribuições pedagógicas à coordenação e as administrativas e burocráticas à direção. Libâneo, ao descrever essa dicotomia, retoma que as diretoras/os diretores escolares por vezes devem desenvolver uma função burocrática, mas sempre terão função pedagógica, “uma vez que se referem a uma instituição, a um projeto educativo” (LIBÂNEO, 2008, p. 217). Paro reforça essa ideia, afirmando: “É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz

a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir” (PARO, 2015, p. 25). Assim, a equipe gestora precisa assumir um caráter mediador de coordenação do trabalho coletivo e assegurar recursos e condições para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na unidade escolar, que são o centro de seu projeto educativo.

O trabalho da equipe gestora tem esse caráter de mediar, coordenar, gerir os processos na instituição, sem perder de vista que as ações estão a serviço de pessoas da comunidade escolar, assegurando tanto o processo participativo de tomada de decisões como espaços de aprendizagem a todos os envolvidos, conforme vimos no capítulo 1.

Essa defesa do trabalho colaborativo entre equipe gestora e comunidade escolar não exclui a necessidade de definição dos diferentes papéis de cada um. Essa construção deve ser realizada dia a dia a partir da reflexão sobre as ações cabíveis aos envolvidos, descentralizando-as, garantindo que não fiquem de fora as atribuições fundamentais para o desenvolvimento da escola que se deseja construir.

Até este ponto recuperamos aspectos importantes da função social da escola e da atuação da equipe gestora, pois entendemos que, ao apresentarmos nosso posicionamento a esse respeito, poderemos propor instrumentos para analisar, questionar, rever, incrementar ou modificar suas formas de fazer a gestão da escola.

ENTENDA O CONCEITO DE COMUNIDADE ESCOLAR

Quando usamos o termo “comunidade escolar”, não nos referimos apenas às pessoas que vivem na comunidade local, como os familiares/responsáveis. Estamos considerando todos: os estudantes, seus familiares/responsáveis, pessoas da comunidade e os docentes, assim como os demais profissionais que atuam na instituição. Segundo Rosa Maria Torres, “ao separar escola e comunidade, e ao falar de ‘participação comunitária na escola’, está-se negando de fato tanto aos alunos como aos professores o direito de ser e de sentir-se parte da comunidade” (TORRES, 1996, p. 105). Precisamos mudar a forma como concebemos a relação entre escola, família e comunidade. Na concepção que assumimos, a escola não é uma instituição separada da comunidade: ela não só é parte, como tem a função de servir à comunidade, e não o contrário. “Resulta óbvio que os professores entendem a missão não como missão escolar, mas comunitária e social. E resulta muito mais provável que familiares e comunidade comecem a ‘participar’, isto é, a sentir-se parte da escola e da sua missão” (*idem*).

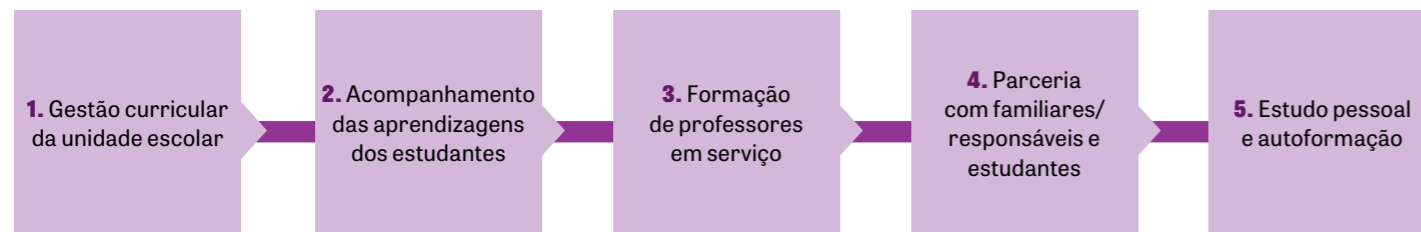
“Acontece o mesmo comigo!”

Agora, vamos olhar para essa multiplicidade de ações e propor focos, categorias de análise e recortes, para estruturar uma rotina que favoreça as dinâmicas que ocorrem na escola em favor da aprendizagem de todos os estudantes.

Descrevemos no diagrama a seguir práticas da coordenação pedagógica que podem ser uma referência sobre o que precisa estar presente em seu cotidiano profissional. Levantá-las pode ser uma estratégia para evidenciar sua natureza e identificar sua razão de ser no dia a dia, levando em conta a função social da escola. Além disso, uma análise sobre tais ações permite avaliar a intencionalidade do planejamento, para de fato observarmos se estamos contribuindo para o desenvolvimento da escola que precisamos e desejamos. Na seção “Mão na massa”, você poderá retomar essa descrição de atribuições, refletir sobre sua prática e encontrar exemplos de como essa proposta de reflexão pode ser traduzida no cotidiano da escola, em um plano de trabalho coletivo da equipe gestora.

Em outras palavras, convidamos você a se distanciar da correria do dia a dia a fim de refletir e avaliar suas práticas, para que possa, posteriormente, reorganizá-las em um novo planejamento.

AS CINCO CATEGORIAS DE AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA



Cada categoria reúne uma lista de ações. Sugerimos que você faça a leitura atenta de todas e registre se e como elas ocorrem em seu dia a dia. Tenha em mente as seguintes questões:

QUESTÕES NORTEADORAS PARA A LEITURA

Essas ações estão asseguradas em sua rotina na coordenação pedagógica?

Você está conseguindo fazer pausas para refletir e conversar em equipe sobre elas?

Com que periodicidade realiza essas ações?

Por que essas ações têm essa periodicidade?

CATEGORIA 1

Gestão curricular da unidade escolar

- ▶ Apoiar os docentes para que os objetivos de aprendizagem e os conteúdos sejam assegurados no planejamento e desenvolvimento das aulas.
- ▶ Fazer com que os princípios para uma boa situação de aprendizagem (WEISZ, 2002) sejam garantidos nas situações didáticas desenvolvidas e que os estudantes aprendam.
- ▶ Elaborar, em parceria com a comunidade escolar, os planos que regem as ações da unidade: projeto político-pedagógico, projetos institucionais, planos de formação e planejamento didático.
- ▶ Acompanhar a rotina pedagógica, apoiando os professores na gestão de tempos e espaços.
- ▶ Realizar ações em parceria com a direção da escola para a gestão dos recursos, tempos e espaços.

CATEGORIA 2

Acompanhamento das aprendizagens dos estudantes

- ▶ Coordenar o processo de acompanhamento das aprendizagens: apoio às avaliações e autoavaliações; desenvolvimento e revisão dos instrumentos de acompanhamento dos docentes e da gestão escolar; análise de dados com a comunidade escolar; e tomada de decisões com a equipe.
- ▶ Planejar, em colaboração com a equipe, estratégias para os estudantes que mais precisam de ajuda pedagógica – por exemplo, propostas diversificadas, grupos de apoio no período de aula e/ou no contraturno.
- ▶ Acompanhar individualmente os estudantes que precisam de mais apoio.
- ▶ Replanejar as condições didáticas com base nas avaliações realizadas.

CATEGORIA 3

Formação de professores em serviço

- ▶ Levantar os saberes docentes e as necessidades formativas com base na leitura de planejamentos, observação de aulas e escuta do grupo.
- ▶ Desenvolver um plano de formação continuada em serviço, partindo do levantamento das principais necessidades formativas e contemplando diferentes estratégias: planejamento em conjunto com os docentes; desenvolvimento de pautas de reuniões formativas; observação de aulas e análise de planejamentos seguidas de devolutivas; tematização da prática; registros reflexivos dos professores etc.
- ▶ Acompanhar a ampliação dos saberes e os avanços no desenvolvimento profissional dos docentes e replanejar as ações de formação de acordo com as necessidades identificadas.

CATEGORIA 4

Parceria com familiares/responsáveis e estudantes

- ▶ Elaborar, com a direção e os docentes, a comunicação aos familiares/responsáveis sobre o trabalho pedagógico e promover encontros com os familiares/responsáveis que favoreçam o diálogo, a interação entre pares e a ampliação do conhecimento sobre o papel da família na trajetória escolar dos estudantes.
- ▶ Realizar reuniões e conversas com estudantes e familiares/responsáveis com base nas necessidades identificadas nos momentos de acompanhamento e na rotina escolar.

CATEGORIA 5

Estudo pessoal e autoformação

- ▶ Prever tempos e espaços – individuais e/ou entre pares – para estudo, buscando aprofundamentos conceituais e ampliação do conhecimento sobre práticas que favoreçam o trabalho de coordenação pedagógica.
- ▶ Realizar registros reflexivos das ações desenvolvidas na escola.
- ▶ Participar das ações de formação propostas por assessores e/ou pela equipe técnica da Secretaria de Educação.



CONSULTE TAMBÉM

O livro *Diálogo escola-família: parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens* foi pensado para apoiar os gestores na reflexão sobre como a escola pode aprimorar sua relação com os familiares/responsáveis por meio da comunicação e da formação. Disponível em: <http://mod.lk/pden1>.

Esse “campo” de ações que organizamos em cinco categorias é o terreno no qual se desenvolve grande parte da vida profissional da coordenação pedagógica. Para dar conta de todo esse escopo, a coordenadora/o coordenador pode elaborar um cronograma semanal ou mensal cuidando para articular todas as suas ações de modo a não fugir do propósito geral da função e dos objetivos específicos delineados. É importante lembrar que não há uma única rotina ou modelo fechado de agenda, mas será no exercício constante dessa organização que se constituirá o trabalho desejado e adequado para cada escola.

Pensando nisso, deixamos dois alertas:

1. Não existe certo ou errado quando falamos de construção de rotina.

É preciso haver o desejo de planejar a rotina e a viabilização de condições para coletivamente alcançar as melhores estratégias para a organização e divisão do trabalho de todos os envolvidos na escola.

2. É impossível alcançar a excelência no fazer da coordenação pedagógica sem reflexão sobre a prática. Quanto mais sistemática e coletiva for a construção das reflexões, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento profissional.

Sabemos que um questionamento comum entre os profissionais é: “Como lidar com os aspectos pedagógicos em meio a todos os problemas que temos de enfrentar no dia a dia? Frequentemente os problemas urgentes nos ‘engolem’”. Na próxima seção, você verá exemplos de como a coordenação materializou seu propósito pedagógico em ações concretas no ambiente escolar, sem descuidar das demandas do cotidiano, mas atuando em diálogo com elas.

ANÁLISE DO CONTEXTO

INTERVENÇÕES DA COORDENAÇÃO: TRÊS CENAS, UMA ANÁLISE

Na introdução deste capítulo, retomamos a importância da função da coordenação pedagógica e conversamos um pouco sobre sua rotina. Agora, convidamos você a mergulhar no cotidiano escolar, analisando como algumas das ações da coordenadora/do coordenador podem apoiar o andamento dos processos de ensino e aprendizagem. As cenas² a seguir trazem oportunidades de reflexão sobre sua rotina de trabalho na escola.

CENA 1

Reunião de gestão

O diálogo a seguir ocorreu durante uma reunião de gestão da qual participaram a diretora escolar (DE), o vice-diretor (VD) e a coordenadora pedagógica (CP) dos anos finais do Ensino Fundamental. O encontro acontece semanalmente, quando os participantes atualizam o desenvolvimento de ações e tratam de um ou dois aspectos eleitos como prioritários.

2. Recortes elaborados para fins didáticos com base em registros reais.

[Diálogo]

Diretora escolar – Gabriela, você se responsabilizou por elaborar a pauta para nossa reunião. O que trouxe para a discussão?

Coordenadora pedagógica – Hoje trouxe os resultados das avaliações internas dos 6^{os} e 7^{os} anos em língua portuguesa e matemática. A ideia é analisarmos antes de levarmos aos professores e sairmos desta reunião com a pauta do encontro com eles pronta. O que acham?

Diretora – Perfeito, precisamos priorizar essa discussão. Tudo bem para você, Gustavo?

Vice-diretor – Sim, a Gabi já comentou comigo alguns resultados e será ótimo discuti-los aqui.

Coordenadora – Bem, então vamos lá. Vou começar por língua portuguesa. [Nesse momento, a CP apresenta um gráfico no computador e deixa sobre a mesa as planilhas de acompanhamento de aprendizagem preenchidas.] Vejam que estudantes dos 6^{os} e 7^{os} anos estão com conhecimentos próximos em produção de texto. A maioria consegue produzir textos com coerência – 85% dos 7^{os} anos e 79% dos 6^{os}. O maior problema deles está nas outras questões textuais. Ainda há repetições de palavras e problemas de concordância. É muito interessante observar que mesmo os estudantes com mais dificuldade na produção abandonaram os “aís”, mas usam muito “então”, “então”, “então”. Isso é até curioso, porque é um fenômeno que acontece nas diferentes turmas, mas principalmente nos 6^{os} anos. Os aspectos de coesão em geral precisam avançar. Em pontuação, por exemplo, eles realizam paragrafação, mas omitem as vírgulas ou as colocam no lugar errado. Não tenho muito conhecimento em língua portuguesa, mas essas planilhas de acompanhamento que estamos usando ajudam nessas análises que fiz com os professores.

Vice-diretor – Como os estudantes estavam antes? Houve avanços?

Coordenadora – Comparando com os resultados do primeiro trimestre, houve avanços, sim, principalmente nos 6^{os} anos. Eles avançaram em todos os aspectos.

Vejam. [A CP apresenta um gráfico da comparação entre o primeiro e o segundo trimestre, além de alguns exemplos de produções dos estudantes durante os dois períodos.]

Diretora – Isso mostra que o projeto de contos de aventura de que eles participaram deu certo. Eu achei que eles estavam muito envolvidos. Foi muito legal.

Coordenadora – Pois é, pensei nisso. Por isso conseguiram, inclusive, produzir textos mais próximos dos estudantes dos 7^{os} anos. Além disso, os estudantes dos 6^{os} anos frequentam mais o contraturno do que os dos 7^{os}, que estão faltando muito. Vocês vão ver que em leitura há um avanço significativo nos 6^{os} anos. Nos 7^{os}, eles avançaram também, principalmente os que tinham mais dificuldades. Acho que foi porque ficaram responsáveis, nesses últimos dois meses, por selecionar as notícias para o jornal da escola e precisaram ler e discutir muitas notícias para fazer a escolha. Foi um projeto institucional assertivo; eles gostaram e aprenderam bastante.

Vice-diretor – Acho que poderíamos abordar esses aspectos na reunião com os professores. Apresentar os avanços e levantar as causas, e depois olhar no que ainda precisam avançar para pensarmos em intervenções. O que acham?

Coordenadora – Boa ideia, Gustavo. Já vou anotar isso para elaboração da pauta da reunião com os professores.

Diretora – Pensei também em mostrar para os pais os resultados e reforçar a necessidade de os estudantes participarem do contraturno.

Coordenadora – Ah, vai ser bem legal! Posso ajudar. Estou pensando muito nos espaços da escola que estão sendo pouco aproveitados. Poderíamos ter um espaço para publicação de poemas, batalha de *slam*,³ apresentação de leitura dramática ou qualquer outro projeto em que eles possam se envolver. Sabemos que eles se reúnem e realizam várias atividades fora da escola, mas nunca falamos que podem usar o espaço da escola para essas manifestações artísticas e culturais aqui dentro.

3. Competição de poesia falada que traz questões da atualidade para debate. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/slam-e-voz-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos>.

Diretora – Seria um bom tema para discutir com o conselho escolar e o grêmio estudantil.

Vice-diretor – Os participantes do grêmio estão organizando e coordenando a produção dos jogos de matemática, mas acho que dá tranquilamente para, na próxima reunião, discutirem como aproveitar melhor os espaços da escola em atividades culturais. E tem a discussão do intervalo – sempre estamos tentando melhorá-lo.

Coordenadora – Depois vocês olham com calma os resultados. Ainda há três estudantes que não compreenderam o sistema de escrita alfabética: o Renan, a Ingrid e o Matheus. Temos alguns projetos em desenvolvimento com os três, estamos acompanhando. Vamos dar uma olhada nos resultados de matemática? Ainda tenho que apresentar o perfil dos estudantes e precisamos cruzar os dados de aprendizagem com os de gênero e raça. Essa é uma discussão importante que precisamos fazer com a comunidade escolar, pois faz parte do nosso planejamento de ações do currículo para equidade. Muita coisa para encaminhar, portanto. Vamos continuar?

[A reunião prossegue.]

Vamos analisar o diálogo? Ele ajuda você a pensar em seu cotidiano? Quais aspectos chamaram sua atenção? Reflita a respeito utilizando as questões do quadro a seguir.

DESTAQUES	PERGUNTAS PARA REFLEXÃO
O papel intencional da coordenação pedagógica na reunião de gestão na escola.	As discussões nesses momentos em sua escola têm foco na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem?
O espaço garantido – e de qualidade – para a reflexão da equipe gestora e dos professores sobre as avaliações dos estudantes pela equipe gestora e professores.	As discussões sobre os resultados dos estudantes são comuns nas escolas. Como os dados são tratados em sua unidade? O que você observa: predominância de discussões em torno dos processos de ensino e aprendizagem ou predominância de falas de culpabilização dos estudantes e familiares/responsáveis?
A intenção da coordenação pedagógica no processo de acompanhamento das aprendizagens: um olhar para o percurso dos estudantes considerando variáveis como gênero e raça; o uso de uma planilha com aspectos comuns a serem observados; a escolha pela apresentação em gráfico e pela análise das produções dos estudantes para discussão dos dados.	Como estão sendo desenvolvidos os processos de acompanhamento das aprendizagens em sua escola? Há instrumentos de acompanhamento? Se sim, quais são eles? Estão a serviço de apoiar os docentes no replanejamento de suas práticas? Qual o tratamento dado aos estudantes que necessitam de abordagem mais individualizada ou de mais propostas para que possam seguir a escolaridade com aprendizagens equivalentes aos demais de sua turma?
O valor da discussão e do planejamento coletivo das reuniões com os professores feitas em parceria entre a coordenação pedagógica e a direção.	Sabemos que nem todas as pautas das reuniões pedagógicas podem ser realizadas por toda a equipe gestora, mas em que medida há, em sua unidade, colaboração para eleger os conteúdos que serão desenvolvidos nas pautas e nas discussões sobre as estratégias eleitas para promover a reflexão dos professores?
A intervenção da equipe gestora na reflexão sobre os encaminhamentos de ações para apoiar os estudantes na aprendizagem.	A equipe gestora discute com o conselho escolar como apoiar os estudantes?
A intervenção da equipe gestora na reflexão sobre os espaços da escola.	Os espaços fora da sala de aula em sua escola se configuram como espaços de aprendizagem? Há otimização do uso dos espaços da escola e flexibilidade para utilizá-los?

CONSULTE TAMBÉM

O livro *Direção para os novos espaços e tempos da escola* apresenta e discute o que os gestores podem fazer para manter a relevância da escola nos novos espaços e tempos de aprendizagem. Disponível em: <http://mod.lk/e78pg>.



Não temos a intenção de apresentar modelos de atuação da coordenação pedagógica, pois, como explicitamos antes, não há certo ou errado. Nosso propósito é contribuir para a reflexão por meio de exemplos de como podem ser constituídas as relações da coordenação com a direção e com as diferentes ações cotidianas para apoiar os projetos da escola e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Assim, os recortes se vinculam com a possibilidade de facilitar trocas, colocando-a no foco dos processos e das ações.

CENA 2

Registro reflexivo

No trecho a seguir, uma coordenadora pedagógica reflete sobre uma ação cotidiana.

[Trecho]

Acompanhar a entrada e a saída de estudantes é uma atividade que organizamos em rodízio entre a diretora, o vice-diretor e eu para que sempre um de nós esteja na porta. No começo, achava que perdia tempo nisso, mas depois entendi que, como coordenadora, também preciso estar presente nesses momentos, pois assim estreito a parceria com as famílias. Meu olhar como coordenadora não é o mesmo da diretora ou de outro profissional.

Na última manhã em que presenciei a dinâmica de entrada dos alunos, percebi que muitos entram cerca de 15 minutos antes do início de suas aulas. Há um espaço no pátio para que fiquem enquanto aguardam, e ali flagrei situações como desrespeito entre eles, uso indevido de materiais e correria. A área usada é bem pequena para a quantidade dos que chegam cedo.

Também foi possível observar a escola e fazer anotações para pensar em como converter essa observação em assunto das conversas e reuniões de formação com a equipe. Também tenho observado que os professores estão atrasando para sair

da sala de professores e, com isso, os estudantes acabam ficando sozinhos por algum tempo.

Certamente, a análise de planos didáticos e a observação das práticas dos professores são as principais formas que uso para obter informações sobre os processos de ensino. Mas a aprendizagem ocorre nas diversas circunstâncias da vida, e por isso vejo como essencial ter esse olhar mais amplo para o clima geral da escola. Assim, a observação das crianças nos momentos de entrada e de saída e na hora do recreio também pode ser um ponto de apoio para repensar a rotina da escola e concretizar nosso projeto político-pedagógico.

[Fim do trecho]

Vamos analisar esse registro? Ele ajuda você a pensar em seu cotidiano? Quais aspectos chamaram sua atenção? Reflita a respeito utilizando as questões do quadro a seguir.

DESTAQUES	PERGUNTAS PARA REFLEXÃO
O olhar da coordenação pedagógica para o cotidiano da escola.	Quais pontos observados podem ser levados para discussão com as equipes docente e de apoio da escola? Há algo que acontece no convívio dos estudantes nos momentos em que há menos supervisão de adultos e que seja importante discutir com a equipe? Quais mudanças em espaços, rotinas, normas e disponibilidade de materiais podem favorecer melhor interação dos estudantes com o espaço escolar nos diversos momentos do dia? É possível planejar momentos de observação que gerem novos dados e/ou apontem novas demandas para ações futuras?

CENA 3

Reunião entre coordenadora pedagógica e professora

[Diálogo]

Professora – Gabriela, quero falar com você sobre o Jorge. Ele não presta atenção nos comandos, quer sair da sala toda hora e não sabe nada de matemática.

Coordenadora pedagógica – Vamos lá na minha sala, para conversar em um lugar tranquilo. Traga algumas atividades que ele fez e também de outros alunos para analisarmos juntas e pensarmos caminhos.

[Na hora marcada, acontece a reunião.]

Coordenadora – Oi, Marilene. Você trouxe os materiais dos alunos para analisarmos juntas?

Professora – Sim. A primeira é do Jorge. Como falei para você, ele ainda não sabe fazer as contas de adição e subtração. Já estou dando problemas com multiplicação para a turma e ele não consegue resolver nem os mais simples. Não sei mais o que posso fazer pelo Jorge, pois ele está muito atrasado em relação ao grupo. É o aluno que me dá mais trabalho, faz muita bagunça, distrai quem está por perto. Também, a mãe nunca o traz no horário certo e ele tem muitas faltas. Ela não está nem um pouco preocupada.

Coordenadora – Entendi, Marilene. Você tem outras atividades que ele fez para analisarmos e compararmos juntas? Penso que precisamos tentar identificar o que ele já sabe.

Professora – Estou com algumas aqui.

Coordenadora – Ele sabe ler e escrever números?

Professora – Só até dezenas.

Coordenadora – Mas nessa atividade ele escreveu 250 corretamente. Tem a escrita de 475 correta também.

Professora – Verdade. Esse tipo de número de três algarismos ele consegue. Ele erra assim, por exemplo: 406, 309.

Coordenadora – Quando tem zero na casa da dezena, né?

Professora – Pronto. É isso. Com milhares acontece a mesma coisa, os redondos ou com números em todas as casas ele consegue, mas erra quando tem casas vazias.

Coordenadora – Bom, temos uma pista. Vamos voltar para os problemas. Tem algum que ele faz sem dificuldade?

Professora – Olha, lá no comecinho do ano ele conseguia resolver os de adição de dezenas.

Coordenadora – Vamos procurar algum outro aluno que tenha conhecimentos parecidos para que possam fazer uma boa parceria.

Professora – O Alexandre também se atrapalha com problemas de subtração. A Sara consegue alguns de adição; ela sabe como ler os números maiores, mas não entende os problemas. Olhando melhor, eu achava que só o Jorge estava com muita defasagem, mas tem mais alunos que precisam de mais atenção.

Coordenadora – Podemos pensar em outros agrupamentos, então?

Professora – Sim. Também pensei em dar mais problemas para eles resolverem em grupo, como naquela ficha que usamos no grupo de apoio, que tem problemas com os mesmos números, mas com ideias diferentes de adição e subtração.

Coordenadora – Sim, seria ótimo. Eles também precisam de apoio para ler os números maiores.

Professora – Ah, lembrei de uma coisa. Poderíamos usar aquela reta numérica que tem na sala da Adelaide?

Coordenadora – Isso. Pode ser um cartaz na parede ou um cartãozinho que a gente faz para eles terem por perto, já que não é a turma toda que está precisando desse apoio. E sobre a bagunça que o Jorge faz, será que se agruparmos dessa forma ele conseguirá se envolver melhor na proposta? Vamos escolher bons parceiros que vão convidá-lo mais para o trabalho, no lugar de entrar na bagunça juntos? Isso pode estar acontecendo porque ele não está conseguindo fazer o que é proposto. Também precisamos conversar com a família sobre esses atrasos.

[A reunião prossegue.]

Vamos analisar essa conversa? Ela ajuda você a pensar em seu cotidiano? Quais aspectos chamaram sua atenção? Reflita a respeito utilizando as questões do quadro a seguir.

DESTAQUES	PERGUNTAS PARA REFLEXÃO
A frequência e a função das conversas entre coordenação pedagógica e docentes.	Há momentos garantidos de reunião da equipe pedagógica para o acompanhamento dos alunos? Essas reuniões acontecem de maneira planejada e são preparadas para o trabalho pedagógico? As discussões se dão em função da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem?
O espaço garantido para refletir sobre as produções dos estudantes.	Nas discussões sobre a aprendizagem dos estudantes, há espaços para análise de suas produções? Nessas ocasiões, a equipe pedagógica consegue olhar também para o que os estudantes sabem e como estão evoluindo? O assunto predominante nas reuniões são os processos de ensino e de aprendizagem? São feitos novos planejamentos modificando condições didáticas com base nas análises realizadas, a fim de que se façam intervenções diferentes para resultados diferentes?
A intenção da coordenação pedagógica é trazer aspectos que ampliem o olhar e o conhecimento dos professores.	As conversas entre coordenação e docentes acontecem com regularidade e permitem a reflexão sobre a prática? Esses momentos são compreendidos como uma instância de formação? Que tipo de apoio os professores recebem para fazer a análise de dados de aprendizagem e tomar decisões? As dúvidas deles se reverterem em temas de estudo pessoal ou para a equipe?

Uma análise possível da relação entre as cenas descritas e a rotina da coordenação

Não há dúvida de que, se alguém nos perguntar sobre o objetivo da instituição de ensino, todos responderemos que é ensinar para os estudantes aprenderem, formando-os como cidadãos capazes de atuar diante dos desafios do mundo atual. Sabemos também que esse objetivo não é alcançado apenas na sala de aula e que são muitas as variáveis que interferem nessa conquista.

Nesta seção, apresentamos cenas que mostram a coordenação pedagógica em ação como guardião das práticas educativas. Nosso desafio era trazer recortes da rotina vinculados aos processos de ensino e de aprendizagem.

Como parte da equipe gestora das unidades escolares, a coordenadora/o coordenador tem o papel fundamental de analisar seu cotidiano profissional e o da escola propondo medidas e realizando ações que promovam a melhoria da maneira de ensinar, ao mesmo tempo que contextualizam a singularidade de sua instituição. Assim, todos os seus fazeres devem estar focados nos processos de ensino e de aprendizagem.

SEGUIR EM FRENTE

Como afirmou Margareth Sula em seu poema “Rotinas” na epígrafe deste capítulo, é sempre tempo para “[...] Seguir em frente / À procura de novos saberes e / Reiniciar, com humildade, a cada aprendizagem”. Depois de refletirmos sobre o cotidiano da coordenação pedagógica, é hora de replanejar. Sugerimos adiante um passo a passo que foi pensado para lhe dar apoio nessa tarefa e, assim, “seguir em frente”.

PARTE 1

Análise individual da rotina

Que ações fazem parte de seu cotidiano? Crie uma lista de todas as atividades que você realiza em seu dia a dia. Em seguida, reserve alguns momentos para refletir. As ações elencadas contemplam quais objetivos? Quais delas são da mesma natureza? A serviço de que está cada uma?

Releia as cinco categorias de ação da coordenação pedagógica apresentadas na introdução deste capítulo e organize sua lista utilizando o modelo a seguir.

MODELO DE ANÁLISE DA ROTINA DE ACORDO COM AS CINCO CATEGORIAS DE AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA				
Gestão curricular da unidade escolar	Acompanhamento das aprendizagens dos estudantes	Formação de professores em serviço	Parceria com familiares/responsáveis e estudantes	Estudo pessoal e autoformação



BAIXE E UTILIZE

Acesse o modelo de análise da rotina de acordo com as cinco categorias de ação da coordenação pedagógica em formato consumível e editável no [link https://mod.lk/c02_qr01](https://mod.lk/c02_qr01) ou no código QR.

Uma vez concluída a lista, reflita novamente: quais são as dimensões mais e menos contempladas em seu trabalho? Em sua avaliação, por que isso acontece?

Análise da frequência das ações

O próximo modelo pode ser utilizado para analisar a frequência em que ocorrem as ações. Registre essa reflexão, cruzando-a com o que escreveu anteriormente. Avalie se as ações descritas acontecem e com que frequência. Não se esqueça de anotar todas as que precisam ser retomadas em sua rotina.

MODELO DE ANÁLISE DE FREQUÊNCIA DAS AÇÕES DA ROTINA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Categorias	Ações	Quando acontece?	É preciso intensificar essa prática?	Como?
1 Gestão curricular da unidade escolar	Apoiar os docentes para que os objetivos de aprendizagem e os conteúdos sejam assegurados no planejamento e desenvolvimento das aulas.			
	Fazer com que os princípios para uma boa situação de aprendizagem sejam garantidos nas situações didáticas desenvolvidas e que os estudantes aprendam.			
	Elaborar, em parceria com a comunidade escolar, os planos que regem as ações da unidade: projeto político-pedagógico, projetos institucionais, planos de formação e planejamento didático.			
	Acompanhar a rotina pedagógica, apoiando os professores na gestão de tempos e espaços.			
	Realizar ações em parceria com a direção da escola para a gestão dos recursos, tempos e espaços.			



BAIXE E UTILIZE

Acesse o modelo de análise de frequência das ações da rotina da coordenação pedagógica em formato consumível e editável no link https://mod.lk/c02_qr02 ou no código QR.

MODELO DE ANÁLISE DE FREQUÊNCIA DAS AÇÕES DA ROTINA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (continuação)

Categorias	Ações	Quando acontece?	É preciso intensificar essa prática?	Como?
2 Acompanhamento das aprendizagens dos estudantes	Coordenar o processo de acompanhamento das aprendizagens: apoio às avaliações e autoavaliações; desenvolvimento e revisão dos instrumentos de acompanhamento dos docentes e da gestão escolar; análise de dados com a comunidade escolar; e tomada de decisões com a equipe.			
	Planejar, em colaboração com a equipe, estratégias para os estudantes que mais precisam de ajuda pedagógica – por exemplo, propostas diversificadas, grupos de apoio no período de aula e/ou no contraturno.			
	Acompanhar individualmente os estudantes que precisam de mais apoio.			
	Replanejar as condições didáticas com base nas avaliações realizadas.			
3 Formação de professores em serviço	Identificar os saberes docentes e definir necessidades formativas com base na leitura de planejamentos, nas observações de sala de aula e na escuta do grupo.			
	Desenvolver um plano de formação continuada em serviço, partindo do levantamento das principais necessidades formativas e contemplando diferentes estratégias: planejamento em conjunto com os docentes; desenvolvimento de pautas de reuniões formativas; observação de sala de aula e análise de planejamentos seguidas de devolutivas; tematização da prática; registros reflexivos dos professores etc.			
	Acompanhar a ampliação dos saberes e os avanços no desenvolvimento profissional dos docentes e replanejar as ações de formação de acordo com as necessidades.			

**MODELO DE ANÁLISE DE FREQUÊNCIA DAS AÇÕES
DA ROTINA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (continuação)**

Categories	Ações	Quando acontece?	É preciso intensificar essa prática?	Como?
4 Parceria com familiares/responsáveis e estudantes	Elaborar, com a direção e os docentes, a comunicação aos familiares/responsáveis sobre o trabalho pedagógico e promover encontros com os familiares/responsáveis que favoreçam o diálogo, a interação entre pares e a ampliação do conhecimento sobre o papel da família na trajetória escolar dos estudantes.			
	Realizar reuniões e conversas com estudantes e familiares/responsáveis com base nas necessidades identificadas nos momentos de acompanhamento e na rotina escolar.			
5 Estudo pessoal e autoformação	Prever tempos e espaços – individuais e/ou entre pares – para estudo, buscando aprofundamentos conceituais e ampliação do conhecimento sobre práticas que favoreçam o trabalho de coordenação pedagógica.			
	Realizar registros reflexivos das ações desenvolvidas na escola.			
	Participar das ações de formação propostas por assessores e/ou pela equipe técnica da Secretaria de Educação.			

Todas as ações que você listou fazem parte das atribuições da coordenação pedagógica ou você está realizando algo que não é sua função? Nesse caso, como discutir a reorganização de atribuições? Retome sua lista de ações e reflita:

- ▶ Há ações que precisam ser discutidas com a equipe gestora? Se houver, quais são?
- ▶ Há ações que podem ser delegadas ou reorganizadas? Se sim, quais são? Com quem podem ser compartilhadas?

PARTE 2

Escuta à equipe gestora e docente sobre as expectativas a respeito da função da coordenação pedagógica

Para entender em profundidade o que a equipe gestora e a equipe docente esperam de você na função da coordenação pedagógica, sugerimos o roteiro a seguir.

- a. Reunião entre os integrantes da equipe gestora para levantar e organizar as ações de cada um. Aproveitar a oportunidade para refletir sobre o papel de diretor, coordenador pedagógico e vice-diretor, se houver.
- b. Reunir-se com os docentes para ouvi-los sobre quais são as expectativas de cada um em relação a sua atuação. Aproveite para discutir as diferentes visões e o que você, como coordenadora/coordenador, pode realizar com os professores.
- c. Outra alternativa é preparar e enviar aos docentes uma pesquisa com perguntas para que possam, posteriormente, avaliar juntos as ações da coordenação pedagógica, com espaço para que façam sugestões de novas possibilidades. Exemplos de perguntas:
 - ▶ Quais ações a coordenação pedagógica tem realizado que estão contribuindo com sua prática e com o bom funcionamento geral da unidade escolar?
 - ▶ Como aprimorar a atuação da coordenação pedagógica? Escreva sugestões.
- d. Aproveitar as reuniões com a Secretaria de Educação ou com assessores para explorar questões sobre a atuação da coordenação pedagógica, buscando referenciais para seu aprimoramento.

PARTE 3

Plano de trabalho

Organizar uma rotina semanal que contemple as cinco categorias de ação da coordenação pedagógica apresentadas na introdução deste capítulo. Programe-se para reavaliá-las quinzenal ou mensalmente.

É um desafio conseguir cumprir todas as ações que devem ser realizadas na semana; por isso, nossa sugestão é que você planeje duas ou três ações imprescindíveis por período, reservando assim momentos para ações cotidianas e imprevistos comuns na rotina.

MANUTENÇÃO

ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES

Observar a atuação de um professor; atender os familiares/responsáveis de determinado estudante; responder às exigências das instâncias superiores. O que fazer primeiro? São decisões diárias e é precisamente nessas “pequenas coisas” que se desenrolam a vida institucional e a rotina da coordenação pedagógica. Para além disso, cada escola possui características únicas e, muitas vezes, ao encontrarmos outros coordenadores, sentimos que pertencemos a mundos bem diferentes.

De fato, a mesma função é exercida de maneiras distintas, a depender do contexto. Contudo, muitos se identificam na sensação de ter pouco tempo para tantas demandas, daí a necessidade de planejar intencionalmente a rotina, para, diante das ocorrências do cotidiano, assegurar o tempo necessário para as ações fundamentais e estratégicas da coordenação pedagógica.

Ao finalizarmos este capítulo, sugerimos ações que podem ajudar a garantir a regularidade de sua atuação e da reflexão aqui proposta.

- ▶ Reavaliar periodicamente a rotina.
- ▶ Analisar quais das cinco categorias da atuação da coordenação pedagógica (p. 54) estão mais frágeis em sua unidade e quais são os pontos mais consolidados na rotina.

- ▶ Compartilhar com os pares a análise a fim de encontrar equilíbrio. Quais ações podem/devem ser delegadas, reorganizadas ou compartilhadas? Quais precisam ser alteradas em sua frequência?
- ▶ Criar e organizar planos de trabalho que listem ações e encaminhamentos para as dimensões que estão mais frágeis.

Retomando a razão deste capítulo – uma reflexão sobre a busca de equilíbrio e coerência na rotina –, podemos afirmar que observamos, em geral, coordenadoras/coordenadores que tomam decisões, que conduzem o trabalho pedagógico das escolas e que investem na formação da equipe – ou seja, profissionais que têm clareza da natureza de sua função. Reconhecer a complexidade desses aspectos justifica por que nos referimos à busca de coerência entre pessoas e ações. Dada a atuação inerentemente multifacetada da coordenação, canalizar esforços individuais e coletivos é o caminho para construir um trabalho cooperativo, participativo e comprometido com os propósitos educativos da escola.

APROFUNDAMENTO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: MF Livros, 2008.
- PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Orientações didáticas do currículo da cidade: coordenação pedagógica*. 2. ed. São Paulo: SME/Coped, 2019.
- SULA, Margarete; PLACCO, Vera. O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: os saberes e as rotinas que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais. In: PLACCO, Vera; Almeida, Laurinha Ramalho de. *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- TORRES, Rosa María. *Educação e imprensa: o educativo como desafio jornalístico?* Tradução: Sandra T. Valenza. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da nossa época, v. 55).
- WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO

O real não está nem na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

João Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*

INTRODUÇÃO

A formação docente como prioridade 82

ANÁLISE DO CONTEXTO

Relato comentado de uma coordenadora 87

MÃO NA MASSA

Mapeamento de saberes e plano de formação 97

MANUTENÇÃO

Acompanhamento da implementação de ações 108

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 110

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PRIORIDADE

Cara coordenadora, caro coordenador,

Tudo o que se faz na escola deve ter como foco propiciar as melhores condições para que os estudantes aprendam e se desenvolvam de maneira integral. Para isso, é muito importante que o espaço escolar se constitua também como espaço de formação docente. Neste capítulo, conversaremos sobre a importância de seu papel nesse âmbito da atuação profissional diante dos desafios que se apresentam.

A parceria entre a direção e a coordenação pedagógica permite fortalecer um trabalho colaborativo que contribui para que o clima de aprendizagem esteja

presente em todo o contexto escolar. Isso se corporifica em um projeto político-pedagógico (PPP) vivo, elaborado e implementado de modo coletivo e sob a coordenação da dupla gestora, que aborde as questões importantes para a comunidade em que a escola está inserida sem se restringir a elas – ao contrário, ampliando as discussões e trazendo os temas importantes em pauta na sociedade contemporânea com o rigor, o cuidado e a atenção devidos, ressaltando a dimensão política e pedagógica do processo educativo.



OUÇA NA ESCOLA – UM PODCAST PARA EDUCADORAS E EDUCADORES

no link <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.

Episódio 10 – Todo o trabalho desenvolvido na escola deve ter como objetivo assegurar condições para que todos os estudantes aprendam e se desenvolvam de maneira integral. Uma das condições para que isso aconteça é a formação continuada em serviço da equipe docente, realizada pela coordenação pedagógica. Este episódio discute como a coordenação pode assumir seu lugar na formação e como elaborar um bom plano para tanto.

As questões de raça, gênero, sexualidade, classe social e inclusão e a necessidade de combate às violências de todos os tipos, por exemplo, são assuntos urgentes para discutir no contexto da escola, e demandam atenção para que estejam presentes nas reflexões e ações cotidianas. É na escola que se podem criar condições para essas questões emergirem e serem tratadas por meio do diálogo, o que reforça o desafio de ressignificar o que é uma escola para “todos” e de exercer uma Educação voltada para a equidade.

O que você, coordenadora/coordenador, tem a ver com todas essas questões?

Como vimos no capítulo 2, é fundamental organizar uma rotina de trabalho que contemple aquilo que realmente é central no serviço da coordenação pedagógica. No contexto que acabamos de descrever, cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, assegurando uma perspectiva de Educação mais humana, integral e equitativa, parece ser prioridade, não acha? Precisamos garantir que a formação continuada e os espaços coletivos de discussão tenham o devido lugar na escola. Nesse sentido, Placco adverte:

Não podemos perder de vista que lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade. (PLACCO, 2010, p. 59).

Mas, você pode se perguntar:

- ▶ Por que é importante garantir a formação continuada em serviço na escola sob responsabilidade da coordenação pedagógica?
- ▶ Não é mais interessante trazer especialistas externos para realizar ações de formação dos professores?

CONSULTE TAMBÉM

O livro *Direção para os novos espaços e tempos da escola* aprofunda essa discussão no capítulo 2, “Gestão escolar afirmativa”, apresentando reflexões e ações para o fortalecimento de uma atuação que valoriza a diversidade. Disponível em: <http://mod.lk/e78pg>.



- ▶ Como vou assumir o lugar de formadora/formador se não me sinto preparada/preparado para enfrentar tal desafio?

Imbernón relata que,

paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais. (IMBERNÓN, 2009, p. 34-35).

De fato, uma prática bastante comum na Educação é investir em ações de formação externas à escola. Há ampla oferta de cursos, palestras, simpósios, congressos e até viagens para conhecer outras experiências educacionais. Embora sejam válidas para diversos fins, muitas vezes tais atividades são excessivamente transmissivas e descontextualizadas, atendendo um grande grupo de pessoas ao mesmo tempo, sem criar vínculos ou relações que as aproximem, e oferecendo poucas oportunidades para que discutam suas práticas. Será que isso poderia ser motivo para as poucas mudanças mencionadas por Imbernón?

Realizar a transposição entre aquilo que se vê, ouve e experimenta nos encontros externos de formação para a prática no dia a dia não pode nem deve ser entendido como algo simples ou natural. O cotidiano da escola e, mais especificamente, da sala de aula nos coloca problemas que requerem um processo de reflexão sobre a prática que pode até ser alimentado por cursos e atividades pontuais, mas não se restringir a eles, pois tem de ser constante. Como os desafios que se apresentam em cada realidade contêm especificidades, as discussões e interações mais importantes precisam acontecer nesse lugar, para propiciar uma aprendizagem coletiva. A formação continuada de professores em serviço, portanto, deve ter como seu principal local a escola.

[A escola] É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais os projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes. (ALMEIDA, 2000, p. 86).

POR DENTRO DA LEI

Formação continuada em serviço refere-se ao processo de desenvolvimento profissional que acontece no contexto do trabalho na escola. Pensando na formação como um processo permanente da vida do educador, cada um deve manter também uma rotina de estudos pessoais e pode buscar outros cursos que contribuam para sua atuação. Formação em serviço e autodesenvolvimento são, portanto, processos complementares e não excludentes, mas destacamos a seguir a legislação sobre a primeira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) discorre em seus artigos 62 e 67 sobre a formação de docentes da Educação Básica. O artigo 67 determina que os sistemas de ensino promovam “a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, entre outros, a formação continuada, como se vê nos seguintes incisos:

[...]

II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...]

V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

[...]

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192.

Assim, a formação continuada deve ser considerada uma atividade central e prioritária que você, coordenadora/coordenador, realiza na escola e não algo que acontece “quando dá”, quando sobra tempo, quando não há outras demandas. Ela é o norte de todo o trabalho da coordenação pedagógica e não se limita à realização de reuniões formativas. A formação realmente continuada e em serviço envolve outras atividades, como o acompanhamento dos professores por meio da leitura e discussão dos planejamentos de aula, da observação em sala, das orientações individuais, do monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem mediante a análise dos resultados das avaliações externas e internas e dos cadernos e produções dos estudantes.

Podemos dizer que é do olhar e da escuta da/do coordenadora/coordenador ao cotidiano da escola que nascem os conteúdos que serão tratados nas ações de formação. As reflexões devem acontecer com base nos contextos de trabalho, e seu resultado deve retornar à prática com vistas a intervenções cada vez mais qualificadas, em um processo de ação-reflexão-ação. Isso é o que pode contribuir efetivamente para as transformações na Educação que garantam as aprendizagens de todos e cada um dos estudantes.

Na próxima seção, você conhecerá a prática de uma coordenadora pedagógica sobre o trabalho de formação que realiza em sua escola.



SAIBA MAIS

No texto “Os seis desafios do formador”, publicado na revista *Avisa Lá* em abril de 2007, a pesquisadora Cristiane Pelissari traz mais contribuições para pensar sobre os saberes e desafios que um formador de professores pode enfrentar no cotidiano de sua atuação. Disponível em: <https://mod.lk/formador>.

ANÁLISE DO CONTEXTO

RELATO COMENTADO DE UMA COORDENADORA

Rosa é uma coordenadora pedagógica que tem experiência como formadora. A seguir apresentamos um relato¹ de seu contexto de trabalho, acompanhado de comentários em que analisamos pontos importantes relacionados a como a formação continuada de professores conduz toda a sua prática. O objetivo aqui é ajudar você a refletir sobre como a função formativa está colocada em sua rotina.



BAIXE E UTILIZE

Antes de prosseguir, acesse e leia o relato de Rosa na íntegra, sem comentários, no link https://mod.lk/c03_qr01 ou no código QR.

1. Relato elaborado para fins didáticos com base em um registro real.

Meu nome é Rosa, tenho 52 anos e há cinco atuo como coordenadora pedagógica em uma escola municipal de Ensino Fundamental em uma cidade de Minas Gerais. Desde que assumi essa função, tenho me dedicado a estudar sobre meu papel como formadora e também conto com a ajuda das técnicas formadoras da Secretaria Municipal de Educação, que realizam encontros sistemáticos com os coordenadores pedagógicos da rede.

- ▶ Veja que interessante: a coordenadora pedagógica tem consciência da importância de cuidar da própria formação, mesmo já tendo experiência na função, e registra que conta com o respaldo da equipe técnica da Secretaria de Educação. Essa cadeia colaborativa na formação continuada é fundamental, pois todos, nos diferentes níveis de organização da rede de ensino, devem se responsabilizar pela aprendizagem dos estudantes. Segundo Gouveia e Placco, é importante considerar “a possibilidade de criação de uma estrutura de formação balizada por uma cadeia colaborativa, em que todos os sujeitos envolvidos, desde as secretarias municipais até as escolas, se corresponsabilizam pela qualidade dos resultados de aprendizagem dos alunos e apoiam-se para a realização da formação” (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 69). Como você tem cuidado de sua formação? A Secretaria de Educação de sua rede oferece formação continuada para coordenadoras/coordenadores?

Em 2019, fui transferida para uma nova escola e vou fazer aqui uma síntese do que aconteceu em meu primeiro ano de trabalho. Logo que cheguei, com apoio do diretor, me dediquei a escutar os docentes, e a maioria comentava que as crianças não se comprometiam com as atividades propostas, não gostavam de ler nem de escrever e só queriam saber de brincar no recreio.

Não cuidavam dos livros e, por essa razão, quase todos os professores haviam deixado de usar a biblioteca. Também observei as crianças e conversei com várias delas para entender o que pensavam sobre a escola. Fiquei preocupada com a situação, pois as avaliações também mostravam que muitos estudantes não estavam aprendendo. Além disso, observei que havia diferenças de concepção de ensino e de aprendizagem entre os professores – por exemplo, em relação ao trabalho com leitura e produção de texto.

- ▶ Ao chegar a uma escola nova, escutar os professores e as crianças foi fundamental para que Rosa fizesse uma análise sobre o contexto escolar. Talvez fosse interessante escutar também os familiares/responsáveis pelos estudantes, com a intenção de coletar mais elementos para compor esse diagnóstico inicial. Isso poderia ser realizado em parceria com a direção, uma vez que, pelo relato de Rosa, há uma boa troca entre eles. Cabe ressaltar que a escuta da comunidade escolar é importante tanto para quem acabou de assumir a coordenação como para quem está na função há mais tempo. Praticar a escuta atenta aos professores, estudantes, familiares/responsáveis é um compromisso que você precisa assumir ao longo de sua rotina, conforme vimos nos capítulos 1 e 2. Como destaca Zurawski: “O trabalho do coordenador é fazer com que a equipe de professores seja colaborativa, as crianças aprendam e as famílias participem do projeto educativo da escola” (ZURAWSKI, 2014). Como você tem feito a escuta a docentes, estudantes, familiares/responsáveis em sua unidade?

Após reuniões com os professores para mapeamento das necessidades formativas deles, por meio de conversas, análise da produção das crianças, observação das aulas, estudo do PPP e conversa com o diretor, Carlos, decidi começar elaborando um plano de formação com foco no trabalho de leitura e escrita pelo estudante, pois acreditava que esse seria um ponto de interesse de todos os docentes. Para definir um recorte sobre o que abordar, precisei estudar bastante sobre o tema, pedi ajuda a colegas mais experientes e identifiquei no grupo de professores alguns parceiros para esse trabalho, que se dispuseram a compartilhar suas práticas para que fossem analisadas por todos.

- ▶ Nesse trecho, podemos constatar que a coordenadora utilizou várias estratégias para mapear as necessidades formativas dos professores: além das conversas, análise da produção das crianças, observação das aulas, estudo do PPP e discussão com o diretor escolar sobre o contexto. Você percebe que todos esses encaminhamentos já fazem parte de um processo formativo e o quanto essa coordenadora está “comunicando” a toda a comunidade escolar sobre o trabalho que pretende realizar?
- ▶ Feito o levantamento, Rosa decide elaborar um plano de formação com foco no trabalho de leitura e escrita pelo estudante. O plano de formação é um instrumento de planejamento importante para a coordenação e deve ser apresentado e discutido com a direção, uma vez que esta precisará garantir as condições para que a formação continuada aconteça na escola. Além disso, é fundamental que seja compartilhado com a equipe docente quando estiver finalizado, para que todos saibam como o trabalho formativo será realizado na unidade naquele período/ano escolar. Você já faz plano de formação para a equipe docente que acompanha?

Queremos acrescentar aqui uma ideia que pode ajudar a coordenadora/o coordenador a obter ainda mais elementos para elaborar o plano de formação: consultar os docentes por meio de questionário para que indiquem quais temas e conteúdos gostariam de discutir. Esse instrumento, complementar à escuta, garante espaço para que se coloquem individualmente e, assim, forneçam pistas sobre seus interesses e necessidades formativas.

É importante ressaltar que escutar não significa que seja possível atender todos. Cabe à coordenação pedagógica analisar as demandas da equipe e entender suas fragilidades e necessidades de aprendizagem, bem como o que já é compreendido como conquista. Tudo isso servirá de referência para que a coordenadora/o coordenador defina o trabalho formativo a ser desenvolvido.

No início dos encontros, o grupo mostrou-se bastante resistente e teve muita dificuldade em reconhecer que as práticas de ensino estavam apoiadas em uma perspectiva bastante tradicional, com foco na quantidade de conteúdos, e voltadas apenas para o livro didático. As aulas não traziam problemas para as crianças resolverem nem estabeleciam relações com as situações que elas viviam fora da escola. Alguns professores ficaram tão incomodados que, ao final do ano letivo, pediram transferência para outras unidades. Outros continuaram desconfortáveis, mas, com o passar do tempo, fomos conseguindo criar um espaço de troca, diálogo e compartilhamento de dúvidas. O clima foi melhorando, pois perceberam que todas as ações formativas tinham como propósito a aprendizagem dos estudantes, e assim o grupo foi me reconhecendo como parceira e não como alguém que estava lá apenas para apontar problemas.

- ▶ Um desafio em qualquer trabalho em equipe são as relações interpessoais. Não é diferente no contexto da escola, como vimos no capítulo 1. No grupo, a coordenação pedagógica precisa lidar não só com

as diferentes concepções sobre ensino e aprendizagem, mas também, muitas vezes, com visões de mundo e valores distintos. É preciso saber ouvir, acolher e dialogar, mas, em alguns momentos, não será possível encontrar um caminho comum. É importante diferenciar relações pessoais de relações de trabalho e não esquecer que nosso compromisso na escola é, em primeiro lugar, com os estudantes. Na sua experiência, você também passa por desafios nas relações interpessoais? Já pensou que essa questão também precisa ser tratada como conteúdo formativo?

Ao longo desse tempo, a parceria com a direção da escola foi fundamental. O diretor organizou um plano de ação com foco na formação de uma comunidade leitora, mobilizando toda a equipe e as famílias. Novos livros foram adquiridos e vários ambientes de aprendizagem foram organizados pela escola para expandir o contato e a interação das crianças com a cultura escrita.

- ▶ Coordenação pedagógica e direção escolar formam a dupla gestora da escola, como discutimos nos capítulos 1 e 2. Podem e devem caminhar juntas em busca de melhores condições para que os estudantes aprendam e se desenvolvam. Respaladas na análise concreta do contexto escolar realizada por essa dupla, as ações ganham mais consistência. Assim, ações institucionais que potencializem o trabalho em conjunto entre a coordenação e a direção da escola e que envolvam toda a comunidade escolar são muito importantes para estabelecer cumplicidade e objetivos comuns. Você realiza projetos com essas características?

Planejei os encontros com estratégias formativas interessantes que permitiam muitas trocas e discussões entre os participantes, como a tematização

de vídeos com boas situações de aula e a análise da produção das crianças e de registros dos professores. Um participante ficava responsável por também produzir um registro desses momentos, que sempre utilizávamos no início da reunião seguinte. Certo dia, uma professora foi até minha sala e comentou que essas ocasiões eram bastante desafiadoras, pois o grupo tinha de refletir e se questionar sobre o que fazia, mas estava gostando muito, e que a coordenadora anterior só dava textos para lerem e discutirem em pequenos grupos, o que deixava todos desmotivados.

- ▶ Nessa parte do relato, Rosa revela a importância da intencionalidade da coordenadora/do coordenador ao fazer o planejamento das pautas formativas dos encontros e sua preocupação com as estratégias que serão usadas. Ela demonstra que reconhece o valor do estudo, mas apenas ler textos e propor discussões pode ser insuficiente para provocar mudanças na prática dos professores.
- ▶ Uma prática formativa que considera o percurso e os conhecimentos prévios do sujeito e busca estabelecer relação com o que os professores fazem em sala de aula é mais complexa do que a abordagem transmissiva e descontextualizada, porém é também mais efetiva. Se a intenção é formar professores reflexivos, críticos e autores da própria prática, é urgente pensar nas condições que oferecemos para que isso aconteça. Isso é difícil, mas possível. Não há soluções prontas ou mágicas – é preciso realizar um trabalho permanente e intencional nesse sentido, como nos indica Rosa.
- ▶ Cabe ressaltar que há uma ideia bastante equivocada de que deve-se planejar encontros “leves”, com dinâmicas “divertidas” para os professores. A coordenadora/o coordenador tem de se preocupar com o clima dos encontros formativos, mas sabemos que olhar para o que fazemos

na escola e pensar em formas para qualificar nosso fazer nem sempre é agradável – ao contrário, muitas vezes é sofrido, trabalhoso, exige estudo, empenho, compromisso, dedicação, além de abertura para compartilhar, ouvir e repensar. Você já experimentou explicitar seus objetivos para os encontros formativos e pedir, ao final, uma avaliação para o grupo? Isso permite medir se as pautas estão fazendo sentido, para que você possa equilibrar os tipos de situação propostos.

Conseguimos garantir a continuidade e a constância dos encontros de formação e, com isso, o grupo foi se tornando cada vez mais colaborativo. Entre um encontro e outro, criamos um fórum de discussão e utilizamos o Padlet para que os professores registrassem algumas questões que surgiam entre as reuniões.*

- ▶ Como comentado antes, é preciso planejar a formação dos professores de maneira realmente continuada, considerando uma sequência e a continuidade das propostas dos estudos e das discussões, para o aprofundamento necessário às verdadeiras transformações na escola. Em seu relato, Rosa diz que os professores tinham concepções diferentes sobre o trabalho com leitura e produção de texto. Sendo assim, seria difícil discutir sobre isso em apenas uns poucos encontros, pois são conteúdos muito importantes.
- ▶ Outro aspecto relevante do relato é o uso de instrumentos diversificados para os registros das reuniões, pois é essencial documentar o percurso formativo dos docentes de uma escola. Ao empregar ferramentas digitais (como o Padlet), Rosa ajudou os professores a se aproximarem desses recursos, o que pode servir como uma referência para que eles os utilizem também no trabalho com os estudantes.

*Padlet é uma ferramenta *online* que permite criar um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdos.

Seja em encontros presenciais ou a distância é possível e desejável utilizar ferramentas digitais para promover a participação de todos e a ampliar o conhecimento sobre tais recursos. Você costuma fazer isso nos encontros que promove?

Também passei a observar as aulas e dar devolutivas para os professores, além de começar a acompanhar os planejamentos. Fizemos uma revisão de nosso PPP para que ele dialogasse com o documento curricular da rede e para que revelasse nosso trabalho.

No final do ano, compartilhamos muitos trabalhos interessantes realizados pelas turmas, entre eles a elaboração de um painel com indicações literárias produzidas em dupla pelo grupo do 1º ano e o lançamento de um livro de contos de assombração escrito pelas crianças do 5º ano. Duas grandes conquistas!

- ▶ Rosa compreende que a formação continuada não acontece apenas nas reuniões coletivas. Fazer o acompanhamento da prática dos docentes revela como as discussões propostas nesses momentos chegam à sala de aula, como cada professor transpõe os conteúdos da formação para seu dia a dia e quais oportunidades oferece para que os estudantes aprendam mais. Desse modo, a coordenadora identifica também as necessidades formativas de cada professor, em um movimento dialógico que alimenta todo o processo formativo.
- ▶ Parece que ela tem clareza sobre a importância de considerar os documentos curriculares como referência e sabe que o PPP é um documento vivo, pois entende a necessidade de revisá-lo de modo que revele, de fato, o trabalho que a instituição realiza. Esses documentos estão presentes nas reuniões pedagógicas da escola em que você trabalha? Já experimentou revisá-los com seu grupo, mesmo que já os tenham lido?

Nada disso foi fácil ou simples. relatei aqui de maneira bem sintética o trabalho de todo um ano. Nem sempre o que planejei deu totalmente certo ou foi tranquilo com os professores, porém, aos poucos, fomos avançando. Ainda temos um longo caminho a percorrer, mas já podemos comemorar algumas conquistas!

O que você contaria em um relato sobre a formação continuada em sua escola?

Implantar uma rotina de formação continuada não é um caminho simples nem rápido, como a própria Rosa indica no trecho final de seu relato. Muitos desafios que ela provavelmente encontrou em seu percurso como formadora não estão explicitados em seu texto, mas sabemos que, quando uma coordenadora/um coordenador se prepara e assume o compromisso de promover a formação continuada de sua equipe e tem as condições garantidas para isso (a parceria com a direção e o respaldo da equipe técnica da Secretaria de Educação), é possível realizar um trabalho consistente e condizente com a realidade de sua escola. Quem ganha com isso são os bebês, as crianças, os adolescentes e os jovens, além da equipe e da comunidade escolar, pois, como diz Alarcão, “uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação” (ALARCÃO, 2011, p. 41).

Na próxima seção, você poderá aprofundar seu conhecimento sobre dois instrumentos importantes para o trabalho da coordenação pedagógica na realização da formação continuada dos professores na escola: o mapeamento dos saberes e das necessidades do grupo e o plano de formação.



SAIBA MAIS

A questão das dinâmicas nos encontros formativos causa muitas dúvidas. Para se aprofundar no tema, leia o artigo “Dinâmica motivacional ou estratégia formativa?”, publicado na revista *Avisa Lá* em novembro de 2011. Disponível em: <https://mod.lk/motiva>.

MÃO NA MASSA

MAPEAMENTO DE SABERES E PLANO DE FORMAÇÃO

Para ajudar você a organizar e garantir intencionalidade a suas ações na coordenação pedagógica, reunimos nesta seção sugestões para elaborar ou revisar um plano de formação continuada de professores em serviço na escola.

O plano de formação é um instrumento valioso de planejamento do trabalho da coordenação. Nele, a coordenadora/o coordenador organiza o trabalho que desenvolverá com a equipe docente por determinado período e com base nas condições que tem, prevendo a sequência e a continuidade dos estudos, discussões e aprofundamentos.

Para elaborar o plano mais adequado à realidade de sua escola, é necessário conhecer bem a equipe docente. Assim, recomendamos começar pelo mapeamento (ou diagnóstico) dos saberes e das necessidades formativas do grupo. Vamos lá?

Mapeamento de saberes e necessidades formativas dos professores

Assegurar que a formação de docentes aconteça em serviço e de maneira continuada pressupõe considerar no planejamento as necessidades formativas concretas dos sujeitos que dela participam, para que o plano desenhado seja adequado à realidade. A seleção de conteúdos que compõem esse plano se dá pelo

constante acompanhamento da prática dos professores e do desempenho dos estudantes, por meio de observação de sala de aula, compartilhamento dos registros realizados e análise dos dados da escola e dos alunos, inclusive os provenientes de avaliação externa – ou seja, considerando todo o contexto.

Tudo isso, atrelado às expectativas de aprendizagem para cada etapa de escolaridade determinada pelo currículo, são os principais elementos para que a coordenação pedagógica mapeie as necessidades de aprendizagem dos educadores sob sua responsabilidade. Afinal, o plano de formação e as pautas das reuniões formativas devem ter relação com o planejamento das aulas e o desenvolvimento das atividades realizadas com os estudantes.

Quais são as necessidades formativas da equipe de professores pela qual você é responsável? Como identificá-las? Quais são prioritárias? Quais são individuais e quais são coletivas? Quais os melhores contextos para tratar de cada uma delas? Essas são indagações fundamentais para iniciar a elaboração do plano de formação propriamente dito. O roteiro de perguntas a seguir visa organizar sua análise.

ENTENDA COMO LIDAR COM A INSEGURANÇA DE NÃO SER ESPECIALISTA

Talvez você, coordenadora/coordenador que atua nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, se sinta insegura/inseguro em alguns momentos em relação a seu papel como formador por não ser especialista nas diferentes áreas de conhecimento e que, por isso, não se considere legitimado a orientar os professores.

É importante entender que seu papel – e o da equipe docente – é assegurar o cumprimento dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes. Para isso, você pode ajudar os professores a compreender melhor como se estabelecem as relações entre os processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, qual é a melhor forma de ensinar e como os alunos aprendem. Nesse sentido, você não precisa ser um especialista. Na verdade, em alguns momentos, pode ser até bom que não seja. Você e o professor são parceiros, e cada um trará para a discussão diferentes saberes, complementando-se para responder aos diversos desafios que se apresentam no contexto da sala de aula.

Roteiro de perguntas para o mapeamento de saberes e necessidades formativas dos professores para elaboração de um plano de formação

1. Sobre o projeto político-pedagógico

- ▶ Você consegue identificar se os professores conhecem a proposta pedagógica da rede e o PPP da escola?
- ▶ Foram oferecidas oportunidades não apenas para que conheçam esses documentos, mas para que tenham participado de sua elaboração/revisão?
- ▶ Se não, foram garantidos momentos de discussão para que se familiarizem com eles?
- ▶ As práticas pedagógicas estão respaldadas por esses documentos?

2. Sobre o planejamento

- ▶ Em sua análise dos planejamentos e nas observações de aula, você consegue perceber se os professores conhecem as orientações curriculares que a escola segue e as expectativas de aprendizagem para o(s) ano(s) de escolaridade em que cada um deles atua?
- ▶ Há docentes que precisam de ajuda para elaborar o planejamento de aulas e atividades?
- ▶ Há relação entre o que é planejado e o que é desenvolvido em sala?

3. Sobre o percurso formativo dos professores

- ▶ Os professores de sua equipe participaram de ações de formação externas durante o ano, tanto as oferecidas pela rede como outras de escolha própria?
- ▶ Quais os temas de maior interesse?
- ▶ Que indícios você pode obter com base na análise dessas escolhas?

BAIXE E UTILIZE

Acesse o roteiro de perguntas para o mapeamento de saberes e necessidades formativas dos professores para elaboração de um plano de formação em formato consumível e editável no link https://mod.lk/c03_qr02 ou no código QR.



4. Sobre o trabalho coletivo

- ▶ Como os professores podem colaborar uns com os outros no contexto da formação na escola?
- ▶ Quem são os docentes que podem ajudar na formação de colegas, assumindo o papel de parceiros mais experientes e/ou de apoio para outros?
- ▶ É possível fazer um trabalho em parceria de modo que determinado professor que tem um conhecimento específico contribua para uma pauta formativa relacionada?
- ▶ Um professor de uma área específica pode contribuir para o planejamento de um encontro formativo com um grupo de colegas de outras áreas de conhecimento, a fim de conversar sobre as especificidades da situação de ensino e aprendizagem de um conteúdo fundamental na aprendizagem de outros conteúdos pelos estudantes?

5. Lista de checagem de seu trabalho formativo

- ▶ Você observou a prática de quais professores? A quais deles forneceu devolutivas?
- ▶ Você leu os registros produzidos por quais professores? A quais deles deu devolutivas?
- ▶ O que foi possível observar nos diversos ambientes de aprendizagem da escola em relação ao trabalho individual e coletivo dos professores? O que os ambientes revelam sobre os estudantes e sobre o que estão aprendendo?
- ▶ Quais são as necessidades de aprendizagem individuais dos professores de sua equipe?
- ▶ Em suas observações da prática dos professores, o que mais chamou sua atenção? Quais conteúdos precisam ser aprofundados?

6. Avaliação do trabalho formativo

- ▶ Nos encontros coletivos de formação continuada já realizados com a equipe, quais pontos chamaram sua atenção quanto à participação dos professores?

- ▶ Quais estratégias formativas possibilitam o aprofundamento das reflexões e resultam em mudanças na prática?
- ▶ Que pistas você tem para planejar os próximos encontros formativos?

Elaboração do plano de formação

Como vimos antes, o olhar e a escuta atentos da coordenadora/do coordenador ao cotidiano da escola definem os conteúdos que serão tratados nas ações de formação continuada na escola. Não existe uma única forma de elaborar um plano de formação, mas é essencial que ele explicita os objetivos, os conteúdos, as estratégias formativas, as ações e a avaliação da formação ajustados a um período de tempo predeterminado. A documentação desse processo é imprescindível porque concretiza o plano e possibilita o acesso aos registros das experiências vividas pela equipe, assim como a seus resultados.² Destacamos a seguir alguns pontos de atenção.

- ▶ Considere que não é possível trabalhar com todas as demandas formativas mapeadas ao mesmo tempo. Ao elaborar o plano é necessário priorizar, ou seja, fazer um “recorte” das que serão trabalhadas primeiro e planejar etapas para tratar as demais.
- ▶ Alguns profissionais preferem um formato mais enxuto, como uma tabela; outros, detalhar mais as ações, inserindo citações e/ou referências que fundamentem as escolhas. O importante é que o plano revele suas intenções e seja um documento que sirva de guia para as ações formativas que você conduzirá em sua escola.
- ▶ Ter um plano de formação significa ter um “mapa” que vai ajudar você a evitar imprevistos e desvios de foco, mas isso não significa que ele deva ser inflexível; ao contrário, é preciso atentar ao surgimento de questões pertinentes que não estavam previstas de início ou à necessidade de retomar conteúdos.

2. Ao final deste bloco, você poderá baixar dois planos de formação (para professoras da Educação Infantil e para professoras do 1º ano do Ensino Fundamental). A ideia é mostrar possibilidades para que você se sinta mais confiante para elaborar os seus.

- ▶ Assegure o princípio de equidade e inclusão em todos os documentos, inclusive no plano de formação, buscando avançar para a promoção de ações equânimes em todas as práticas, e não em ações pontuais.

Organização do plano de formação

Embora não exista uma única forma de elaborar um plano de formação, é importante contemplar alguns campos.

Identificação

Nesta parte é importante que você coloque dados como nome da escola, seu nome, nome da diretora/do diretor, período de realização (vigência do plano) e quem serão os envolvidos (professores de qual segmento e/ou outros profissionais da escola).

Você pode acrescentar outras informações que considere necessárias, por exemplo: o foco da formação que será desenvolvida com o plano, a quantidade de docentes que participarão e o número de estudantes e respectivos segmentos.

O período de realização deve ser definido conforme os objetivos que você pretende atingir e o recorte escolhido, mas o ideal é que tenha a duração de um ano letivo. Esse tempo é necessário para realizar boas discussões, acompanhar as práticas e avaliar não só o processo formativo, mas também os impactos nas aprendizagens dos estudantes. Entretanto, há planos com vigência de um semestre e/ou de dois anos.

Justificativa

Neste campo você deve dar visibilidade ao processo realizado durante o mapeamento dos saberes e das necessidades formativas dos professores, ou seja, deve explicitar os motivos pelos quais a formação em serviço é necessária. Você pode também incluir os dados relacionados ao acompanhamento das atividades dos estudantes que dialogam com o foco definido para o trabalho de formação.



BAIXE E UTILIZE

Acesse um modelo de plano de formação em formato consumível e editável no link https://mod.lk/c03_qr03 ou no código QR.

Objetivos da formação

Aqui você deve apontar quais são seus objetivos ao propor o estudo e o aprofundamento de determinado tema e de que maneira a formação vai impactar os processos de ensino e aprendizagem em sua escola.

Expectativas de aprendizagem para os professores

Neste campo você reconhece e valoriza a experiência dos professores, lembrando sempre que são profissionais com variados graus de experiência e trajetórias diversas. A partir daí, é preciso considerar: o que queremos que os professores aprendam? O que esperamos que eles aprimorem em suas práticas? Como isso se relaciona com as expectativas de aprendizagem para os estudantes?

Para pensar as expectativas de aprendizagem, é interessante considerar diferentes aspectos acerca dos conhecimentos que serão construídos em relação aos saberes sobre os conteúdos, às práticas e ao próprio percurso, em uma perspectiva de formação mais integral de cada indivíduo.

Desenvolvimento das propostas

Este é o espaço no qual você precisará definir quais ações e atividades serão realizadas no âmbito coletivo (por exemplo, reunião formativa com o grupo, exibição de uma *live* para discussão posterior, visita a um museu ou livraria) e no individual (por exemplo, observação da prática, análise da produção dos estudantes, análise de relatórios de acompanhamento das aprendizagens dos alunos, elaboração de devolutiva).

Considerar as modalidades coletiva e individual em sua rotina de trabalho é imprescindível para assegurar a ideia de formação continuada, que vai muito além das reuniões formativas, uma vez que é integrada por um conjunto de ações complementares que acontecem no dia a dia da escola. Lembre-se de elaborar um cronograma que distribua as ações ao longo do tempo e auxilie na realização das atividades nos prazos previstos!

Conteúdos

Vimos que é necessário priorizar um recorte das necessidades de formação. Como você está planejando um processo contínuo de formação, é melhor trabalhar menos conteúdos e discuti-los em profundidade. Você pode fazer isso prevendo, em todos os encontros, tempo para reflexão e troca entre os professores. Eles devem, nesses momentos, estabelecer relação dos conteúdos trabalhados com a prática de sala de aula, de modo a avançar nos processos de ensino.

A seleção dos conteúdos também pode levar em conta suas necessidades como formadora/formador, ou seja, você pode inicialmente focar um conteúdo até que esteja mais bem preparada/preparado para trabalhar com outros temas (o capítulo 4 é dedicado à formação em serviço do profissional que ocupa a coordenação pedagógica). Como vimos antes, o processo de formação continuada na escola precisa dialogar com as necessidades dos docentes e ajudá-los a enfrentar os desafios cotidianos. Respeitadas essas condições, os professores conseguirão atribuir sentido à formação e, assim, poderão se comprometer ainda mais com esse aprendizado.

Estratégias

Antes de levantar estratégias possíveis para as reuniões, é importante pensar em como promover um ambiente propício à formação, o que envolve criar condições favoráveis à reflexão, ao diálogo, à colaboração e à participação de todos. Nesse sentido, o trabalho em parceria entre direção e coordenação pedagógica com objetivo de efetivar essas condições será fundamental.

No caso das reuniões formativas especificamente, a organização dos espaços e tempos também deve estar de acordo com a intencionalidade daquele encontro e ser adequada ao conteúdo que se pretende abordar. É necessário, portanto, cuidar com antecedência de aspectos como a organização da sala para acomodar bem os participantes das atividades planejadas, contemplando variáveis como: toda a equipe ou somente professores de determinado ciclo ou ano; formação de pequenos grupos, duplas ou trios; se haverá um momento

cultural³ inicial. Para isso, você precisa reservar um tempo em sua rotina para a pesquisa de materiais e textos que serão usados.

A estratégia formativa é a maneira que você define para trabalhar as necessidades de formação de sua equipe. Pode-se pensar em dois tipos de estratégias: as utilizadas nas reuniões formativas a fim de que o encontro não fique restrito a aspectos informativos ou focado apenas em questões teóricas, como tematização de práticas dos professores, dupla conceitualização de determinados conteúdos;⁴ e as usadas para planejar o processo de formação continuada de modo mais integral, como observação de aula e análise de atividades, compondo com as reuniões formativas.

Nesse planejamento, você deve escolher as estratégias formativas⁵ mais adequadas para tornar o processo de reflexão dos professores mais potente, como as elencadas a seguir:

- ▶ Tematização da prática.
- ▶ Situações de dupla conceitualização.
- ▶ Análise de registros diversos (fotos, produção dos estudantes, registros da própria equipe etc.).
- ▶ Estudo de caso.
- ▶ Estudo de texto teórico.
- ▶ Planejamento conjunto de atividade ou de aula.

3. Chamamos de “momento cultural” a estratégia formativa utilizada pelos formadores da Comunidade Educativa CEDAC para explorar uma dimensão cultural da formação, por meio da ampliação do repertório artístico e literário dos professores, coordenadores e diretores que participam dos projetos.

4. A tematização de práticas envolve analisar situações vivenciadas em sala de aula para refletir sobre questões importantes para o processo de ensino e de aprendizagem (ver capítulo 5). A dupla conceitualização possibilita construir conhecimentos sobre um conteúdo e também sobre as condições didáticas necessárias para abordá-lo. Para saber mais sobre o assunto, conheça as obras das pesquisadoras Telma Weisz (2000) e Delia Lerner (2002).

5. Essas estratégias serão desenvolvidas ao longo dos próximos capítulos.

- ▶ Análise de afirmações e elaboração de justificativas.
- ▶ Análise de trechos de filmes.
- ▶ Análise de produções dos estudantes.
- ▶ Análise de relatórios de atividades e vídeos contendo o registro de atividades ou aulas.

Também é possível considerar como estratégias as atividades que serão desenvolvidas para além das reuniões formativas e que, como já apontado, fazem parte do processo de formação, como a observação de sala de aula com devolutiva, o acompanhamento do planejamento dos docentes e as conversas individuais.

É comum pensar que a formação dos professores acontece apenas nas reuniões formativas, mas, diante de tantos desafios, é necessário criar uma cultura de formação permanente, um processo amplo composto de várias ações articuladas, em que se propiciam à equipe diferentes oportunidades de aprendizagem.

Avaliação e monitoramento

A avaliação no plano de formação deve contemplar não só a análise do que foi aprendido pelos docentes, mas também as condições oferecidas pelo processo formativo na escola. Dessa forma, o professor não é visto como único foco da avaliação ou como se apenas ele fosse responsável por seus êxitos e fracassos. A avaliação considera o professor como sujeito que participa de um processo pedagógico que deve ser permanentemente acompanhado, planejado e replanejado.

De acordo com Lück, “os processos de monitoramento e avaliação são os mesmos, apenas o foco é diferenciado, envolvendo duas dimensões diferentes da mesma realidade: o monitoramento focaliza os processos, os meios de implementação de um plano, programa ou projeto e a avaliação focaliza os seus resultados” (LÜCK, 2009, p. 50).



BAIXE E UTILIZE

Acesse um exemplo de plano de formação continuada para professoras – Educação Infantil no link https://mod.lk/c03_qr04 ou no código QR. Esse documento é apenas uma referência para você pensar em seu planejamento, que deverá ter o formato que melhor atenda a suas necessidades e objetivos.

Vale destacar que o plano de formação da coordenadora/do coordenador, assim como se espera que sejam os planejamentos dos professores, também é um documento que precisa ser vivo e estar em constante atualização e revisão. É importante pensar que você deverá elaborar e/ou revisar seu plano de formação no início do ano letivo, de preferência quando já estiver com sua equipe docente formada, mas que ele terá de ser flexível e revisado sempre que necessário.

Além disso, não há receita ou modelo ideal. Como já destacado, cada coordenadora/coordenador encontrará o formato de plano que lhe é mais adequado e poderá aperfeiçoá-lo sempre. O fundamental é começar como for possível, com os conhecimentos e ideias que se tem. Então, vamos lá?



BAIXE E UTILIZE

Acesse um exemplo de plano de formação continuada para professoras – 1º ano do Ensino Fundamental 1 no link https://mod.lk/c03_qr05 ou no código QR. Esse documento é apenas uma referência para você pensar em seu planejamento, que deverá ter o formato que melhor atenda a suas necessidades e objetivos.

ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES

É necessário que você, coordenadora/coordenador, cuide da continuidade e regularidade das ações propostas para que a formação continuada dos professores se consolide. Desse modo, vai se criando na escola uma cultura de formação que permite que os professores se sintam menos sozinhos, mais apoiados e atuem colaborativamente, o que, por sua vez, estimula a corresponsabilidade no trabalho.

A seguir, reunimos ações que podem ser implementadas para o acompanhamento e manutenção do trabalho formativo na escola.

- ▶ Assegurar com a direção e a equipe docente uma rotina de trabalho que possibilite o planejamento, o estudo e a realização das atividades de formação continuada dos professores.
- ▶ Estabelecer relação de confiança com os educadores para que compreendam a avaliação como parte inerente do processo formativo.
- ▶ Propor uma avaliação ao final de cada encontro formativo coletivo, contemplando momentos de avaliação individual, coletiva, oral, escrita ou outras formas de registro, como os questionários *online*.
- ▶ Documentar o processo formativo por meio da organização e análise de diferentes tipos de registro (portfólio, mapas conceituais, registros dos professores), buscando neles indicadores de avaliação.

- ▶ Assegurar a avaliação em diferentes contextos formativos (momentos individuais ou em grupo).
- ▶ Acompanhar o desempenho da equipe docente por meio dos registros do planejado, do realizado e da avaliação dos estudantes, definindo ações que valorizem e apoiem as múltiplas experiências dos professores com seus grupos.
- ▶ Respeitar as diferenças, levando em consideração a trajetória individual de cada sujeito.
- ▶ Produzir e analisar regularmente a documentação do processo formativo com vistas à identificação de indicadores de avaliação dos docentes e eventual necessidade de mudança de rumo.
- ▶ Utilizar a documentação do processo para realizar devolutivas aos educadores sobre seu desempenho e planejar a continuidade das ações formativas.
- ▶ Contribuir no planejamento dos professores, garantindo, assim, a multiplicidade de experiências para os estudantes.
- ▶ Analisar regularmente os registros produzidos pelos professores e realizar devolutivas e intervenções para que avancem em suas práticas pedagógicas e ampliem sua competência para a produção e documentação do trabalho.
- ▶ Apoiar a participação e autoria dos docentes no planejamento e execução de projetos, atendendo aos interesses e necessidades dos estudantes, de modo coerente com o PPP da escola.
- ▶ Envolver a equipe, compartilhando problemas e dificuldades, tomando decisões de maneira integrada e compartilhada com todos, dividindo tarefas e responsabilidades.
- ▶ Promover momentos que contemplem o compartilhamento e a discussão dos objetivos e propostas previstos no plano de formação, tornando-o um documento da equipe, “vivo” e acessível a todos os seus integrantes.
- ▶ Estabelecer momentos de revisão do plano de formação com base nas avaliações realizadas, de modo a fazer ajustes e adequações sempre que necessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 77-87.
- GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2013. p. 69-80.
- IMBERNÓN, Francisco. A formação permanente do professorado deve incidir nas situações problemáticas do professorado. In: IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 49-56.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, v. 2, p. 227-287, 2011.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

ZURAWSKI, Paula. O coordenador pedagógico como formador. *Gestão Escolar*, 1 abr. 2014.

O PRÓPRIO PROCESSO DE FORMAÇÃO

INTRODUÇÃO

Aprender a atuar coordenando 114

ANÁLISE DO CONTEXTO

Amadurecimento profissional e valorização pela rede 118

MÃO NA MASSA

O estudo com foco em melhoria das aprendizagens 124

MANUTENÇÃO

Acompanhamento da implementação de ações 128

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 130

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade.

Isabel Alarcão¹

1. ALARCÃO, 2011, p. 48-49.

APRENDER A ATUAR COORDENANDO

Cara coordenadora/caro coordenador,

A escola é o melhor contexto de formação para os profissionais que atuam na Educação, pois é lá que eles se encontram imersos nos complexos processos de ensino e de aprendizagem. Os problemas reais enfrentados pela equipe docente precisam ser o foco das ações formativas, porque o objetivo comum a todos que trabalham ali é alcançar a aprendizagem plena dos estudantes.

Com base nessas considerações, como você, atuando na coordenação, lida com questões gerais da prática pedagógica e outras específicas de cada área de conhecimento?

A intenção deste capítulo é provocar reflexões sobre a importância de a coordenadora/o coordenador se desenvolver como formadora/formador das práticas didáticas e como guardião/guardiã do currículo, também dentro desse espaço de aprendizagem que é a escola.

Uma premissa importante para isso é a necessidade de aprender continuamente para ensinar cada vez melhor. Isso significa que a aprendizagem é contínua e que é preciso estar sempre aberta/aberto para identificar as próprias demandas formativas e aprofundar os estudos para avançar constantemente em seus conhecimentos. Além disso, essa premissa traz consigo a noção de que todo ser humano tem direito a aprender e se desenvolver integralmente durante a vida

e assume que ensinar exige conhecimento sobre o objeto, competência didática, capacidade de reflexão, ética e empatia. Afinal, “ensinar é um trabalho complexo, que requer conhecimento, autonomia, autoria, prazer e criatividade” (CARDOSO *et al.*, 2007, p. 15).

Como levar em conta esses aspectos na formação profissional e pessoal da coordenadora/do coordenador? Defendemos a necessidade de assegurar um espaço de interlocução, troca, reflexão e planejamento entre todos os profissionais da escola, partindo da ideia de que há pelo menos dois movimentos para a autoformação: um é pessoal e individual, por meio da busca de cursos, especializações, leituras, grupos de estudo; e o outro é coletivo, acontece no interior da escola, com os profissionais atuando em parceria, de maneira articulada e sistêmica. A troca entre educadores também é considerada potente para a formação, em uma comunidade de coordenação pedagógica que pode ser constituída por profissionais de diferentes instituições de um território, uma rede, um município ou uma região.

Como discutimos nos capítulos anteriores, a coordenação pedagógica é articuladora das redes de aprendizagem na escola e, para isso, tem entre suas responsabilidades a formação continuada dos professores. No capítulo 2, exploramos alguns aspectos da organização da rotina de trabalho desse profissional para que sua atuação traga resultados cada vez melhores nas aprendizagens dos estudantes. Em seguida, no capítulo 3, tratamos do papel da coordenação na formação da equipe docente. Aqui nos dedicaremos a refletir sobre como pode se dar a formação profissional da coordenadora/do coordenador de modo que o aprimoramento de seu fazer resulte na qualificação das condições necessárias ao ensino e na melhoria da prática pedagógica dos professores e da aprendizagem dos estudantes.

É comum que docentes com ótimo desempenho sejam convidados a assumir a coordenação, pois um dos saberes importantes do fazer pedagógico está relacionado a conteúdos da didática, à forma de encaminhar as situações em sala de aula, às intervenções junto aos estudantes e às interações com seus conhecimentos. Com base na atividade docente, muitas coordenadoras/muitos coordenadores utilizam sua experiência direta com os alunos para contribuir na formação

dos professores e no acompanhamento das aprendizagens. No entanto, devemos levar em conta que o fazer da coordenação também envolve outros conhecimentos, que chamamos de conteúdos da formação docente – aqueles que se referem à constituição da coordenadora/do coordenador como formadora/formador, conforme vimos no capítulo 3. Recordemos algumas das ações que compõem a atuação voltada para esse fim: planejar pautas para reuniões pensando nas estratégias formativas mais potentes e ajustadas aos propósitos e aos conteúdos a tratar; promover encontros individuais para acompanhamento e planejamento específicos; dar devolutivas para os planos de aula; realizar observação em sala com foco bem definido e compartilhado com os professores. Além desses conteúdos ligados aos processos de formação, precisamos considerar os relacionados à didática, ou seja, aqueles que contribuem para que o corpo docente avance em seus conhecimentos pedagógicos – por exemplo, no processo de alfabetização. Diante da necessidade de dominar tantos conhecimentos, coloca-se uma questão primordial: como se aprende a atuar na coordenação pedagógica?

Desenvolvimento constante da ação educativa

A escola como comunidade educativa é aquela que reflete sobre si mesma, que constantemente se avalia e que constitui um espaço privilegiado de formação. Pautada nessa ideia, Alarcão (2011) chega ao conceito de escola reflexiva e destaca uma característica fundamental para essa instituição: o constante desenvolvimento da ação educativa.

Pode parecer redundante, mas é bom destacar: uma escola reflexiva requer profissionais reflexivos. Nóvoa (1992) explica que essa reflexão pode se dar em duas dimensões:

- ▶ A **reflexão na ação** ocorre, como o próprio nome diz, quando o professor está em ação, nas inúmeras decisões que ele toma durante o processo de ensino. Nesse momento, não há tomada de consciência; é possível desenvolver algo sem precisar dizer o que está sendo feito; e

- ▶ A **reflexão sobre a reflexão na ação** é um processo em que as práticas se tornam um objeto sobre o qual se pode pensar. Há um distanciamento da ação e uma reflexão sobre ela, em um exercício de análise e busca constante de aperfeiçoamento e inovação das estratégias.

Como isso acontece no trabalho da coordenação pedagógica? Durante um encontro de formação com os professores, por exemplo, desenvolve-se o que foi cuidadosamente planejado, mas discussões e respostas podem tomar rumos diferentes do previsto. Isso exige novas perguntas e/ou redirecionamentos, ações realizadas por meio da reflexão na ação. Após esse momento formativo, a coordenadora/o coordenador pode refletir sobre as decisões tomadas e avaliar se atingiram os objetivos propostos, justamente para orientar o planejamento dos próximos encontros, fazendo os ajustes necessários no percurso formativo – trata-se, portanto, da reflexão sobre a reflexão na ação. Esse ciclo se repete ao longo do desenvolvimento do trabalho, sempre buscando articulação entre as ações, sua continuidade e progresso nas aprendizagens de todos os envolvidos.

Tudo isso requer tempo e espaço na rotina da coordenação pedagógica para estudar e planejar. Exige, ainda, uma autoanálise para detectar as próprias fragilidades, que vão sendo superadas para apoiar o processo formativo dos docentes. Ao estruturarem um plano de formação, ou seja, um percurso de estudo em parceria com a direção da escola a fim de assegurar as condições necessárias para a formação, e ao estabelecerem parceria com as/os demais coordenadoras/coordenadores da rede de ensino por meio de uma ação institucional da equipe técnica, todos os profissionais que atuam nessa função podem ter conquistas muito significativas na própria formação e, conseqüentemente, melhoria da qualidade do ensino.



OUÇA NA ESCOLA – UM PODCAST PARA EDUCADORAS E EDUCADORES

no link <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.

Episódio 11 – Vimos nos episódios anteriores que a coordenação pedagógica é a grande articuladora das redes de aprendizagem na escola e que deve estar à frente da formação dos professores. Além disso, a/o profissional precisa cuidar do próprio desenvolvimento. Este episódio aborda como a coordenadora/o coordenador pode assegurar sua formação em serviço, o que é um desafio em meio às demandas do dia a dia.

AMADURECIMENTO PROFISSIONAL E VALORIZAÇÃO PELA REDE

No capítulo 1, discutimos os principais compromissos que constituem a prática da coordenação pedagógica em diferentes frentes – gestão do currículo escolar; formação de professores na escola; pesquisa da própria prática – e refletimos sobre como a atuação da coordenadora/do coordenador é diversa e complexa. No capítulo 2, tratamos das demandas da rotina profissional da função e, no capítulo 3, da organização da formação da equipe docente em serviço. Como destacamos na introdução deste capítulo, tudo isso justifica a necessidade de atenção com sua formação, coordenadora/coordenador. Você precisa ficar atenta/atento para que as muitas frentes de atuação e a rotina intensa não provoquem o abandono ou a rejeição de seu papel profissional. Isso não pode acontecer, porque é sua formação, com sua experiência, que lhe dará a base para ter bom desempenho em todas as áreas à frente da coordenação.

É importante retomarmos que a necessidade de aprender continuamente para ensinar cada vez melhor se aplica a todos os âmbitos da instituição escolar. Então, de que modo aprender sempre na rotina de coordenadora/coordenador para garantir uma atuação cada vez melhor como formadora/formador de professores, uma vez que é nesse círculo virtuoso que também eles podem aprender e ensinar cada vez melhor seus estudantes?

O relato a seguir pode ajudar a refletir sobre isso.

Minha rotina de trabalho é organizada de acordo com as demandas de aprendizagem do meu grupo de professores. Penso basicamente nos conteúdos elencados no plano de formação, que acontece nos horários semanais de planejamento e nos grupos de estudo mensais. Também tenho contemplado no meu dia a dia tempo para realizar os acompanhamentos das práticas dos professores em sala de aula e elaborar e dar devolutivas orais e escritas. Além disso, participo de encontros mensais com diretores escolares e de um espaço privilegiado de formação de coordenadores pedagógicos que acontece semanalmente na Secretaria de Educação.

Clebiana Nascimento Leite, coordenadora pedagógica de diversas escolas em Boa Vista do Tupim (BA). (MONTEIRO et al., 2012, p. 85).

Esse relato permite ver a relação direta entre as demandas de formação do grupo docente e a necessidade de priorização, na rotina da coordenação pedagógica, de espaços formativos para sua atuação. Além disso, a coordenadora menciona as práticas que discutimos no capítulo 3, como o levantamento de demandas de formação dos educadores, o estabelecimento de parcerias e a construção conjunta de conhecimentos com os docentes para a própria formação.

Ao indicar que ela reserva espaço em sua rotina para realizar o acompanhamento das práticas dos professores em sala de aula e elaborar e dar devolutivas orais e escritas, Clebiana revela que atua em parceria com eles. Assim, pode construir conhecimentos partindo de princípios didáticos comuns e apropriar-se, aos poucos, de conhecimentos específicos que dependem da colaboração com os professores para se concretizarem. Por meio de registros escritos ocorrem importantes (re)organizações de saberes que podem servir de insumos para a continuidade do estudo e das trocas com o grupo de educadores, assim como para a criação de documentos de socialização do que foi construído coletivamente.

Podemos destacar ainda, no relato da coordenadora de Boa Vista do Tupim, a relevância dos espaços de formação em interação com pares e com parceiros mais experientes. As reuniões da coordenação pedagógica com a direção escolar

podem ser um espaço privilegiado de formação, quando organizadas com a intenção de refletir sobre o desenvolvimento das propostas de ensino, o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e a respectiva (cor)responsabilização da dupla gestora. Além de analisar e produzir conjuntamente possibilidades de melhoria contínua desse processo, a reflexão permite construir outros saberes específicos que podem contribuir em situações futuras na própria escola ou em situações semelhantes em outras instituições. Um exemplo desse processo é apresentado na seção “Mão na massa” deste capítulo.

Os encontros de formação com a coordenação pedagógica, liderados pela equipe da Secretaria de Educação – gestora da rede e responsável pela garantia do direito de cada um e de todos aprenderem –, também ganham relevância se orientados para reflexões coletivas e estudos alinhados às necessidades da instituição. Assim, esses dois momentos de reuniões formativas – da dupla gestora e do grupo de coordenadoras e coordenadores orquestrado pela Secretaria – são fundamentais para a formação continuada em serviço da coordenação pedagógica.

Também os espaços individuais ou pessoais são importantes para essa formação. Neles, a coordenadora/o coordenador seleciona aspectos específicos de sua atuação que deseja aprimorar, considerando as necessidades identificadas no contexto de trabalho e no plano de formação do grupo de professores.

Vale ressaltar que essa identificação do que se deseja e/ou necessita melhorar na própria atuação pode depender do amadurecimento do profissional de coordenação, que ocorre ao longo do desenvolvimento do trabalho, da autorreflexão sobre sua atuação e da interlocução com pares. É por meio do refinamento dessa percepção sobre seu percurso que a coordenadora/o coordenador pode buscar cursos oferecidos por instituições públicas ou privadas, programas de pós-graduação, estudos de obras previamente selecionadas a serem feitos individual ou coletivamente e até supervisões com especialistas.² Essas possibilidades não são excludentes e é desejável que compoñham o plano de formação pessoal.

2. Entende-se a supervisão com especialista como o processo em que um especialista mais experiente é convidado a acompanhar, analisar e propor estudos e avanços na prática de outros profissionais.

O que pode ser foco de estudo e aprimoramento da coordenadora/do coordenador no espaço escolar?

[...] as questões relativas ao objeto de conhecimento; os processos de aprendizagem do professor e, naturalmente, os processos de aprendizagem do aluno. [...] Mas o formador³ só fará a diferença se, tendo o foco na aprendizagem do aluno, for capaz de olhar para outros dois aspectos extremamente relevantes: o processo de compreensão do professor e a natureza do objeto de ensino. (CARDOSO et al., 2007, p. 326).

Considerar simultaneamente o objeto de conhecimento e os processos de aprendizagem de professores e estudantes requer da coordenadora/do coordenador a prática cotidiana da reflexão sobre as situações que se apresentam na escola.

Refletir é um tipo de fazer, é uma forma de proceder, pois a reflexão é um procedimento. Questionamento, análise, interpretação, construção de hipóteses, comparação, inferência, estabelecimento de relações são procedimentos também, embora nem sempre observáveis. O momento de maior ação mental de um indivíduo – aquele em que ele está solucionando um problema de grande complexidade, por exemplo – pode ser o momento em que está em silêncio absoluto, sem sequer se mover. (BRASIL, 2001, p. 28-29).

Nessa ação de refletir são colocados em jogo muitos conhecimentos e levantados outros tantos que demandam atenção, estudo ou envolvimento de outra natureza. Por exemplo, uma pergunta do grupo de professores, uma situação vivida pelos estudantes ou uma atividade presenciada em sala podem desencadear uma reflexão e uma demanda de ação, pois envolverão conhecimentos diversos,

3. Formador considerado aqui como coordenação pedagógica – profissional responsável pela formação dos professores.

consideração de pressupostos do projeto político-pedagógico da escola, princípios didáticos e muitas outras relações que poderão produzir avanços em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem de todos.

Há outras ações no dia a dia da escola que contribuem para a formação da coordenação pedagógica:

- ▶ a atuação em grupo como espaço de aprendizagem e de reflexão coletiva;
- ▶ a parceria com outros profissionais na mesma posição, ora observando a atividade de um colega, ora sendo observada/observado;
- ▶ a tematização de situações gravadas para reflexão sobre as relações entre teoria e prática;
- ▶ o planejamento conjunto de ações e a posterior reflexão sobre sua realização; e
- ▶ a reflexão por escrito sobre a própria prática (BRASIL, 2001).



SAIBA MAIS

Como parte do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em janeiro de 2001, o *Guia de orientações metodológicas gerais* com o intuito de compartilhar práticas e reflexões. De acordo com a apresentação, “trata-se de um material produzido a partir da experiência de um número muito grande de formadores de todo o país, que assumiram o desafio de construir a sua competência profissional na prática e que, para tanto, ‘arregaçaram as mangas’, intensificaram os estudos, procuraram parceiros, documentaram suas reflexões e tiveram a generosidade de compartilhá-las” (p. 11). Você pode acessar o guia para se inspirar e se aprofundar nos percursos de formação de formadores de professores. Disponível em: <https://mod.lk/seb>.

É importante considerar que

para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos é preciso identificar e alimentar o percurso de aprendizagem dos professores. Mas para que esse seja um exercício permanente e frequente nas redes, há ainda uma outra dimensão que precisa ganhar destaque: a formação dos formadores de professores; o “empoderamento” de lideranças pedagógicas capazes de garantir e alimentar a engrenagem necessária para uma rede de ensino eficaz. (CARDOSO et al., 2007, p. 328).

Isso significa que, além do esforço pessoal do profissional da coordenação pedagógica, é necessário que sua formação e aprimoramento sejam um valor e um princípio da proposta pedagógica da rede.

SAIBA MAIS

Sugerimos dois textos para aprofundamento sobre os desafios da formação de formadores de professores: “O papel do conhecimento didático na formação do professor”, capítulo 5 do livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, de Delia Lerner, e “Tematização da prática do formador”, parte V de *Ensinar: tarefa para profissionais*, organizado por Beatriz Cardoso, Delia Lerner, Neide Nogueira e Tereza Perez.

O ESTUDO COM FOCO EM MELHORIA DAS APRENDIZAGENS

Aqui você, coordenadora/coordenador, encontra um exemplo de atuação de uma profissional responsável pela coordenação pedagógica que explicita os caminhos de sua formação e o aprimoramento de sua atuação no espaço escolar. Como comentamos antes, o caso ilustra bem que “a melhor forma de aprender é ensinar”.

CASO

“A melhor forma de aprender é ensinar”

Com vistas à formação leitora dos estudantes, a equipe pedagógica de uma escola se colocou um desafio: oferecer um acervo de livros nas salas de aula de modo a colaborar para a formação de crianças, adolescentes e jovens indo além das demais atividades e do acervo da biblioteca escolar.

Os professores levaram à coordenação pedagógica essa proposta e, em reunião, discutiram inicialmente quais seriam os prós, os contras e os cuidados necessários para viabilizar o projeto. Com base nesse levantamento, a coordenadora fez uma pesquisa bibliográfica sobre acervos de sala de aula e formação leitora, cuidando de escolher especialistas que os abordavam segundo a mesma concepção de

ensino, aprendizagem e objeto de conhecimento adotados no projeto político-pedagógico da instituição.

A seguir, ela estudou cada um, elencou concepções, conceitos, procedimentos e princípios envolvidos e relacionou cada item aos questionamentos do grupo. Isso demandou tempo de estudo e organização dos conhecimentos, ou seja, a coordenadora precisou aprender muito para poder conduzir a discussão com os professores.

Munida das questões norteadoras levantadas pela equipe e dos estudos que realizou, ela planejou uma reunião em que levou ao grupo mais dados para abordar o tema (prós, contras e cuidados na formação de acervos de sala de aula) e também trechos de textos por meio dos quais pudessem ampliar concepções e reflexões sobre o assunto, de modo a responder à intenção pedagógica de colaborar para a formação leitora dos estudantes.

Ao final dessa sequência de reuniões, os acervos de livros foram constituídos e levados para as salas de aula com o seguinte combinado: cada docente acompanharia o uso dos livros e registraria aspectos relevantes das atividades desenvolvidas para que, ao final de um semestre, a iniciativa fosse avaliada e para que se pensasse em novos encaminhamentos, a fim de aprimorá-la.

Assim aconteceu. Ao final do período estipulado, a coordenação pedagógica elaborou um formulário online com perguntas para serem respondidas pela equipe. Após a tabulação dos dados obtidos, foi realizada uma nova reunião, em que o grupo conheceu a opinião de todos sobre a implantação dos acervos de sala e refletiu sobre o objetivo da ação, avaliando procedimentos para melhorar a proposta.

Os registros dos professores evidenciaram especificidades que antes não haviam sido identificadas, como: diferenças entre usos e funções do acervo de sala na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; definição mais refinada dos critérios para sua composição; quantidade de livros adequada; periodicidade da troca de livros. Esses aspectos foram se constituindo como conhecimentos construídos pela equipe e foram sistematizados graças à atuação da coordenação pedagógica, a partir de uma demanda coletiva que se mostrou fundamental para aprimorar o ensino e, assim, impactar a aprendizagem dos alunos. Esse movimento de

ação-reflexão-ação foi realizado ao longo de um ano (e se repetiu nos seguintes), com a ação posterior à reflexão ocorrendo sempre em um patamar acima da ação anterior, para permitir avanços, melhorias e tomada de consciência do que se realizou, com justificativas.

Ao iniciar o ano seguinte, a coordenação pedagógica contava com um conhecimento coletivo organizado no documento “Orientações para a constituição de acervo de livros da sala”, contemplando a concepção de ensino e aprendizagem da leitura, o papel dessa iniciativa nesse contexto escolar, as especificidades de cada segmento, os procedimentos envolvidos, os critérios de composição dos acervos. Ainda que esse material seja bem completo, considerou-se que ele deveria ser aprimorado continuamente com base na reflexão sobre a prática, tornando-se parte do projeto político-pedagógico da escola.

A escola e as práticas pedagógicas relatadas no caso se concretizaram como espaço de formação da coordenadora, uma vez que motivaram a construção de conhecimentos que ela pode levar a todo e qualquer lugar em que venha a atuar, constituindo parte de seu saber e de suas competências profissionais. O exemplo permite elencar uma série de ações necessárias para realizar um percurso que possibilite pôr em prática propostas semelhantes no âmbito da atuação da coordenação pedagógica:

- ▶ Identificação de uma situação-problema ou demanda da equipe pedagógica, que pode se constituir em objeto de estudo para aprimoramento da prática pedagógica visando a melhoria das condições de aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens.
- ▶ Definição do foco de estudo e busca de mais informações e conhecimentos, o que pode ocorrer por meio de referências bibliográficas ou apoio de profissionais especializados.
- ▶ Estudo e aprofundamento do tema pela coordenação pedagógica, de maneira a levar ao grupo contribuições e novos aspectos não suscitados antes.

- ▶ Realização das propostas, com base na demanda da equipe pedagógica e com contribuições teóricas e outras práticas relacionadas ao tema.
- ▶ Proposição de um período de análise e avaliação sobre a prática pedagógica após uma etapa de realização das propostas, de modo a colaborar para as reflexões sobre a prática, trazendo novos observáveis e socialização da opinião geral do grupo.
- ▶ Realização de nova ação com o aporte dos novos conhecimentos, que passam a ser incluídos na prática e em outras situações de avaliação.
- ▶ Organização e redação de um documento que oriente e registre uma prática pedagógica construída e aprimorada pela equipe pedagógica, de maneira a institucionalizá-la e considerá-la parte do projeto político-pedagógico da escola e, como tal, objeto de melhorias constantes.

ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES

É esperado, no início de um ciclo, especialmente o do ano letivo, que você, coordenadora/coordenador, se preocupe em organizar sua rotina para atender às muitas demandas no cotidiano da escola. Nesse momento, é fundamental prever momentos de estudo individual e coletivo, já defendidos neste capítulo como essenciais para a atuação da/do profissional responsável pela coordenação pedagógica.

Também é frequente, no decorrer do tempo, que, ao se ver solicitada/solicitado pelas inúmeras exigências do dia a dia, a coordenadora/o coordenador pouco a pouco abandone o planejamento para estudar, talvez por atribuir a essa atividade um valor não prioritário ou, então, por acreditar que pode fazer isso fora do horário de trabalho.

Para instituir os momentos de estudo na rotina e cuidar da manutenção do plano pessoal de formação, é importante que a coordenadora/o coordenador adote algumas condutas, que destacamos a seguir.

- ▶ Definir tempos na rotina para os momentos de estudo, considerando-os parte integrante do fazer profissional. Para tanto, todos na escola precisam estar cientes e valorizar esse aspecto do trabalho.

- ▶ Compartilhar com a direção o plano de formação pessoal, para obter seu apoio e conseguir sustentar as atividades relacionadas a ele durante o ano escolar. Isso requer desenvolvê-lo em parceria com o diretor, incluindo propostas para estudarem juntos.
- ▶ Atualizar-se permanentemente quanto aos temas relacionados à profissão, por meio de canais de informação como notícias e reportagens em publicações especializadas e *sites*, *lives* e redes sociais de institutos de formação e de profissionais que sejam referência na área de interesse. Além disso, é produtivo frequentar bibliotecas e livrarias e visitar espaços culturais, que também podem ser fontes de inspiração para o trabalho na Educação.
- ▶ Participar de uma comunidade de coordenadores pedagógicos de sua rede de ensino, já que esses coletivos tendem a contribuir para a atualização constante e para a troca de experiências que favorecem o trabalho na escola, além de ajudar a enfrentar desafios comuns no território. Nesse caso, a equipe técnica da Secretaria de Educação pode apoiar esse processo de formação e estudo, essencial para que os desafios enfrentados na rede sejam analisados em busca de soluções conjuntas.
- ▶ Observar sua rotina de trabalho, analisando as ações planejadas que estão sendo feitas de maneira regular e as que deveriam sê-lo, mas não são.
- ▶ Monitorar as demandas formativas da equipe docente.
- ▶ Acompanhar as aprendizagens dos estudantes por meio dos indicadores internos e externos, entre outras ações.

Essas e outras ações contribuem para a manutenção de um plano de estudo adequado e possível para sua realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de orientações metodológicas gerais*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CARDOSO, Beatriz *et al.* (org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MONTEIRO, Elisabete *et al.* *Coordenador pedagógico: função, rotina e prática*. Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. (Série Educar em rede). Disponível em: <http://institutochapada.org.br/livros/Livro%20Coordenador%20Pedag%C3%B3gico.pdf>.
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2018.

A ARTICULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

INTRODUÇÃO

Desafios da formação para a coordenação **134**

ANÁLISE DO CONTEXTO

Acompanhar para articular saberes docentes e práticas pedagógicas **140**

MÃO NA MASSA

A pauta de reunião como instrumento da coordenação **155**

MANUTENÇÃO

Acompanhamento da implementação de ações **161**

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas **164**

Neste processo ou, melhor dizendo, nestes processos, não podemos esquecer, nunca, que o conhecimento é sempre, amanhã como ontem, a matéria-prima do trabalho educativo. Mas o modo de o transmitir, de o adquirir, de o trabalhar, a forma como dele nos apropriamos e com ele construímos a nossa formação será muito diferente do que é nos dias de hoje. Também não podemos esquecer que a escola é um bem público e um bem comum, isto é, que tem um propósito público, e não apenas privado, que tem um propósito comum, e não apenas individual.

António Nóvoa¹

1. NÓVOA, 2022, p. 17.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA A COORDENAÇÃO

Cara coordenadora, caro coordenador,

Os desafios para a organização de sua rotina, como discutimos no capítulo 2, são diversos e complexos. Entre as inúmeras responsabilidades que lhe são atribuídas, focaremos agora a formação docente como eixo articulador entre a ação didática dos professores e as aprendizagens de seus estudantes. Não há fórmula mágica, pois cada escola representa um universo de identidades da comunidade em que está inserida. Sabe-se que quando atuamos de modo mecânico, sem refletir sobre como os contextos impactam a prática, a escola perde sua capacidade de articular a própria função à vida como ela é, então, perde sentido. Os contextos precisam estar contemplados para que a ação docente seja carregada de significado, o que certamente se refletirá nas aprendizagens.

Os múltiplos contextos constituem, assim, parte relevante do planejamento da formação docente. Há escolas urbanas e rurais, e dentro de cada um desses grupos há uma diversidade enorme: zonas urbanas centrais e periféricas, com maior ou menor conectividade, atendendo uma população mais ou menos vulnerável; nas zonas rurais, somam-se outras variáveis, como escolas ribeirinhas, das águas e das florestas, em assentamentos, em quilombos e em territórios

indígenas. Cada contexto representa tempos e espaços próprios que precisam se fazer presentes nos planejamentos escolares para que dialoguem com as respectivas comunidades. O fundamental é garantir o diálogo com a vida que acontece do outro lado dos muros da escola.

Exploraremos neste capítulo possibilidades de acompanhar e orientar as práticas docentes de maneira formativa. São diversas propostas para planejar e registrar reuniões que promovem diálogos e trocas a fim de melhorar a aprendizagem dos estudantes. Na publicação *Coordenador pedagógico: função, rotina e prática*, do Instituto Chapada, afirma-se que essa função consiste na parceria com a equipe docente, a fim de promover as aprendizagens em sala de aula.

Ele [coordenador pedagógico] deixa de ser o fiscal das práticas educativas e o gerente responsável pelas atividades burocráticas e administrativas e se coloca como corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Ele faz parte do corpo docente e sua função principal vai se dividir entre a formação de professores e a articulação do projeto político-pedagógico. Terá de reconhecer que sua função precípua é a de ser formador e articulador para não se deixar engolir pelas demandas do cotidiano. (MONTEIRO et al., 2012, p. 28).

Nessa mesma publicação, faz-se uma importante diferenciação entre os papéis dos professores e das coordenadoras/dos coordenadores: para além de ter uma experiência prévia em sala de aula, a coordenadora formadora/o coordenador formador deve exercer um papel de articulador de saberes, como discutimos no capítulo 4 – o saber específico sobre algum conteúdo e o saber didático, que precisa alcançar a aprendizagem dos estudantes. O exemplo do professor alfabetizador ilustra bem essa diferenciação.



**OUÇA
NA ESCOLA – UM PODCAST
PARA EDUCADORAS E EDUCADORES**
no link <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.

Episódio 12 – A coordenação precisa ter um olhar duplo para estudantes e docentes, ou seja, observar as necessidades de aprendizagens dos estudantes para então planejar a formação docente e garantir que sejam oferecidas as melhores condições para que todos, alunos e professores, avancem.

O acervo profissional construído durante o período em que foi professor é importante para o CP [coordenador pedagógico], mas não dá a ele as condições de resolver tais questões. Em resumo: o conteúdo foco de um professor alfabetizador é o conhecimento didático de alfabetização, enquanto o conteúdo foco de um coordenador formador de alfabetizadores é como ensinar e comunicar o conhecimento didático de alfabetização. (MONTEIRO et al., 2012, p. 31).

Outro exemplo é o de um professor especialista, que atua nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Ele tem conhecimento específico sobre geografia, sua formação inicial. Sabe explicar e relacionar vegetação e clima com condições socioculturais de determinada região. Para concretizar em suas aulas as definições existentes no currículo, precisa que seus estudantes compreendam essa relação. Entretanto, há meninas e meninos que ainda não conseguem assimilar um texto quando o leem, e isso impede que a aula ocorra da maneira como foi planejada pelo professor. A coordenadora/o coordenador, a fim de possibilitar a aprendizagem dos alunos, apoia o professor no planejamento de suas aulas, sugerindo, por exemplo, agrupamentos diferenciados, nos quais estudantes que entendem melhor os textos auxiliam aqueles que ainda apresentam dificuldade; também promove uma interlocução do professor de geografia com o de língua portuguesa e, se necessário, com o alfabetizador dos anos iniciais para troca de saberes, experiências e estratégias a fim de pensarem apoios possíveis aos alunos que precisam avançar em leitura e escrita. Em síntese, a coordenadora/o coordenador possibilita e amplia as condições para que todos os estudantes aprendam qualquer conteúdo.

Retomamos então a importância de sua atuação, coordenadora/coordenador, junto à equipe de professores: para além de propor ações formativas, como reuniões pedagógicas, é preciso acompanhar cada um de perto, corresponsabilizar-se pelas atividades realizadas. No entanto, essa não é uma tarefa solitária: o princípio da colaboração tem de estar presente em todas as relações escolares. Ou seja, na coordenação, além de cooperar com sua

POR DENTRO DA LEI

A Lei nº 14.407/2022 acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) a corresponsabilização de todos os professores da Educação Básica pela alfabetização plena:

Art. 22. [...]

Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo.

Nota-se, portanto, a necessidade de professores especialistas aprenderem com professores alfabetizadores sobre como crianças e jovens aprendem a ler e escrever, e essa articulação faz parte da ação da coordenação pedagógica.

Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art22p.

equipe docente, você possibilita a colaboração entre professores e entre eles e seus alunos. Assim, a equipe atuará de maneira a promover relações colaborativas também entre os estudantes. E, para que a colaboração seja efetiva, é necessário entendê-la não como uma ajuda ou um apoio, mas como uma ação conjunta que tem um objetivo comum: a aprendizagem de todas as crianças, adolescentes e jovens.

POR DENTRO DA LEI

De acordo com o artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020:

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I – conhecimento profissional;

II – prática profissional; e

III – engajamento profissional.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>.

Para que a articulação dessas dimensões – conhecimento, prática e engajamento profissional – aconteça, a ação formadora da coordenadora/do coordenador se faz necessária, a fim de ampliar as possibilidades dos professores em suas práticas didáticas, complementando, assim, seus saberes. Independentemente da etapa escolar, essa ação vincula o objeto de ensino com o “como se ensina”, e, considerando a realidade dos professores especialistas que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, evidencia-se a necessidade de o formador dialogar com eles sobre como ensinam seu objeto de ensino.

Em artigo publicado na revista *Avisa Lá*, que indicamos como referência de leitura no capítulo 3, a pesquisadora e formadora Cristiane Pelissari² descreve seis desafios relacionados e integrados que formadores de professores enfrentam em diferentes contextos. São eles:

- ▶ criar um contexto investigativo de formação;
- ▶ analisar as necessidades formativas dos professores;
- ▶ observar as práticas dos professores em sala de aula;
- ▶ atuar em trânsito entre o papel de professor e o de formador;
- ▶ compreender os processos de aprendizagem do adulto-professor; e
- ▶ fazer parte de um coletivo de formadores: o trabalho colaborativo.



Destacamos dois deles a fim de abordar a perspectiva colaborativa mencionada anteriormente: analisar as necessidades formativas dos professores e compreender os processos de aprendizagem do adulto-professor.

Segundo a pesquisadora, o desafio de analisar as necessidades formativas vai além de um diagnóstico inicial. Isso porque, muitas vezes, tal demanda não está evidente nem mesmo para os próprios professores. Assim, o

SAIBA MAIS

Assista à videoconferência realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) sobre a importância do planejamento com base em um currículo por competências. Disponível em: <https://mod.lk/planejamento>.

2. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/os-seis-desafios-do-formador/>.

acompanhamento da coordenação pedagógica do trabalho cotidiano deles é fundamental e precisa ter um caráter formativo, que escute com cautela, sem avaliar e julgar, de modo a provocar e desvelar novas necessidades formativas. Algumas dessas estratégias de acompanhamento e devolutivas serão abordadas adiante neste capítulo.

Já o desafio de compreender os processos de aprendizagem do adulto-professor implica a competência da coordenadora formadora/do coordenador formador de, além de escutar, valorizar o fato de que sua equipe é constituída por pessoas com muitos conhecimentos e que seu trabalho consiste em apontar algo que é comum a todos: como esses conhecimentos chegam aos estudantes – questão que figura como objetivo coletivo da equipe escolar, sejam gestores, sejam professores. Nesse sentido, a ação formadora precisa, além de reconhecer e valorizar o que os docentes já fazem, aprofundar as estratégias de ensino e possibilitar ambientes de troca e de escuta que promovam a colaboração entre eles.

Assim, neste capítulo, trataremos do acompanhamento das práticas docentes e, no próximo, aprofundaremos a discussão sobre como o acompanhamento e a avaliação dos estudantes dialogam com essas práticas, dando o contorno para a definição dos conteúdos formativos.

ACOMPANHAR PARA ARTICULAR SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Como você, coordenadora/coordenador, identifica as necessidades formativas dos professores? Vimos anteriormente que cabe à coordenação pedagógica acompanhar as aprendizagens dos estudantes e, ao mesmo tempo, as práticas docentes – não para inspecioná-las, mas com vistas ao aprimoramento constante dos processos de ensino e de aprendizagem, que, vale ressaltar, são distintos.

Entre as ferramentas da coordenação pedagógica para o acompanhamento das práticas docentes, destacamos aquelas que permitem a observação e o registro do que acontece nas situações de ensino e de aprendizagem, ou seja, das diferentes interações entre professor, estudante e objetos de conhecimento, uma vez que estas constituem instrumentos fundamentais tanto para a avaliação do progresso dos alunos como para a análise e elaboração de novas estratégias de ensino.

Planejar é preciso

O planejamento de aula do professor é uma das principais ferramentas de acompanhamento da coordenação pedagógica, porque permite identificar a compreensão que o docente tem sobre o objeto de ensino e a forma como pretende ensiná-lo. É importante elaborar essa análise por meio de registros escritos, de modo organizado, pois o ato de escrever exige distanciamento para organizar, articular e expressar as ideias. Além disso, quando transformadas em documentos, as ideias podem ser recuperadas em momentos futuros e acessadas por outros profissionais, tanto para simplesmente conhecê-las como para se posicionar em relação a elas, apoiando-as, complementando-as, contrapondo-se a elas, tomando decisões, dando encaminhamentos etc.

A falta do planejamento de aula ou a elaboração de um planejamento que pouco comunica revelam para a coordenação pedagógica que há um importante conteúdo de formação a ser trabalhado com o professor ou o grupo de professores: ensinar a planejar.

Ainda no que diz respeito às ferramentas que permitem à coordenação pedagógica acessar ideias, concepções e teorias que o professor tem sobre o objeto de ensino e a forma de ensinar do professor, há também os relatórios das situações de ensino. Ao escrever sobre o desenvolvimento das atividades realizadas, o docente pode explicitar aquilo que considerou ser uma conquista nas aprendizagens dos estudantes por meio de uma intervenção sua, rever algo que tinha planejado, questionar-se sobre determinado ponto, projetar novas intervenções, indicar em que aspecto precisa de ajuda etc.

Sabe-se que o registro escrito é uma prática ainda pouco utilizada, muitas vezes pela dificuldade de encaixá-la nos tempos escolares. Entretanto, vale um esforço da gestão escolar em dedicar parte das reuniões para apoiar a equipe docente nesses registros que, ao fim e ao cabo, se convertem em práticas mais conscientes e qualificadas e, portanto, na oferta de mais e melhores oportunidades de aprendizagem.

SAIBA MAIS

O texto “Planejar é preciso”, de Rosa Maria Antunes de Barros, foi publicado em 2000 e continua atual. Se você já o conhece, aproveite para relê-lo. Se não, agora é sua oportunidade. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf.

ENTENDA A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO ESCRITO

O registro escrito – que pode ser um relatório das situações de ensino, um roteiro de observação ou mesmo o planejamento – consiste em uma reflexão sobre a própria ação, configurando o movimento ação-reflexão-ação, citado no capítulo 4. Sempre com o propósito de fazer melhor, o professor se distancia de sua prática – no tempo e espaço – e se autoavalia, de acordo com seu planejamento. Essa reflexão enriquece suas intervenções, pois possibilita a metacognição, ou seja, a tomada de consciência sobre sua atuação e o exercício de reflexão sobre as próprias práticas e aprendizagens. É muito enriquecedor olhar para o registro e avaliar o que foi bom, o que não foi, o que pode ser melhorado, incorporado e ajustado.

Zabalza nos ajuda a compreender a importância desse registro:

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente. (ZABALZA, 2004, p. 137).

A observação das práticas pedagógicas

Não é só por meio dos registros escritos pelos professores que o acompanhamento das práticas docentes pela coordenação pedagógica acontece. A observação direta realizada pela coordenadora/pelo coordenador é fundamental.

Em um primeiro momento, o professor pode se sentir intimidado ao ter sua prática observada. Portanto, cabe à coordenadora/ao coordenador, desde o princípio, explicar os propósitos da observação e permitir que os docentes se candidatem de maneira voluntária para serem observados. Feito isso, ela/ele se reúne com cada um para planejar o passo a passo, desde a discussão e/ou elaboração conjunta do planejamento da atividade que será observada até o foco da observação, além dos registros a serem realizados e as discussões que poderão

fazer posteriormente. Além disso, ao compartilhar a observação com toda a equipe, vale tomar alguns cuidados, como consultar se o professor que teve sua prática observada gostaria de fazer algum comentário antes ou contextualizar alguma situação vivida na ocasião. Outros dois aspectos relevantes são apoiar o professor no planejamento da próxima aula e não demorar a dar-lhe a devolutiva da observação.

A observação pode ser considerada tanto ferramenta da coordenação pedagógica, pois fornece elementos para planejar o próprio trabalho de formação, como estratégia formativa, uma vez que, do ponto de vista do professor que participa do processo desde a etapa de planejamento, isso já o faz refletir e avançar em sua prática didática. O objetivo dessa ação é favorecer análises relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem. Observam-se tanto as propostas didáticas e as metodologias empregadas pelo docente como a relação entre ele e os estudantes, entre os estudantes, e entre ele, os estudantes e o conhecimento – não para julgar como certas ou erradas, mas para transformar a prática em objeto de reflexão e análise, visando aprimorá-la.

Como mencionamos, partir de um planejamento de aula é fundamental, pois permite a definição do foco de observação, o que, por sua vez, também precisará ser registrado para respaldar a devolutiva que será dada pela coordenadora/pelo coordenador ao professor. Pautar as discussões utilizando esses tipos de registros profissionaliza a relação. Afinal, não se trata de discutir com base em impressões subjetivas, mas de utilizar o documento escrito para embasar a análise entre o planejado e o realizado/observado. Por isso, compartilhar a ferramenta com os professores antecipadamente, para que participem de sua elaboração e/ou proponham ajustes e para que saibam os pontos que serão observados, faz com que a própria equipe se responsabilize e garanta o papel formativo da estratégia de observação da prática docente.

Planejamento da observação da prática pedagógica

Com vistas à construção de uma cultura de observação ética e colaborativa na escola, constituir-se em um parceiro de trabalho do professor cuja aula será acompanhada é fundamental para o êxito da ação da coordenadora/do coordenador. Seguem recomendações importantes para a preparação desse momento.³

1. Conversar com os professores sobre a importância da observação da prática pedagógica, explicando que é nesse contexto que se levantam as melhores informações para a definição dos conteúdos da formação.
2. Planejar conjuntamente a aula que será observada, de modo que os docentes escolham os conteúdos nos quais querem mais apoio para refletir e discutir.
3. Questionar se algum professor do grupo se oferece voluntariamente para ser observado. Combinar que todos passarão por isso.
4. Planejar conjuntamente o foco da observação: quais aspectos serão acompanhados?
5. Combinar data e hora em que a observação será realizada, para que todos se preparem.
6. Ter discrição no momento da observação em sala de aula e interferir o mínimo possível na dinâmica da turma.
7. Realizar anotações durante a observação e retomá-las no momento da elaboração da devolutiva para o professor observado.
8. Elaborar a devolutiva à luz do planejamento realizado conjuntamente e da definição prévia dos aspectos que seriam observados.
9. Não deixar passar muito tempo para entregar a devolutiva ao professor observado.
10. Permitir que o professor observado seja o primeiro a comentar sobre a experiência vivida, pois pode ser que ele próprio tenha tomado consciência de alguns aspectos observados ou queira justificar o porquê de alguma

intervenção diferente daquela que foi planejada, em um momento de reunião individual.

11. Apontar os aspectos positivos observados, com o apoio de suporte teórico, e discutir alternativas para a superação das dificuldades encontradas.
12. Planejar com o professor a aula seguinte, de modo a ajudá-lo a antecipar possíveis intervenções de acordo com as alternativas encaminhadas.
13. Entregar uma cópia da devolutiva ao professor.
14. Consultar o professor sobre sua disponibilidade para colocar o conteúdo observado para o grupo.

Os pontos a serem observados podem variar de acordo com o contexto. A seguir, apresentamos um instrumento de observação da prática pedagógica que foca justamente a articulação entre o conhecimento docente e a aprendizagem dos estudantes. É uma referência geral, que deve ser adaptada a diferentes realidades.

3. Texto de referência para a elaboração desse roteiro: MONTEIRO *et al.*, 2012.

MODELO DE ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Professor/turma	
Pontos de observação	
Conteúdo trabalhado	
Os objetivos da aula/atividade são explicitados? Por exemplo: "Vamos ler este texto para entender melhor determinado assunto, para buscar informações, para conversar depois sobre o que acharam mais interessante ou sobre possíveis dúvidas".	
Os saberes prévios dos estudantes estão contemplados? Por exemplo: "Alguém conhece e/ou leu algo sobre este autor? Alguém gostaria de compartilhar impressões?".	
Os alunos interagem? Se sim, como? Por exemplo: eles explicam, conversam, trocam experiências, compartilham alguma atividade?	
Como é a organização do ambiente? Por exemplo: em fileiras, mesas em círculo ou semicírculo, agrupamentos.	
Como é a participação dos estudantes? Por exemplo: eles perguntam, escutam, anotam, conversam entre si sobre o conteúdo?	
Como as dúvidas são tratadas durante a aula? Por exemplo: o professor pergunta se alguém saberia responder ou é o único a responder e sugere a retomada de trechos do texto?	
Quais são os pontos de destaque observados quanto às ações e intervenções do professor durante a aula/atividade? Por exemplo, faz paradas na leitura para perguntar se estão acompanhando; favorece a circulação de informações entre os estudantes; faz intervenções individuais e pontuais?	

Analogamente ao registro do professor, cabe à coordenadora/ao coordenador organizar seu registro de observação e transformá-lo em uma devolutiva para ser compartilhada com ele, de modo que lhe sirva de documento de reflexão e de referência para o acompanhamento do processo formativo individual daquele profissional.

Mas o que são devolutivas?

Para entender o que chamamos de devolutivas, vamos iniciar pelo significado do verbo "devolver": restituir, fazer voltar ou entregar ao dono, à origem, transferir a outro o direito de propriedade. Nesse sentido, a teoria das situações didáticas proposta pelo francês Guy Brousseau (1996) trata da devolução como condição fundamental para a aprendizagem, na medida em que inclui o aluno no processo, atribuindo-lhe parte da responsabilidade pela aprendizagem.

Na perspectiva formativa, a devolutiva faz voltar ao docente sua prática, com novos elementos para que possa refletir e se apropriar deles, assumindo a responsabilidade por sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. A devolutiva é, portanto, um procedimento metodológico que tem muitas funções. Ela incentiva o aprimoramento da prática pedagógica, porque aponta, ao mesmo tempo, as necessidades e os avanços feitos pelo professor. Contribui para a ação e a reflexão, favorecendo o desenvolvimento de competências analíticas e reflexivas sobre as práticas e concepções docentes. Por fim, problematiza questões que podem ser discutidas dos pontos de vista teórico e prático.

Entre as possíveis situações para a produção de devolutivas pela coordenação estão a observação da prática pedagógica e a análise de registros escritos pelo professor – planejamento, relatórios, tabulações, planos de ação –, bem como de fotos e vídeos de situações de aprendizagem.

Exemplo de devolutiva

Como exemplo de devolutiva, apresentamos a seguir dois fragmentos de registros publicados no livro *Ensinar: tarefa para profissionais*, que sistematiza o programa de formação Escola que Vale, desenvolvido pela Comunidade Educativa

CEDAC entre 1999 e 2007.⁴ O primeiro consiste no relatório de uma professora sobre a atividade desenvolvida com sua turma – escrita de palavras com letras móveis (selecionada do banco de atividades de alfabetização do programa). O segundo é a devolutiva da formadora para quem a professora enviou seu registro.

FRAGMENTO 1

Relatório de Lindalva, professora da 2ª série⁵ do Ensino Fundamental

[...] Em duplas, os alunos montaram diversas palavras com letras móveis. Eu ditava a palavra e um de cada vez acrescentava a letra ao nome ditado.

Escolhi esta atividade porque ajuda os alunos na leitura, na escrita e no conhecimento das letras e é justamente do que eles estão necessitando.

Para o Mariano e a Dalvanir ditei “peru”. Mariano falou “Peru” e colocou a sílaba “PE”. Dalvanir disse “Termina com ‘U’”. Mariano pôs um “L” após o “E” e ficou “PELU”. Dalvanir trocou o “L” pelo “R” e comemorou: “Agora está certo”.

Para a dupla Allan e Ronaque ditei a palavra “cinema”. Ronaque disse: “É com ‘S’”. Allan completou: “E tem um ‘I’”. Ronaque então informou: “Depois do ‘I’ é um ‘N’, e tem o ‘MA’”. Um de cada vez foram acrescentando as letras mencionadas e a palavra foi escrita da seguinte maneira: “SINMA”. Perguntei se estava faltando alguma letra. A primeira resposta, dada pelo Ronaque, foi negativa. Pedi então que lessem o que tinham escrito. Allan notou que faltava um “E” e tratou de acrescentá-lo.

FRAGMENTO 2

Devolutiva da formadora Paula Stella para o relatório da professora Lindalva

Querida Lindalva,

Em primeiro lugar, gostaria de dizer que foi muito bom poder ler o seu registro da atividade do banco de alfabetização escolhida para ser realizada com seus

alunos. [...] Em segundo lugar, gostaria de comentar que a justificativa que deu para a seleção da atividade está muito apropriada e adequada para a realidade da sua turma. A única coisa que poderia ter sido acrescentada, creio eu, é que o uso das letras móveis, em vez de lápis e papel, dá à proposta um caráter menos definitivo, pois a escrita com esse material tem algo de provisório, de mutável. E isso é um convite para que as crianças se aventurem, concorda?

Outra coisa: achei muito pertinentes suas intervenções, principalmente quando pedia que as crianças lessem o que estavam escrevendo, a fim de se certificarem de que o resultado era o desejado. Quantas coisas elas puderam observar e rever com essa ajuda, não?

Porém, fiquei pensando naquela discussão que tivemos em nosso último encontro sobre o erro e o acerto dos alunos: você se lembra? Nem sempre será possível fazer com que eles substituam uma forma errada de escrever determinada palavra pela forma ortográfica [...]. Haverá ocasiões em que eles não poderão descobrir o que está em desacordo com a norma ortográfica ou com a convenção, e teremos de respeitar esse fato, sabendo que esse erro é provisório e será corrigido tão logo as crianças tenham condições de se dar conta dele. [...]

Um beijo,

Paula Stella

Ao realizar o acompanhamento da prática pedagógica – seja por meio da observação ou da análise dos registros de diferentes professores – e refletir sobre as respectivas devolutivas, a coordenadora/o coordenador identifica tanto aspectos a serem discutidos individualmente como questões que podem e devem ser tratadas com toda a equipe docente, entre elas, por exemplo, uma discussão sobre determinado objeto de conhecimento, um princípio da escola que precisa ser mais debatido no grupo ou o planejamento de etapas de um projeto institucional.

4. Fonte: CARDOSO et al., 2007, p. 217-218.

5. Hoje 3º ano.

Estratégias formativas

É por meio da identificação dessas temáticas e do cotejamento com os conteúdos previstos no currículo a ser implementado com os estudantes que a coordenação pedagógica define e distribui os conteúdos formativos em um plano de formação, conforme discutimos no capítulo 3.

Quando a formadora/o formador se encarrega de colocar em prática esse planejamento, cabe a ela/ele escolher e planejar a estratégia formativa mais adequada. Discutiremos a seguir algumas possibilidades, mas, antes de analisá-las, é fundamental saber que o que define o uso de uma estratégia formativa é o “casamento” entre o objetivo de aprendizagem e a natureza do objeto de conhecimento a ser abordado. Por exemplo, se a coordenadora/o coordenador tem como objetivo aprofundar a discussão sobre leitura e compreensão de textos de estudo pelos alunos, de nada adiantaria propor a leitura de um texto motivacional ao grupo de docentes para pensar a respeito desse assunto.

Por outro lado, analisar com os professores um vídeo em que eles possam observar uma dupla de estudantes lendo e discutindo um texto ou lhes propor a leitura de um texto e provocar discussões com vistas à tomada de consciência dos procedimentos que foram mobilizados para a compreensão dele são estratégias adequadas ao objetivo definido.

Em outras palavras, todas as propostas realizadas ao longo do processo formativo devem ser ajustadas ao público participante – os professores-aprendizes –, levando em conta seus conhecimentos, seus percursos profissionais, o contexto do território onde a escola está localizada, a necessidade de aprofundamento de determinado conteúdo didático que responda à demanda do trabalho feito com os estudantes. Além disso, têm de ser planejadas de maneira a articular diferentes situações de aprendizagem, considerando a organização dos grupos de trabalho (reuniões individuais, por ano de escolaridade, por segmento ou coletivas) e as estratégias formativas de acordo com a natureza do conteúdo da formação.

No campo da formação continuada, as estratégias formativas constituem uma maneira de fazer com que os professores reflitam sobre sua prática, a fim

de se tornarem mais competentes na análise das questões cotidianas, para sobre elas agirem (ALARCÃO, 2010). Há vários tipos:

- ▶ análise de registros (fotos, produções dos estudantes, registros da própria equipe etc.);
- ▶ estudo de textos teóricos;
- ▶ estudos de caso;
- ▶ análise de afirmações e elaboração de justificativas;
- ▶ análise de trechos de filmes;
- ▶ atuação compartilhada em sala de aula;
- ▶ tematização da prática;
- ▶ experiência e análise de situações homológicas.

A seguir, vamos nos deter em duas dessas estratégias, por serem extremamente potentes para o processo de formação continuada em serviço, ou seja, aquele que ocorre no cotidiano escolar com vistas à reflexão e ao aprimoramento da prática pedagógica: a tematização da prática e a experiência e análise de situações homológicas.

Tematização da prática

Transformar a prática pedagógica ou o que acontece na sala de aula em objeto de análise e reflexão é o que define essa estratégia formativa. Segundo Telma Weisz, educadora que tem difundido e defendido essa estratégia como a que mais fornece dados para a reflexão, “para ser tematizada, a prática do professor precisa estar documentada” (WEISZ, 2000), pois é isso que permite o distanciamento de quem a analisa.

O olhar minucioso para a prática pedagógica – seja ela documentada por meio de registro escrito, vídeo ou ambas as formas – possibilita não só a análise de aspectos que potencializam os processos de ensino e de aprendizagem, mas também a identificação de problemas com vistas a refletir sobre

sua resolução por meio da investigação e do estudo de referências que fundamentam o fazer pedagógico.

Tanto a observação de aula como a gravação de vídeos para a tematização da prática pressupõem o consentimento e a participação ativa do professor. Mesmo sem a intenção de julgar, é possível que ocorram debates sobre concepções e ideias a fim de se chegar a consensos que convirjam para o objetivo de qualificar o ensino e gerar impactos positivos nas aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, a coordenadora/o coordenador pode lançar mão da análise de situações vividas em outros contextos para, aos poucos, conforme os professores pelos quais é responsável forem avançando na construção de conhecimentos e no estabelecimento de vínculo com ela/ele e com o grupo, passar a analisar contextos mais próximos a todos. Assim, pressupõem-se a colaboração e a corresponsabilização da coordenação ao longo de todo o processo, desde o planejamento até a devolutiva.

Quando a coordenadora/o coordenador opta por tematizar um aspecto da prática pedagógica, cabe a ela/ele analisar toda a situação, selecionar trechos dos registros escritos ou dos vídeos que serão foco da análise, elaborar boas perguntas que desencadeiem a reflexão e evidenciem a necessidade de pesquisa em busca de respostas bem fundamentadas teoricamente que estejam a serviço daquilo que precisa ser resolvido ou mais bem compreendido. Além disso, ela/ele deve se preparar para esclarecer os professores sobre os propósitos da análise e definir as consignas que guiarão sua investigação, convidando-os a se distanciarem da situação o suficiente para enxergar semelhanças com situações ocorridas em sua prática, ou seja, não exclusivas de um ou outro professor. Ao final da tematização, cabe à coordenadora/ao coordenador explicitar os pontos-chave da discussão e socializar e sistematizar as reflexões feitas pelo grupo.

Experiência e análise de situações homológicas em contexto de formação docente

Propor que os professores participem de situações de aprendizagem similares às que propiciam a seus estudantes é outra estratégia formativa potente para a tomada de consciência do que está sendo mobilizado em situações de ensino e de aprendizagem. Também conhecida como situação de dupla conceitualização, a homologia de processos consiste na coerência necessária entre a formação oferecida em serviço aos docentes e o que se espera deles em sala de aula. A proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica afirma que o conceito de simetria invertida

ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor que inclui o conceito de homologia de processos, mas vai além deste. A primeira dimensão dessa simetria invertida refere-se ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. (BRASIL, 2000, p. 38).

Tal estratégia pode ser bastante eficaz para aprofundar e ampliar a reflexão sobre as condições didáticas, as intervenções dos professores ou a análise de conteúdos específicos, como as características de um gênero literário e os recursos linguísticos utilizados por determinado autor.

Essa prática visa discutir por que, para que e o que queremos que os alunos aprendam e como organizar o ensino para alcançar tais objetivos. Para isso, é necessário que a coordenadora/o coordenador também considere em seu planejamento a necessidade de explicitar e conceitualizar aspectos fundamentais do ponto de vista didático, por meio de questões que instiguem os professores a refletir sobre as características da situação didática da qual todos participaram, como a preservação do sentido das práticas sociais, a realização de tarefas com propósitos relevantes, as diferentes intervenções promovidas em

momentos distintos e dirigidas a grupos diversos, a interação como fator de aprendizagem etc.

Tal estratégia favorece olhares de proximidade e distanciamento, alternando-se entre o vivido e a reflexão a seu respeito, a fim de que o professor compreenda os fundamentos do que é realizado em sua prática pedagógica. Como exemplo, trazemos uma das situações de dupla conceitualização apresentadas no livro *Ensinar: tarefa para profissionais* (CARDOSO et al., 2007, p. 82-83).

Foi proposto a um grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Aimorés (MG) que enviasse a colegas do Pará um texto com as regras de determinado jogo popular na região. Para isso, todos participaram de uma situação de produção oral com destino escrito, ou seja, ditaram as regras do jogo para a formadora, que exerceu o papel de escriba do grupo nesse momento. Depois, planejaram uma atividade para ser realizada com os alunos em condições didáticas similares, que envolviam a produção de um texto semelhante ao que tinham acabado de produzir. Então, em um terceiro momento, a formadora promoveu a reflexão e o debate no grupo, apresentando duas perguntas:

- ▶ O que os alunos podem aprender ao participar de diversas situações desse tipo?
- ▶ O que é importante que o professor faça antes, durante e depois da realização da situação didática?

Cada uma dessas perguntas indica uma das conceitualizações que se pretendeu produzir: a primeira se refere ao conteúdo envolvido no objeto de ensino – o processo de escrita, nesse caso; a segunda diz respeito às condições didáticas e às intervenções do docente necessárias ao desenvolvimento da situação estudada.

A PAUTA DE REUNIÃO COMO INSTRUMENTO DA COORDENAÇÃO

“A pauta marca a intencionalidade da ação formativa”, enfatiza sempre Tereza Perez, diretora-presidente da Comunidade Educativa CEDAC. A realização de reuniões pedagógicas concretiza uma das responsabilidades da coordenação pedagógica. Sabemos que o contexto escolar é extremamente dinâmico e exige uma série de encaminhamentos e tomadas de decisões práticas no dia a dia. No entanto, se entendemos que também é responsabilidade da coordenadora/do coordenador a formação continuada dos professores, é preciso preservar os momentos de reunião para que neles se concretize parte importante do plano de formação da equipe: estudos, reflexões, discussões e planejamento da ação educativa.

Para que isso aconteça, as reuniões têm de ser planejadas intencionalmente. Elaborar pautas formativas para esses momentos é uma competência a ser desenvolvida pela coordenadora/pelo coordenador. Aqui também não existe receita pronta, mas é necessário que a ação e a reflexão estejam presentes de maneira articulada em sua prática. Em outras palavras, é o acompanhamento e a reflexão sobre a prática pedagógica realizados com regularidade que alimentam a tomada de decisão de quem ocupa a coordenação e define os conteúdos e as estratégias formativas que utilizará para retroalimentar os processos de ensino e de aprendizagem pelos quais é corresponsável.

Orientação para a elaboração de uma pauta formativa

Para chegar ao tema da pauta, a coordenadora/o coordenador percorre um longo caminho. Tal processo exige que ela/ele veja a proposta da reunião em um contexto mais amplo, que contemple a escuta das demandas formativas dos profissionais, articule a pauta com seu plano de formação, identifique as propostas de atividades e estratégias como elo entre elas e as demais ações formativas pelas quais é responsável e faça pausas para construir sínteses por meio de registros reflexivos.

Talvez o primeiro desafio ao elaborar uma pauta formativa seja vencer a tentação de trabalhar com muitos assuntos e eleger aquilo de que é possível tratar a cada vez.

O QUE LEVAR EM CONSIDERAÇÃO AO CONSTRUIR UMA PAUTA FORMATIVA

Data	Em que época do ano letivo a pauta será realizada? Quais são os melhores conteúdos a discutir no início, no meio ou no fim do ano letivo, ao final de um bimestre ou no fim de um semestre? As tomadas de decisão para o planejamento desta pauta levam em consideração o plano de formação, pressupondo a elaboração de uma sequência de ações formativas?
Horário	Qual o tempo de duração da reunião? O que pode ser realizado nesse intervalo de tempo? Quais são os conteúdos mais densos, adequados para as reuniões mais longas, e quais são os mais pontuais, que podem ser abordados em reuniões mais curtas? O tempo de duração pressupõe intervalo? Se sim, qual o melhor horário para fazê-lo? Quais propostas fazer antes do intervalo e quais deixar para depois dele? Pode ser interessante receber os participantes com um lanche e estender o tempo de discussões sem intervalo?
Público-alvo	Será uma reunião individual ou coletiva? Envolverá professores de um mesmo ano de escolaridade, de um mesmo segmento ou de segmentos distintos?
Conteúdos	Quais conteúdos são adequados abordar com o público envolvido? No caso de público de um mesmo segmento ou de segmentos distintos, vale a pena pensar em uma progressão dos conteúdos? Os conteúdos são adequados para uma reunião coletiva ou individual? Sendo conteúdos mais complexos, qual é o recorte possível para trabalhar primeiro e como poderá ser dividido ou aprofundado em outras reuniões? A melhor forma de tratamento desses conteúdos é uma reunião ou podem ser planejadas outras ações formativas (indicações de leitura, estudo orientado, devolutiva por escrito etc.)?

O QUE LEVAR EM CONSIDERAÇÃO AO CONSTRUIR UMA PAUTA FORMATIVA (continuação)

Objetivo da reunião	A que esta reunião se propõe? Espera-se que os professores produzam algo no encontro? Deverão deliberar sobre algum aspecto específico?
Objetivo de aprendizagem	O que se espera que os professores aprendam na reunião? Trata-se da aproximação a um novo conteúdo ou do aprofundamento de algo que já é de conhecimento do grupo?
Estratégia(s) formativa(s)	Considerando os objetivos definidos, qual(is) a(s) melhor(es) estratégia(s) formativa(s) para abordar o conteúdo em questão? Elas potencializam as aprendizagens? Permitem que os professores reflitam sobre a própria prática ou sobre concepções por trás dela? Como será realizada a sistematização da discussão? Quem ficará responsável pelo registro da discussão?
Materiais	Considerando os conteúdos da reunião e a estratégia formativa planejada, quais materiais favorecem as aprendizagens: textos teóricos, documentários etc.? Quais autores tratam do assunto abordado? É necessário reproduzir o material impresso para entregar aos participantes ou deve-se solicitar que levem determinado livro/material para a reunião? Se a estratégia formativa eleita é, por exemplo, a tematização da prática pedagógica, será exibido um vídeo ou um relatório sobre determinada situação? O material já existe ou precisa ser produzido? Se precisa ser produzido, seria interessante filmar a atuação da coordenadora/do coordenador ou de um professor ou ainda uma atuação em parceria? Com qual antecedência o material precisa ser produzido e pré-analisado pela coordenadora/pelo coordenador para que possa ser levado para a reunião?
Avaliação	Os objetivos da reunião foram alcançados? Os objetivos de aprendizagem do grupo foram alcançados? Qual a melhor forma de checar isso? Vale a pena a aplicação de algum instrumento? Qual? O instrumento permite que sejam explicitadas informações que contribuam para o planejamento da continuidade do processo formativo?

Exemplo de pauta de reunião com professores

A seguir, apresentamos um exemplo de uma pauta com comentários que ajudam a qualificar cada um dos momentos planejados. São detalhes importantes que, quando contemplados, geram impactos positivos no andamento dos encontros, uma vez que antecipam possíveis situações e permitem ao coordenador pedagógico ter jogo de cintura para lidar com elas.

Pode parecer que os comentários a seguir estão muito detalhados, pois você provavelmente já pratica uma boa parte das orientações que incluímos sem descrevê-las passo a passo. A escrita é importante, como comentado anteriormente, porque ajuda a refletir e também a tomar consciência de tudo que executamos, além de permitir aproveitamento para pautas e/ou situações similares no futuro.

PAUTA PLANEJADA	COMENTÁRIOS
Participantes 12 professores que atuam com crianças de 3 a 5 anos (organizados em subgrupos de quatro integrantes, sendo que cada subgrupo é responsável pelas crianças de uma faixa etária).	Identificar o público-alvo da reunião permite o planejamento de intervenções mais ajustadas. Nesse caso, não se trata de apenas um ano de escolaridade, e sim de um segmento da Educação Infantil.
Data: 5 de abril de 2022.	Considerar o momento do calendário letivo em que os conteúdos de formação serão abordados contribui para o atendimento das demandas dos professores e para o aprofundamento de determinadas discussões. Essa pauta é planejada para o final do primeiro trimestre letivo, ou seja, em um período em que as crianças já estabeleceram vínculo com a professora e os colegas.
Horário: 11h30 às 13h30.	Considerar o tempo de duração da reunião permite ajustar o tempo de discussão e a estratégia a ser utilizada.

PAUTA PLANEJADA (continuação)	COMENTÁRIOS (continuação)
Conteúdo Mediação de leitura: comportamentos leitores antes, durante e depois da leitura.	Definir o recorte do conteúdo levando em consideração o público-alvo e o tempo de duração da reunião.
Objetivos da reunião <ul style="list-style-type: none"> ▶ Analisar a prática para compreender mais e melhor a situação de ler para as crianças e construir conhecimento com vistas a garantir maior intencionalidade ao ler para sua turma. ▶ Entender o estudo teórico como possibilidade de compreensão, reflexão e avanço de sua prática pedagógica. 	Estabelecer objetivos claros para a reunião implica compreender que o plano de formação prevê a articulação entre diferentes ações formativas, o que possibilita aproximações sucessivas a um mesmo objeto de conhecimento; portanto, ele não precisa ser esgotado em uma única ocasião.
Objetivos de aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> ▶ Entender que a intencionalidade da mediação é necessária para a relação das crianças com a leitura e o livro. ▶ Aproximar as crianças de comportamentos leitores. 	Partir do objetivo da reunião para definir o que se pretende que os professores aprendam/compreendam nesse intervalo de tempo.
Materiais <ul style="list-style-type: none"> ▶ Slides com o roteiro da pauta. ▶ Vídeo: "Leitura do livro <i>A caixa de Jéssica</i> realizado com as crianças da etapa 2 (4 anos)". ▶ Texto: Situação 4: Leitura de um conto e abertura de um espaço de intercâmbio. In: MOLINARI, Cláudia; CASTEDO, Mirta (coord.). <i>A leitura na alfabetização inicial: situações didáticas no jardim e na escola</i>. La Plata: Direção Geral de Cultura e Educação da Província de Buenos Aires, 2008. 	Selecionar os materiais e prepará-los com antecedência para que possam ser utilizados durante a reunião formativa permite que o tempo seja otimizado e a discussão seja mais focada nos objetivos que se pretende alcançar.

PAUTA PLANEJADA (continuação)	COMENTÁRIOS (continuação)
<p>Tematização da prática Fazer a proposta para os professores:</p> <p>1. Vamos assistir a uma parte da gravação da conversa sobre o livro lido <i>A caixa de Jéssica</i> (trecho do vídeo: do minuto 9 ao minuto 14) na turma da etapa 2 da professora Bruna. A ideia é assistir tendo em mente duas questões (tópico 3) para depois discutir em grupo, socializar e registrar o que aprendemos sobre ler para as crianças com a intenção de formar leitores, “teorizando” sobre esse espaço de intercâmbio.</p> <p>2. Nesse trecho inicial da gravação, após a leitura, a professora conversa com as crianças sobre o que acharam da escola. Falam sobre Jéssica (protagonista do livro) querer fazer amigos, sobre o cachorrinho dela, sobre o ursinho de pelúcia, sobre levar o cachorro para a escola e sobre a família de Jéssica.</p> <p>3. Ao assistirem ao vídeo, pensem nessas questões para depois discutirmos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ O que a conversa após a leitura (intercâmbio de ideias e opiniões) promove? ▶ Quais as intenções didáticas da professora na condução da conversa sobre a história? <p>[Vídeo: 9’ até 14’ – início da conversa sobre o livro lido.]</p> <p>4. Após assistir ao vídeo, organizar os grupos para que respondam às questões. Socializar.</p> <p>5. Por último, propor que escrevamos juntos: o que aprendemos sobre ler para as crianças. Escrever.</p> <p>6. Depois de escrito, voltar a alguns trechos do texto estudado anteriormente em HTPC⁶: a leitura de um conto e abertura de um espaço de intercâmbio.</p>	<p>1. Explicar a proposta de trabalho para os professores desde o princípio (ou mesmo compartilhar a pauta com antecedência) permite que se preparem diante das expectativas da coordenação pedagógica e se corresponsabilizem pela gestão do tempo da reunião.</p> <p>2. Selecionar um trecho específico do vídeo gravado na observação da prática pedagógica ajuda a focar o olhar no aspecto específico que se pretende tematizar. É fundamental que os professores tenham informações sobre o que aconteceu antes e depois daquela situação para subsidiar a análise.</p> <p>3. Elaborar perguntas e apresentá-las aos professores antes da exibição do vídeo permite que direcionem o olhar para aquilo que é o objeto de reflexão.</p> <p>4. Permitir que os professores troquem as primeiras impressões em pequenos grupos para depois socializar as discussões favorece a elaboração do pensamento e a ampliação de pontos de vista.</p> <p>5. Registrar por escrito as aprendizagens construídas organiza e sistematiza as reflexões elaboradas pelo grupo.</p> <p>6. Analisar o registro escrito à luz de fundamentação teórica amplia tanto a tomada de consciência do próprio fazer pedagógico como a compreensão da teoria.</p>
<p>Avaliação À luz dos objetivos estabelecidos para a reunião, analisar os pontos contemplados no texto escrito pelo grupo com vistas à identificação das aprendizagens construídas e de pontos que possivelmente precisarão ser retomados em reuniões futuras.</p>	<p>Retomar os objetivos da reunião para analisar se a produção do grupo de professores permite avaliar se eles foram contemplados ou não e encontrar indícios para a continuidade do processo formativo.</p>

6. Horas de trabalho pedagógico coletivo (as horas de estudo coletivo em algumas redes).

MANUTENÇÃO

ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES

Este capítulo se debruçou no papel da coordenação pedagógica como formadora, com foco na articulação entre os conhecimentos dos professores e as aprendizagens dos estudantes. A proposta prevê, assim, que o acompanhamento dos docentes pela coordenadora formadora/pelo coordenador formador seja uma prática análoga à que os próprios professores desenvolvem com seus estudantes a fim de acompanhar suas aprendizagens e promover melhores intervenções, o que será aprofundado no próximo capítulo.

A fim de possibilitar a sustentabilidade dessa prática, destacamos algumas ações que, quando realizadas com frequência, se transformam em cultura da prática escolar.

Todo dia

- ▶ Observar a atuação dos professores em sala de aula de acordo com um cronograma e planejamento previamente acordados com a equipe docente.
- ▶ Identificar aspectos das práticas docentes que podem ser aprimorados.
- ▶ Distinguir potenciais e fragilidades das aulas analisadas a fim de promover intervenções mais assertivas em seu plano de formação.
- ▶ Conversar com os estudantes a fim de identificar demandas deles em sala de aula.

Toda semana

- ▶ Promover encontros de formação de professores e a troca de saberes e práticas, além de reservar tempo para que a equipe planeje conjuntamente.
- ▶ Retomar seu plano de formação para definir as pautas das reuniões semanais. Avaliar o que precisa ser ajustado de acordo com a observação das práticas pedagógicas.
- ▶ Compartilhar a pauta da reunião de formação com o roteiro de conteúdos e estratégias, bem como os materiais a serem utilizados – por exemplo, textos e vídeos.
- ▶ Solicitar sugestões e comentários sobre a pauta. Se não for possível incorporá-los à reunião seguinte, você pode incluir esses aspectos nos encontros seguintes. Isso favorece a participação da equipe nas discussões e gera maior pertencimento e corresponsabilização pela realização da pauta.
- ▶ Durante as reuniões semanais, promover relações de parceria e colaboração: comente, pergunte, escute, sugira.

Todo mês

- ▶ Planejar tempo de conversas e devolutivas individuais, a fim de dialogar com cada professor sobre suas demandas específicas.
- ▶ Ajustar e adaptar, com base em conversas com a equipe docente, os aspectos que serão observados nos diferentes ambientes escolares, a fim de serem tematizados nas formações em serviço.
- ▶ Relacionar os pontos a serem observados com as competências e habilidades desenvolvidas em cada turma, a fim de promover intervenções que efetivamente contribuam para o avanço das aprendizagens dos estudantes.

Todo semestre

- ▶ Promover a autoavaliação dos professores. Com base nos processos formativos realizados durante o semestre, consultá-los sobre como eles compreendem suas participações em momentos formativos e seus avanços e desafios. Isso pode ser feito com um instrumento *online* ou físico.
- ▶ Utilizar os dados das autoavaliações semestrais como apoio na revisão e no ajuste do plano de formação, de acordo com as respostas colocadas.

Todo ano

- ▶ No início do ano: revisar o projeto político-pedagógico da escola e eleger uma comissão de professores que fique responsável pela atualização e compartilhamento da parte relacionada à formação docente.



BAIXE E UTILIZE

Acesse o modelo de formulário de autoavaliação dos professores em formato consumível e editável no *link* https://mod.lk/c05_qr01 ou no código QR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>.
- BROUSSEAU, Guy. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (org.). *Didática da matemática: aportes e reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 48-72.
- CARDOSO, Beatriz *et al.* (org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- CARVALHO, Silvia; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana (org.). *Bem-vindo, mundo!* São Paulo: Peirópolis, 2006.
- CEDAC; FUNDAÇÃO VALE DO RIO DOCE. *Referencial de formação de professores: programa Escola que Vale*. Rio de Janeiro, 2002.
- MONTEIRO, Elisabete *et al.* *Coordenador pedagógico: função, rotina e prática*. Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. (Série Educar em rede). Disponível em: <http://institutochapada.org.br/livros/Livro%20Coordenador%20Pedag%C3%B3gico.pdf>.
- NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>.

- PELISSARI, Cristiane. Os seis desafios do formador. *Avisa Lá*, 29 abr. 2007. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/os-seis-desafios-do-formador/>.
- WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AVALIAR PARA ENSINAR E APRENDER

INTRODUÇÃO

**Por uma avaliação que favoreça o direito
à aprendizagem** **168**

ANÁLISE DO CONTEXTO

**A construção de um processo avaliativo,
formativo e contínuo** **174**

MÃO NA MASSA

Um projeto de ensino compartilhado **182**

MANUTENÇÃO

Acompanhamento da implementação de ações **195**

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas **197**

Uma educação verdadeiramente democrática não reprova, mas ensina até que o educando aprenda, pois aprender é o que importa para todos.

Cipriano Carlos Luckesi¹

1. LUCKESI, 2011, p. 260.

POR UMA AVALIAÇÃO QUE FAVOREÇA O DIREITO À APRENDIZAGEM

Cara coordenadora, caro coordenador,

O direito à Educação no Brasil envolve um longo e complexo percurso de construção de políticas públicas. A primeira lei nacional a tratar dessa questão foi promulgada em 1827, com a criação das “escolas de primeiras letras” para meninas e meninos em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império – até então somente crianças em condições sociais abastadas frequentavam escolas. Já a concepção de criança como sujeito de direitos foi trazida para o debate quase cem anos depois. Hoje, após muitos avanços, o direito ao acesso à escola é garantido em quase a totalidade do território nacional. O desafio que se coloca é o de garantir aos estudantes o direito de aprender.

Defender o direito à aprendizagem impulsiona todo o sistema educacional a atuar em favor da equidade de oportunidades² para atingir a igualdade de

2. O Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB) busca captar as oportunidades educacionais ofertadas nos municípios e estados brasileiros com informações que revelam aspectos e demandas importantes de cada localidade. Ver: <https://ioeb.org.br/>.

direitos, a fim de que cada estudante possa desenvolver-se plenamente como cidadão e, assim, cuidar de si e do outro e contribuir para uma sociedade desenvolvida, mais justa e igualitária. Essa ideia traz à tona o tema da avaliação, que precisa ter no cerne o propósito de favorecer a aprendizagem e não acentuar, como ainda acontece, muitas das desigualdades existentes em nossa sociedade. Por isso, é necessário refletir sobre sua estreita relação com os processos de ensino e de aprendizagem, pois há uma forte ligação entre a natureza das formas de avaliação adotadas e as práticas de ensino nas quais elas se inserem.

Luckesi (2011) expõe alguns fatores que podem ajudar a compreender as dificuldades enfrentadas a respeito do tema da avaliação, dentre eles: (1) as heranças históricas da prática de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, que demonstram como somos herdeiros de nosso passado escolar, reproduzindo, em muitos casos, as mesmas formas de avaliar a que fomos submetidos; e (2) o contexto histórico-social, que revela uma prática de avaliação que se assemelha ao modelo de administração de nossa sociedade: centralizado, autoritário e excludente, que responde a componentes como a seletividade e a marginalização.

Defendemos neste capítulo uma prática de avaliação que possibilite ajustar o ensino às potencialidades de aprendizagem, em consonância com o que apontam autores como Charles Hadji (2001, 2002), Philippe Perrenoud (1999) e Cipriano Carlos Luckesi (2011) em suas pesquisas sobre o tema ao longo dos últimos anos – a emergência de uma avaliação verdadeiramente formativa, que seja vinculada a práticas de ensino direcionadas ao sucesso dos estudantes, pode ser um fator decisivo de avanço rumo ao direito à aprendizagem.

Adotaremos, como define Hadji (2002), a concepção de avaliação formativa como aquela que deve apresentar três características: ser informativa,



OUÇA NA ESCOLA - UM PODCAST PARA EDUCADORAS E EDUCADORES

no link <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.

Episódio 13 – Como assegurar o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes? Como fazer desse acompanhamento insumo para reorientar os processos de ensino e promover novas aprendizagens? Qual é o papel da coordenação pedagógica na construção de um processo de avaliação formativo e contínuo no cotidiano da escola? Essas e outras questões são o tema deste último episódio da segunda temporada. Os episódios da primeira temporada, lançada com o livro *Direção para os novos espaços e tempos da escola* (<http://mod.lk/e78pg>), continuam disponíveis no link acima.

ajudar os estudantes e ter função reguladora. Nas palavras de Perrenoud, “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 103).

Repare, coordenadora/coordenador, que, neste começo de capítulo, não apontamos um único responsável por esse processo na escola. Isso porque acreditamos no necessário trabalho sistêmico que envolve as equipes da Secretaria de Educação, da gestão escolar e de docentes na busca de estratégias específicas para assegurar que nenhum estudante fique para trás, sejam quais forem suas características físicas, mentais, sensoriais, intelectuais, sociais, de gênero ou sexualidade, de etnia ou raça.

O entendimento de que a avaliação da aprendizagem influencia a vida dos estudantes é fruto de reflexões e ações constantes no Brasil. Temos uma lei, já revisada desde sua criação, em 1961, que respalda a avaliação como um processo contínuo, indicando, inclusive, a preferência por estudos de recuperação ao longo do ano escolar. Posteriormente, a reflexão sobre o compromisso com o aprendizado efetivo e o sucesso dos estudantes é posta para a sociedade, ampliando aquelas relacionadas ao acesso e à permanência de todos na escola.

SAIBA MAIS

Para se aprofundar sobre a atuação da coordenação pedagógica como articuladora das aprendizagens e do trabalho sistêmico da rede, leia “A formação permanente, o coordenador pedagógico e a rede colaborativa” (GOUVEIA; PLACCO, 2013).

POR DENTRO DA LEI

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em sua terceira atualização desde que foi criada, em 1961, traz para o debate, no artigo 24, a avaliação como um processo contínuo (destaques nossos):

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...]

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados **ao longo do período sobre os de eventuais provas finais**;*
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;*
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;*
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;*
- e) obrigatoriedade de **estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo**, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.*

Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Também o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) ressalta o compromisso com o aprendizado efetivo, para além do acesso e permanência (destaques nossos):

*Busca de alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o **acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar**, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade-ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo.*

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>, p. 153.

O tipo de prática avaliativa adotada pela escola pode definir o destino dos estudantes, uma vez que a avaliação contribui para inscrever sua trajetória em êxito ou fracasso. Temos, no Brasil, uma lei que nos ampara – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) – e joga luz na necessidade de modificar práticas de avaliação já arraigadas. É preciso mais mobilização no interior das escolas para avançarmos a fim de modificá-las.

A coordenação pedagógica como articuladora das aprendizagens



SAIBA MAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) especifica o que se espera dos sujeitos da aprendizagem. E o que se espera dos sujeitos do ensino? Uma reflexão muito interessante a ser feita é a correlação entre as dez competências gerais prescritas na base com a prática da coordenação pedagógica no interior da escola. Veja um exemplo a seguir.

A competência 4 da BNCC tem a comunicação como ponto central:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Ela permite que a gestão pedagógica da escola reflita sobre como é feita a comunicação das aprendizagens dos estudantes aos familiares e responsáveis: as aprendizagens são comunicadas a eles de modo que possam valorizar e acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes?

Você pode encontrar correlações como essa no capítulo “BNCC e a gestão escolar”, do livro *BNCC: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica* (p. 57-75).

Disponível em: <http://mod.lk/ieaxm>.

A concepção de avaliação abordada até aqui alinha-se com a proposta de uma escola democrática e inclusiva, cujos profissionais trabalham de maneira colaborativa e que considera as diversas possibilidades de aprendizagem pelos estudantes. Trata-se de uma escola em que a coordenação pedagógica atua como articuladora das aprendizagens, em parceria com a direção e a equipe docente, e organiza

a gestão para a qualidade das aprendizagens de todas e todos. É uma escola em que o acompanhamento das aprendizagens se faz com frequência e em que se avalia para dar continuidade a seu projeto de ensino ou, se necessário, modificá-lo em favor das necessidades de cada grupo de alunos. Tem uma concepção de avaliação que parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender, e de que a função máxima da escola é ensinar.

Você, coordenadora/coordenador, consegue se identificar com esse tipo de prática? Já pensou nos desafios cotidianos a enfrentar?

Conceber e instituir na escola uma prática avaliativa ao longo do processo de ensino requer a organização de diferentes instâncias de avaliação e a elaboração de instrumentos de coleta de dados – apropriados não só aos docentes, mas também à coordenação pedagógica e à direção – que deem conta de informar e documentar, paulatinamente, como acontece a progressão das aprendizagens. Ou seja, uma prática avaliativa ao longo do processo se caracteriza pelo acompanhamento que se faz das aprendizagens de todos os estudantes.

Chamamos de “acompanhamento das aprendizagens dos estudantes” o processo – intencional – que os profissionais da Educação (da escola e da Secretaria de Educação) realizam para identificar, registrar e analisar as aprendizagens a fim de reorientar o ensino, de maneira a distinguir os processos individuais e coletivos, bem como os fatores que incidem sobre eles. (AZEVEDO, 2016, p. 6).

O propósito da avaliação, nessa perspectiva, permite não só analisar o estado de conhecimento dos estudantes, como reorientar os processos de ensino que devem ser desdobrados para promover novas aprendizagens. Assim, em um movimento sistêmico, a avaliação também deve oferecer insumos para que toda a equipe escolar se envolva no processo de maneira compartilhada, a fim de reatualizar a ação pedagógica continuamente.

ENTENDA A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a avaliação do processo educativo tem especificidades importantes que precisam ser consideradas, como o papel central dos registros no acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e crianças. A elaboração, organização e sistematização de registros de diferentes tipos sobre as produções infantis, bem como a reflexão contínua sobre elas, são ações fundamentais nesse processo. Alguns exemplos de registros são os relatórios dos percursos individuais e coletivos, os portfólios, as fotografias, as filmagens, as pautas de observação, entre outros.

Os livros *Documentação pedagógica: teoria e prática*, de Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmen Silveira Barbosa, Suely Amaral Mello (2018), e *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*, de Julia Formosinho e Christine Pascal (2019), são boas referências para saber mais sobre o assunto.

A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO AVALIATIVO, FORMATIVO E CONTÍNUO

Considerando os aspectos discutidos na introdução deste capítulo, sobre a necessidade de acompanhar e avaliar as aprendizagens para o planejamento de situações de ensino que promovam o direito à aprendizagem, é necessário aprofundar a reflexão sobre o papel da coordenação pedagógica nesse processo. Se a coordenação não atua diretamente na situação de ensino realizando intervenções em aula e avaliando a produção dos estudantes, quais seriam, então, suas atribuições?

Várias instâncias da prática pedagógica instaurada em sala de aula dependem também da atuação da coordenação pedagógica como articuladora das aprendizagens quando se trata da avaliação formativa.

*[...] na escola, deve-se pôr a **avaliação a serviço das aprendizagens** o máximo possível. Na verdade, aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática – **avaliar** – deve tornar-se auxiliar da outra – **aprender**. [...]*

*A avaliação, em um **contexto de ensino**, tem o objetivo legítimo de **contribuir para o êxito do ensino**, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos. (HADJI, 2001, p. 15, destaques nossos).*

À coordenação cabe responsabilizar-se por articular o acompanhamento das aprendizagens, oferecendo subsídios para retroalimentar os processos de ensino e assegurar o sucesso dos estudantes. Alguns aspectos dessa atuação precisam ser considerados:

Definição da concepção de avaliação e de processos de acompanhamento das aprendizagens

Promover situações de estudo, reflexão e discussão sobre a organização de um processo avaliativo, formativo e contínuo é de suma importância quando se entende a escola como um espaço de construção coletiva de saberes pelos docentes. É nesse âmbito que se define a avaliação como uma variável da prática educativa (ZABALA, 1998) – da ação pedagógica – que sempre deve estar ligada às concepções de ensino e de aprendizagem que se promovem. É papel da coordenação articular instâncias de reflexão sobre esse processo de maneira que se construa uma proposta coerente com a visão pedagógica que se almeja alcançar e, também, que se constitua um “projeto da escola” e não de um ano/série, de um único professor ou de um segmento específico.

Para tanto, é necessário definir, com a equipe pedagógica, diretrizes para a construção de um processo avaliativo, formativo e contínuo, as quais se apoiam em definições que podem ser reformuladas por meio de indagações como as que reunimos no quadro a seguir.

QUESTÕES PARA A DEFINIÇÃO DE DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO, FORMATIVO E CONTÍNUO

Para que avaliamos? Com quais objetivos?	Essas devem ser as primeiras questões. Avaliamos em uma perspectiva seletiva e propedêutica, para preparar para estudos futuros, para a universidade? Para analisar os resultados obtidos pelos estudantes e como instrumento sancionador e classificador? Ou avaliamos em uma perspectiva de formação integral, visando o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos, bem como a promoção das possibilidades pessoais de cada um? Avaliamos para rever os processos de ensino também?
Quem são os sujeitos da avaliação?	Estudantes? Docentes? Ou os dois?
Qual o objeto da avaliação?	Avaliamos apenas os resultados? Ou também os processos? Se avaliamos os processos, de quais tratamos? De processos individuais? Coletivos? De ensino? De aprendizagem?
Quais conteúdos avaliamos?	Avaliamos apenas conteúdos conceituais? Ou também os procedimentais e atitudinais?
Com quais instrumentos de coleta de dados avaliamos?	Avaliamos por meio de provas? De trabalhos individuais? Coletivos? De seminários? De fichas de atividades? De observações de atividades?
Em quais momentos do processo de ensino avaliamos?	Apenas no final, para identificar o que nossos estudantes aprenderam? Durante o processo, por meio de ações intencionais? Quais ações?
Quando e como avaliamos os processos de ensino?	Apenas no final do percurso? Por meio de reflexões parciais? Utilizando os resultados do acompanhamento das aprendizagens para retroalimentar a ação pedagógica?

Mapeamento das aprendizagens dos estudantes

Retomando a ideia da escola democrática e inclusiva, entendida como um organismo com ações advindas de um projeto coletivo, é muito importante que a coordenação pedagógica não apenas tenha acesso aos conceitos finais que indicam o desempenho dos estudantes em cada período letivo, mas também acompanhe os processos de ensino e de aprendizagem por meio de algumas instâncias de análise.

- ▶ Análise de instrumentos de coleta de dados para avaliação dos alunos (produções de texto, atividades de leitura e resolução de problemas, registros de jogos matemáticos ou provas escritas, entre outros), tanto dos que acompanham o currículo e aprendem no tempo previsto quanto dos que precisam de mais tempo para aprender. Essa ação permite que a coordenação construa uma ampla percepção do processo por meio da visão geral dos instrumentos elaborados, dos resultados conquistados pelos estudantes, bem como dos critérios utilizados por diferentes professores para avaliar situações semelhantes.
- ▶ Análise de instrumentos de coleta de dados organizados pelos docentes, como tabulações das pautas de acompanhamento das aprendizagens ou de rubricas utilizadas em diferentes situações de ensino, visando ter um mapeamento de cada grupo e um olhar geral para a escola. Essa visão ampla permite identificar as diferenças e necessidades entre os grupos e possibilita a tomada de decisões ajustadas.
- ▶ Análise dos resultados das avaliações externas por meio de reflexão com a equipe docente, o que pode ser realizado em parceria com a direção.

Além disso, é importante que a coordenação organize um mapeamento geral de acompanhamento das aprendizagens da escola ou do segmento em que atua, considerando dois aspectos:

- ▶ o processo de aprendizagem de cada estudante ao longo da escolaridade para entender se as aprendizagens acontecem no tempo certo, a fim de que sejam dados os apoios necessários em cada etapa;
- ▶ o processo de aprendizagem da escola como um todo, visando pensar em ações mais globais – por exemplo, revisão curricular ou reagrupamento de estudantes, entre outras.

Cuidados em relação ao clima escolar

Além desses pontos, é fundamental lembrar que a qualidade da convivência no ambiente escolar é de extrema relevância e constitui outro fator crucial de acompanhamento, pois aprende-se muito mais em um clima favorável e acolhedor.

Da mesma maneira que é necessário planejar a formação para desenvolver os docentes das diferentes áreas de conhecimento, a coordenação pedagógica também precisa se organizar para tratar da convivência no espaço da escola. O clima escolar democrático-participativo, em que todos – especialmente professores e estudantes – dialogam sobre os conflitos vivenciados e propõem encaminhamentos em busca de melhor convivência, com compreensão e respeito às diferenças, resulta em melhores condições para aprendizagem dos objetos de ensino, além de contribuir para o desenvolvimento moral e a construção da tão almejada autonomia dos estudantes.

Assim, a convivência escolar, bem como o uso das redes sociais, deve entrar no currículo, com momentos específicos na semana para estudo e debate em todos os grupos, e abordagens adequadas a cada faixa etária. Podem ser realizadas, por exemplo, assembleias e ações propostas e conduzidas por alunos que se engajam no tema, com o envolvimento de todos os funcionários.

SAIBA MAIS

Recomendamos a leitura do relatório “O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental”, produzido, produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolas_AlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf.

Vivemos um momento de profundas transformações provocadas pelo uso intensivo de novos meios de comunicação, e isso exige atenção, cuidado, diálogo e aprofundamento.

Análise do mapeamento e intervenções possíveis nas propostas de ensino

Partindo do conceito de avaliação formativa já exposto, evidencia-se a importância de a avaliação informar e estar a serviço dos dois atores do processo educativo: o estudante e o docente. Ou seja, com base em seus resultados, os processos de ensino devem ser modificados, se necessário, para que incidam nas necessidades de avanço das aprendizagens de todos.

Sendo assim, de posse da análise dos dados advindos do acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, cabe à coordenação pedagógica articular a avaliação e a revisão de diferentes instâncias dos processos de ensino, tais como:

- ▶ o currículo;
- ▶ a organização e os princípios didáticos que regem as modalidades organizativas: as sequências didáticas, os projetos e as atividades frequentes;
- ▶ os materiais didáticos;
- ▶ os agrupamentos de estudantes nas turmas;
- ▶ os processos de apoio e recuperação das aprendizagens.

Alguns aspectos devem ser considerados em cada um desses âmbitos:

Currículo	As expectativas de aprendizagem previstas no currículo estão ajustadas a cada ano e aos desafios provocadores de conflitos cognitivos que levam à aprendizagem dos estudantes? Há necessidade de ajustes dessas expectativas?
Princípios didáticos que regem o trabalho	Os planejamentos são regidos por princípios da perspectiva didática adotada pela escola? Há revisões a fazer no planejamento das aulas e no encaminhamento das atividades para intervir de maneira mais efetiva nas aprendizagens?
Materiais didáticos	Há materiais organizados que apoiem o trabalho dos docentes em sala de aula, mas que também permitam que eles tomem decisões com base na análise e avaliação das produções dos estudantes? Os materiais didáticos são coerentes com a perspectiva didática adotada pela escola?
Agrupamentos dos estudantes nas turmas	O trabalho prevê diferentes agrupamentos dos estudantes visando atender à heterogeneidade de ritmos de aprendizagem? É possível reagrupar os estudantes de outras maneiras, rompendo com turmas e até anos, para que se possa intervir de maneira mais efetiva no desenvolvimento das aprendizagens?
Processos de apoio e recuperação das aprendizagens	A escola conta com processos de apoio e recuperação das aprendizagens construídos em consonância com o projeto pedagógico? Há processos de apoio e recuperação das aprendizagens construídos com os docentes para uma ou mais turmas com base em necessidades identificadas na análise da produção dos estudantes?

Promoção de trabalho coletivo entre docentes

Conforme já discutido, para que um projeto pedagógico coerente e coeso se constitua, é necessário que existam instâncias de trabalho coletivo. É de responsabilidade da coordenação pedagógica criar condições para que esse trabalho aconteça de maneira produtiva. Pensar em tempos, espaços e materiais para que os professores estejam juntos e promover instâncias planejadas de interlocução entre eles permitirá que se instaure uma cultura colaborativa para a criação de propostas e intervenções didáticas que favoreçam, de modo efetivo, as aprendizagens dos estudantes.

Nessas instâncias de trabalho coletivo, alguns aspectos podem ser abordados:

- ▶ definição de critérios de avaliação que levem em conta as expectativas de aprendizagem definidas pelo currículo;

- ▶ estabelecimento de tempos destinados ao acompanhamento em consonância com as expectativas de aprendizagem;
- ▶ escolha e compartilhamento de instrumentos de coleta de dados para avaliação que podem ser utilizados pelos estudantes;
- ▶ análise, discussão e socialização de pautas de acompanhamento das aprendizagens utilizadas pelos docentes que podem compor o processo avaliativo, formativo e contínuo da escola;
- ▶ processos de apoio e recuperação das aprendizagens para que se possa intervir nelas de maneira coletiva, considerando a heterogeneidade de ritmos de aprendizagem dos estudantes;
- ▶ avaliação de materiais didáticos e planejamentos, com vistas às necessárias revisões que incidam de modo mais efetivo nas aprendizagens.

Em muitas instituições, todos esses aspectos são definidos individualmente, seja pelos docentes, seja, em alguns casos, pela própria coordenação pedagógica, que apenas os compartilha com a equipe. O que se defende aqui, ao contrário, é a importância da ação da coordenação como articuladora do trabalho coletivo e colaborativo entre professores.

São os docentes que atuam de maneira direta com os estudantes e têm condições para identificar desafios, analisar cenários e propor revisões no processo. Diante do acompanhamento do trabalho dos diferentes professores e da análise da interlocução entre eles, a tarefa da coordenação é, com um olhar mais amplo, articular o processo de construção de princípios gerais que podem reger o trabalho da escola.

A ênfase que damos à importância do trabalho coletivo evidencia nossa defesa do protagonismo docente, uma vez que, por essa perspectiva, os professores são reconhecidos como produtores de conhecimento didático. Isso permite que se identifiquem como autores da própria prática e do projeto pedagógico da escola. Esse tipo de articulação intencional corrobora com a concepção de que é a equipe a responsável pelas aprendizagens de todos os estudantes, independentemente do ano em que estão.

UM PROJETO DE ENSINO COMPARTILHADO

A proposta agora é refletir sobre o papel articulador da coordenação pedagógica no processo avaliativo, formativo e contínuo de acompanhar as aprendizagens para retroalimentar a ação pedagógica. A seguir, apresentamos um exemplo de plano de acompanhamento que permitirá a você, coordenadora/coordenador, se apropriar de um fluxo de trabalho que inclui instrumentos de registro e coleta de dados capazes de favorecer suas ações no cotidiano escolar.

Síntese do plano de acompanhamento

1. Objeto de análise: definir o que se pretende acompanhar

Sabemos que é de responsabilidade da coordenação pedagógica fazer o acompanhamento macro de toda a equipe docente e de todos os anos, mas também entendemos que não é possível se aproximar de todos os processos. A proposta de fazer um recorte, planejar e escolher ações de maneira colaborativa com a equipe fortalece a desejada parceria entre professores e coordenação pedagógica.

2. Etapas

- ▶ Retomada ou aprofundamento dos estudos que se baseiem no que a literatura sobre o tema apresenta acerca do processo de construção do conhecimento que se quer avaliar e intervir.

- ▶ Análise da produção dos estudantes em atividades selecionadas na sequência de ensino que sirvam de instrumentos de acompanhamento das aprendizagens – feita individualmente pelo professor e depois com a coordenação e a equipe.
- ▶ Planejamento das intervenções nas situações de ensino, considerando a avaliação realizada.
- ▶ Nova análise compartilhada pela equipe da produção dos estudantes.

3. Compartilhamento com a direção para tomada de decisões

- ▶ Criação de instância de reflexão com a direção da escola, que pode se consolidar por meio de reuniões regulares.
- ▶ Compartilhamento dos dados coletados ao longo do período e sistematizados em instrumentos de acompanhamento com a direção.

Execução

1. Objeto de análise

Tomaremos como exemplo o acompanhamento da equipe docente do 1º ano do Ensino Fundamental, cujo objeto de análise é o conhecimento sobre as estratégias de cálculo do campo aditivo utilizadas pelos alunos.

2. Etapas

- ▶ **Discussão sobre o que revelam as pesquisas acerca do processo de construção de conhecimentos de cálculos do campo aditivo.**
Para que se possa avaliar a produção dos estudantes e pensar em intervenções que incidam nas aprendizagens, é importante discutir com a equipe docente os achados das pesquisas sobre o tema e como se dá o processo de construção desse conhecimento pelos estudantes.
No caso do plano de acompanhamento proposto, o conhecimento em questão é o processo de construção de cálculos do campo aditivo, ou seja, que relacionam a adição e a subtração (veja quadro “Entenda” na próxima página).

ENTENDA UM EXEMPLO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO POR ESTUDANTES DE 1º ANO

Em síntese, a construção de cálculos do campo aditivo se inicia na contagem, passa pela sobrecontagem, para, enfim, chegar às estratégias de cálculo. Quando as crianças contam, fazem marcas no papel que representam os elementos que têm de somar ou subtrair e depois contam todas essas marcas. A segunda etapa desse processo seria a sobrecontagem, que diz respeito à estratégia de conservar um dos números que é preciso somar (normalmente o maior) ou subtrair e contar a partir dele. Depois de vividas algumas experiências, as crianças passam a calcular, ou seja, a operar com números, pautando-se em propriedades das operações e do sistema de numeração para resolver somas e subtrações.

Também há de se considerar que o processo de construção da representação numérica passa por diferentes classificações:

- ▶ **Pictográfica:** a escrita das crianças demonstra a quantidade de objetos existentes em uma situação-problema e os significantes utilizados para representá-los são muito parecidos com eles. Por exemplo: ao resolver o problema “Na cesta de frutas há 9 bananas e 5 maçãs. Quantas frutas há ao todo?”, elas desenham as 9 bananas e as 5 maçãs.
- ▶ **Icônica:** as crianças expressam a quantidade de objetos usando marcas que não se parecem com eles, isto é, não oferecem informação sobre o tipo de objetos, e sim sobre sua quantidade. É a fase em que passam a utilizar os “famosos pauzinhos” para representar a quantidade de objetos que querem somar ou subtrair.
- ▶ **Simbólica:** escrita caracterizada pela utilização dos símbolos convencionais – ou seja, dos números – para representar as quantidades.

Fonte: MORENO, Beatriz Ressia. O ensino dos números e do sistema de numeração na Educação Infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, Mabel (org.). *Ensinar matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais: análise e propostas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 43-75.

▶ **Seleção de atividades da sequência de ensino para análise da produção dos estudantes e acompanhamento das aprendizagens.**

É fundamental selecionar atividades da sequência de ensino do conteúdo trabalhado para analisar a produção dos estudantes, ou seja, aquelas que sirvam de instrumentos de coleta de dados para realizar a avaliação. Os registros sobre as aprendizagens conquistadas ou não são utilizados tanto pelos docentes como pela coordenação.

No contexto da construção de cálculos do campo aditivo, depois de um tempo de trabalho com diferentes tipos de problemas que envolvem as operações de adição e subtração, com distintas configurações em aula (atividades

individuais, em duplas e em grupos), foram definidos dois problemas de enunciado como instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Eles deveriam ser resolvidos individualmente pelas crianças para análise da professora, junto com a coordenação pedagógica.

Problema 1: Em uma bandeja há 27 brigadeiros e 12 beijinhos. Quantos docinhos há nessa bandeja?

Problema 2: Gustavo ganhou um saco com 22 balas e comeu 9. Quantas balas sobraram?

Uma etapa fundamental é definir – sempre que possível em equipe – o instrumento de registro para acompanhamento das aprendizagens. As pautas com critérios predefinidos colaboram para focar a análise das estratégias das crianças, como o exemplo a seguir, preenchido por uma das professoras da equipe.



SAIBA MAIS

Acesse um exemplo de estratégias de crianças para resolução de cálculos de adição que ilustra as fases do desenvolvimento da construção desse conhecimento no link <https://mod.lk/gsici> ou no código QR.

EXEMPLO DE INSTRUMENTO DE REGISTRO PARA ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS UTILIZADO POR UMA PROFESSORA

	Problema 1 - composição de medidas			Problema 2 - transformação negativa		
	IDEIA DA OPERAÇÃO: compreende qual operação deve realizar?	ESTRATÉGIA UTILIZADA	CÁLCULO: acerta o cálculo?	IDEIA DA OPERAÇÃO: compreende qual operação deve realizar?	ESTRATÉGIA UTILIZADA	CÁLCULO: acerta o cálculo?
Antônio	sim	sobrecontagem	sim	sim	sobrecontagem	sim
Ana	sim	sobrecontagem	não	não	contagem	não
Bruna	sim	sobrecontagem	não	sim	sobrecontagem	sim
Daniela	sim	sobrecontagem	sim	sim	contagem	sim
Elisa		não fez			não fez	
Erica	não	contagem	não	não	contagem	não
Eduardo	sim	sobrecontagem	sim	não	sobrecontagem	não
Fernando	sim	sobrecontagem	não	não	contagem	não
João	sim	sobrecontagem	sim	sim	sobrecontagem	sim
Julia	sim	cálculo	não	sim	cálculo	sim
Julio	sim	contagem	sim	não	contagem	não
Laura	sim	sobrecontagem	não	sim	cálculo	sim
Madalena	sim	contagem - representação pictórica	não	não	contagem - representação pictórica	não
Maria Gabriela	sim	contagem	sim	sim	contagem	sim
Maria Julia	sim	sobrecontagem	sim	sim	contagem	sim
Maria Valentina		contagem - representação pictórica/ icônica	não	não	contagem - representação pictórica/ icônica	não
Marina	sim	contagem	sim	não	contagem	não
Mateus	sim	sobrecontagem	sim	não	cálculo	não
Orlando	sim	passagem da contagem para sobrecontagem	sim	sim	passagem da contagem para sobrecontagem	sim
Rafael	sim	contagem	sim	sim	contagem	não
Soraia	sim	contagem	sim	sim	contagem/ desenho da mão	sim
Tomás	sim	cálculo	sim	sim	cálculo	sim

Também é importante ressaltar que, apesar de as definições serem feitas pela coordenação pedagógica com a equipe de docentes responsáveis pelo 1º ano, cada professora deve encaminhar os problemas com seus estudantes e preencher o próprio instrumento. É por meio dessa documentação que a reflexão pode ser compartilhada com a coordenação e demais membros da equipe. Agora veremos como esse instrumento pode fomentar o acompanhamento da coordenação em diálogo com a professora para planejar e acompanhar as aprendizagens dos estudantes relativas a esse conteúdo.

- ▶ Com base na evolução nos procedimentos, a professora pode reorganizar as crianças agrupando-as de modo que elas possam se apropriar dos procedimentos de colegas, em interação.
- ▶ Mediante a utilização de determinadas estratégias, pode propor atividades de sistematização que motivem a reflexão sobre os diferentes tipos de problemas.
- ▶ Pode organizar rodas de conversa que propiciem discussões tanto sobre os procedimentos de registro como sobre os de cálculos, para favorecer as reflexões das crianças que não estão avançando.
- ▶ Pode propor registros (no caderno ou em cartaz) que se configurem como memória das aprendizagens do grupo e como suporte para consultas futuras.
- ▶ Também pode observar conteúdos procedimentais e atitudinais: as consultas aos materiais disponíveis, o respeito aos saberes dos colegas, a colaboração e as interações.

O instrumento de registro para acompanhamento das aprendizagens, dada sua organização em colunas, permite que a situação geral do grupo seja facilmente visualizada.

BAIXE E UTILIZE

Acesse um modelo de instrumento de registro para acompanhamento das aprendizagens para a professora no link https://mod.lk/c06_qr01 ou no código QR.



► **Documentação do acompanhamento pela coordenação pedagógica.**

Vejam agora um instrumento utilizado pela coordenadora pedagógica que documenta o panorama geral das turmas de 1º ano em determinado momento do ano escolar.

Esse tipo de instrumento⁵ de coleta de dados para o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes é, também, bastante pessoal para a coordenação pedagógica, ou seja, cada profissional pode elaborá-lo da forma como considerar pertinente. Além de documentar o processo, seu objetivo é organizar a visão geral da coordenação a respeito das aprendizagens esperadas – em nosso exemplo, relacionadas ao trabalho com problemas do campo aditivo. Por meio dele, a coordenadora pedagógica pode identificar:

- os alunos que apresentam mais dificuldade e ajudar as professoras na proposição de medidas que os auxiliem enquanto o processo está em curso;
- os estudantes que caminham bem em direção ao atingimento das expectativas de aprendizagem dos conteúdos matemáticos, atitudinais e procedimentais para o período e, com isso, analisar se o planejamento idealizado é compatível com o realizado e quais são seus benefícios;
- quais conteúdos de formação poderão ser propostos às docentes, já que os resultados dos alunos permitem identificar as necessidades de estudos de toda a equipe pedagógica, como vimos no capítulo 3;
- as professoras que precisam de mais ajuda e subsidiar a proposição de formação continuada em serviço mais ajustada a cada uma.

O instrumento também é um insumo para refletir sobre os processos de gestão da escola, evidenciando, sempre, que todos estão a serviço da qualidade das aprendizagens dos estudantes.

5. Reflexões sobre a potencialidade dos instrumentos com base em Azevedo (2016).

EXEMPLO DE INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS CONSOLIDADO PELA COORDENADORA PEDAGÓGICA						
Turma Professora	Problemas de composição – Ideia da operação	Problemas de transformação negativa – Ideia da operação	Evolução nos procedimentos	Sobrecontagem	Repertório memorizado	Observações
1º ano A Profa. Luciana	Bem apropriados.	Mais de 50% da turma entende a ideia.	Alguns já adotam estratégias de cálculo e apoiam-se em resultados que sabem de memória. A maioria usa contagem (apenas dois com representação pictórica).	Quase 30% da turma utiliza.	Alguns já usam com propriedade e sabem justificar.	Atenção: Érica, Maria Valentina e Fernando. Érica: dificuldade para avançar no procedimento e para memorizar os resultados. Maria Valentina: muitas faltas.
1º ano B Profa. Solange	Bem apropriados.	Mais de 50% da turma entende a ideia.	Alguns já adotam estratégias de cálculo. A maioria usa contagem (oito com representação pictórica).	Quase 20% da turma utiliza.	Poucos usam com propriedade.	Atenção: Susi, Ana Clara e Matheus.
1º ano C Profa. Jani	Razoavelmente apropriados.	Quase 40% da turma entende a ideia.	Apenas dois adotam estratégias de cálculo. A maioria (70%) usa contagem com representação pictórica.	Somente cinco utilizam.	Preocupa.	Rever a sequência; reorganizar os grupos, já que 40% entendem a ideia (problema 1). Pensar em mais atividades de registro para avanço nas estratégias de cálculo. Sandro e Antônia: muitas faltas.

► **Planejamento das intervenções nas situações de ensino.**

Uma vez realizadas a análise e a avaliação da produção dos alunos, a coordenação pedagógica pode organizar mais uma instância de trabalho coletivo entre as professoras do 1º ano para compartilhar os resultados e elaborar estratégias para intervenções destinadas ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Alguns aspectos devem ser considerados nesse planejamento:

- Como os estudantes serão agrupados para realizar as atividades propostas nessa avaliação? Serão organizados em grupos na própria turma? Ou mesmo em grupos que rompam com a turma? Por exemplo: as crianças do 1º A, 1º B e 1º C que adotam a estratégia da sobrecontagem realizarão atividades que objetivam a passagem para o cálculo.
- As atividades serão diversificadas entre os grupos? Haverá atividades realizadas de maneira coletiva? Com todos os estudantes ou somente com alguns?
- Quais serão as aulas e tempos destinados a essas atividades?
- Há previsão de espaços na escola para reagrupar os estudantes?
- É necessário refletir sobre os demais tipos de problemas do campo aditivo para saber o momento de propor novas atividades?



BAIXE E UTILIZE

Acesse um modelo de instrumento de acompanhamento das aprendizagens consolidado pela coordenação pedagógica no *link* https://mod.lk/c06_qr02 ou no código QR.

A atuação da coordenação pedagógica nessa etapa é crucial para garantir que esse trabalho se instaure de maneira coletiva. Mesmo que a decisão seja a de realizar as intervenções dentro de cada turma, sem reagrupar os estudantes de diferentes salas, a socialização das avaliações e a interlocução sobre intervenções possíveis favorecem a construção de um projeto mais coeso e coletivo de escola.

► **Nova análise compartilhada da produção dos estudantes.**

Por fim, após as propostas e intervenções realizadas, é importante pensar em mais uma situação de coleta de dados para avaliação em que as crianças resolvam novos problemas, parecidos com aqueles que solucionaram na situação inicial, para que as produções sejam novamente analisadas e avaliadas. Dessa maneira, o processo de avaliação formativo e contínuo retroalimenta os processos de ensino. A maioria das crianças avançou em relação ao conhecimento de cálculos do campo aditivo? As atividades encaminhadas e as intervenções realizadas foram potentes para esse avanço? É preciso revisar alguma estratégia? Como relacionar esses conteúdos com os demais que estão previstos no currículo?

3. Compartilhamento com a direção para tomada de decisões

Compartilhar o acompanhamento das aprendizagens é fundamental para a articulação sistêmica do trabalho pedagógico na escola, e também cabe à coordenação pedagógica criar essas instâncias de reflexão. Aqui analisaremos um tipo de instrumento utilizado pela diretora: um consolidado com dados de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes do 1º ano.



BAIXE E UTILIZE

Acesse um exemplo de planejamento das situações de ensino (atividades diversificadas) realizado com base na análise da produção das crianças de um 1º ano no *link* https://mod.lk/c06_qr03 ou no código QR.

EXEMPLO DE INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS CONSOLIDADO PELA DIRETORA ESCOLAR

Turma Professora	Avanço nas estratégias de cálculo e alguns tipos de problemas do campo aditivo	Novas ações necessárias	Encaminhamentos para a confecção e compra de novos jogos	Atendimento aos familiares/responsáveis	Observações
1º ano A Profa. Luciana	Dentro das expectativas.	Organizar os horários da biblioteca para fazer sessões de jogos matemáticos com foco em cálculo para as turmas da tarde (crianças que puderem ir à tarde jogarão com alunos do 1º C).	Ok.	Maria Valentina: faltas e muito sono durante as aulas. O mesmo acontece nas outras aulas e sua produção de texto também decaiu. Érica: verificar a possibilidade de aula de apoio (chamar os familiares/responsáveis).	Providenciar comunicados depois de organizar os horários da biblioteca. Aumentar a quantidade de lanches nesse período.
1º ano B Profa. Solange	Dentro das expectativas.	Organizar os horários da biblioteca para fazer sessões de jogos matemáticos com foco em cálculo para as turmas da tarde (crianças que puderem ir à tarde jogarão com alunos do 1º ano C).	Ok.	Susi, Ana Clara e Matheus: esperar a próxima sequência para ver se os avanços acontecem; se não acontecerem, chamar os pais para saber da rotina.	Providenciar comunicados depois de organizar os horários da biblioteca. Aumentar a quantidade de lanches nesse período. Verificar se é possível que a professora Eliana venha auxiliar nesses dias e horários.

EXEMPLO DE INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS CONSOLIDADO PELA DIRETORA ESCOLAR (continuação)

Turma Professora	Avanço nas estratégias de cálculo e alguns tipos de problemas do campo aditivo	Novas ações necessárias	Encaminhamentos para a confecção e compra de novos jogos	Atendimento aos familiares/responsáveis	Observações
1º ano C Profa. Jani	Praticamente metade do grupo precisa de ajuda.	Rever os jogos da turma. Talvez acrescentar jogos da Educação Infantil para fortalecer o repertório de cálculo.	Ok.	Sandro e Antonia: muitas faltas; saber os motivos (chamar os familiares/responsáveis).	Verificar a possibilidade de um grupo de apoio após a aula: duas vezes por semana, 50 minutos, durante dois meses. Combinar com os motoristas se é possível trocar algumas crianças de ônibus para não atrapalhar o retorno para casa. Pedir ajuda aos familiares/responsáveis que puderem buscar um pouco mais tarde.

Esse instrumento de acompanhamento permite à diretora vários pontos de contato com as aprendizagens desses grupos:

- ▶ Acompanhar de perto a aprendizagem dos estudantes na área de matemática com foco no trabalho com problemas e cálculos do campo aditivo.
- ▶ Identificar os alunos que precisam de mais ajuda e criar as condições para a inclusão de ações na escola a fim de apoiá-los mais em suas necessidades: reestruturar horários de aulas para atendê-los, comprar materiais que potencializem suas aprendizagens (livros, jogos e outros), providenciar rodízio entre as salas para o uso dos espaços da escola mais adequados às atividades propostas a eles.



BAIXE E UTILIZE

Acesse um modelo de instrumento de acompanhamento das aprendizagens consolidado pela direção escolar no link https://mod.lk/c06_qr04 ou no código QR.

- ▶ Conhecer as demandas de formação docente da escola, por meio de reflexão com a coordenadora pedagógica.
- ▶ Abastecer-se de dados reais para conversar com os familiares/responsáveis e aproximá-los da vida escolar de seus filhos durante o percurso e não somente no final do ano.
- ▶ Prover-se de dados reais e pleitear ajuda na Secretaria de Educação: docente para aulas de apoio, mais materiais ou livros etc.
- ▶ Planejar ações gerais relacionadas ao funcionamento da escola: elaborar comunicados, conversar com motoristas e reorganizar horários, verificar o lanche.
- ▶ Refletir sobre o planejamento proposto inicialmente e validar ou revisar o projeto político-pedagógico (PPP) da escola – que é vivo.

O plano de acompanhamento, que mostramos como referência, tem como objetivo evidenciar a importância do trabalho da coordenação pedagógica como articuladora das aprendizagens. Ele tem a potencialidade de apontar a necessidade de ajuste de rotas nos percursos de ensino ao mesmo tempo que permite a efetivação da parceria de trabalho construída entre coordenação pedagógica, direção e docentes. Toda a equipe torna-se guardiã dos percursos de vida escolar dos estudantes.

MANUTENÇÃO

ACOMPANHAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES

A continuidade e a regularidade das ações propostas nesse fluxo de acompanhamento são também um desafio contínuo. Na função de articuladora das aprendizagens que a coordenação pedagógica exerce, o papel de apoiar a equipe docente, em parceria com a direção, precisa ganhar relevância. Ele se vincula fortemente com a formação continuada no interior da escola, conforme discutimos no capítulo 3. Como ressaltamos antes, a responsabilidade pelas aprendizagens dos estudantes é de toda a equipe, e o trabalho colaborativo é o pilar desse processo.

Indicamos a seguir pontos fundamentais para o acompanhamento e manutenção do trabalho.

Em parceria com a direção

- ▶ Reservar, no calendário interno da escola, horários de trabalho coletivo por ano escolar (como nos materiais que analisamos) e individual com os integrantes da equipe docente.
- ▶ Assegurar a comunicação com a equipe docente, valorizando a concepção de avaliação processual, formativa e contínua na escola.
- ▶ Compartilhar os consolidados de acompanhamento das turmas – das

diversas áreas de conhecimento – a fim de que a direção possa se envolver no processo, preservando sua visão macro das aprendizagens na escola e micro em casos específicos (de docentes e estudantes).

- ▶ Zelar pela organização efetiva dos conselhos de classe, pela documentação de sua atuação e pelos processos relacionados a ela.
- ▶ Comunicar à Secretaria de Educação sobre os processos e as produções construídos com a equipe escolar.
- ▶ Assegurar a comunicação com os familiares/responsáveis, valorizando a concepção de avaliação processual, formativa e contínua na escola.
- ▶ Apoiar a direção e a equipe docente na constante reestruturação do PPP da escola, evidenciando a concepção de avaliação processual, formativa e contínua.

Em parceria com a equipe docente

- ▶ Construir parceria com a equipe docente partindo da intenção compartilhada de apurar o olhar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas e a relação delas com as aprendizagens dos estudantes.
- ▶ Compartilhar cronograma de ações de acompanhamento da equipe desenvolvidas pela coordenação pedagógica: reuniões coletivas, reuniões individuais, análise de materiais didáticos, análise de instrumentos de coleta de dados para avaliação.
- ▶ Estabelecer coautoria nas propostas didáticas elaboradas pela equipe docente, ainda que seja por meio de validação e análise de materiais.
- ▶ Apoiar a criação de instrumentos de coleta de dados para avaliação de estudantes, seguida de análise e cuidados constantes.
 - ▶ Produzir e revisar permanentemente os instrumentos de registros da avaliação utilizados pelos docentes.
 - ▶ Criar instâncias de reflexão e trocas sobre as produções de autoria da equipe.



BAIXE E UTILIZE

Acesse o cronograma de reuniões e acompanhamento das professoras para formação continuada em matemática – problemas do campo aditivo utilizado pela coordenação pedagógica do caso que estudamos neste capítulo (1º ano) no link https://mod.lk/c06_qr05 ou no código QR.

APROFUNDAMENTO

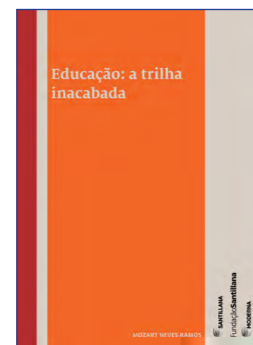
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Simone. O acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e os bons usos da avaliação: a necessidade de documentar o percurso com instrumentos adequados. *Comunidade Educativa CEDAC*, 14 dez. 2016. Disponível em: <https://comunidadeeducativa.org.br/wp-content/uploads/2021/05/O-acompanhamento-das-aprendizagens-dos-estudantes-e-os-bons-usos-da-avaliac%CC%A7a%CC%83o2.pdf>.
- BARBOSA, Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. *Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.
- FORMOSINHO, Julia; PASCAL, Christine. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.
- GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2013. p. 69-80.
- HADJI, Charles. A avaliação a serviço dos alunos: utopia ou realidade? *Revista Pátio*, ano VI, n. 22, jul./ago. 2002.
- _____. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Estes e outros títulos publicados pela Fundação Santillana estão disponíveis para download em www.fundacaosantillana.org.br



<https://mod.lk/rqizu>

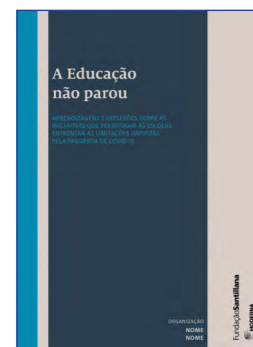


Educação: a trilha inacabada

Mozart Neves Ramos



<https://mod.lk/edu>



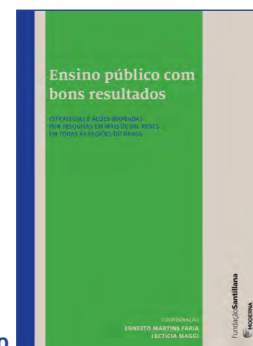
A Educação não parou

Aprendizagens e reflexões sobre as iniciativas que permitiram às escolas enfrentar as limitações impostas pela pandemia de covid-19

Organização: Conselho Nacional de Secretários de Educação



<https://mod.lk/ensino>



Ensino público com bons resultados

Estratégias e ações mapeadas por pesquisas em mais de mil redes em todas as regiões do Brasil

Coordenação: Ernesto Martins Faria e Leticia Maggi

Escola bilingue: e agora?

(Trans)formando saberes na Educação de professores

Antonieta Megale e Michele El Kadri



<https://mod.lk/bili>

Professores em foco

80 reflexões sobre a importância da profissão para o desenvolvimento do Brasil

Organização: Instituto Península e Profissão Docente



<https://mod.lk/foco>

Livro das lives

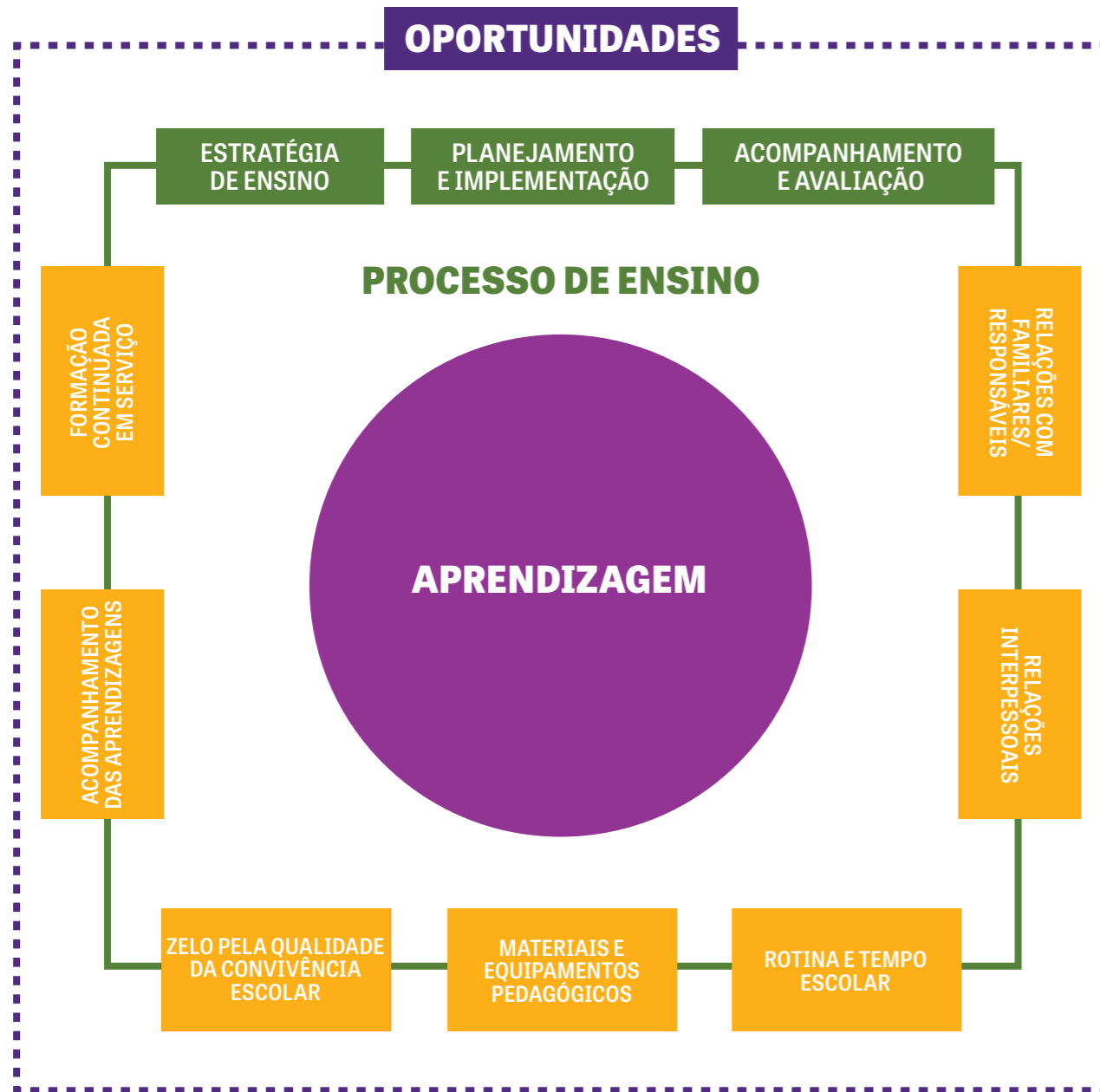
Reflexões para a Educação pós-pandemia

Organização dos webinários Fundação Santillana:
André Lázaro, Beatriz Maia, Karyne Alencar Castro e Miguel Thompson



<https://mod.lk/lives>

COORDENAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA



Veja a legenda do diagrama ao lado

O diagrama evidencia os processos de gestão pedagógica da escola e suas relações com o ensino e a aprendizagem, para oferecer oportunidades de Educação com qualidade e equidade a todos os estudantes.

A fonte de sentido das ações dos educadores é promover a **aprendizagem**, a qual resulta de ações dos estudantes.

Para que os estudantes aprendam, a escola executa o **processo de ensino**, que é a ação da instituição. Ela requer:

- estratégia de ensino
- planejamento e implementação
- acompanhamento e avaliação

As dimensões são eixos de atuação necessários para a gestão pedagógica:

- formação continuada em serviço
- acompanhamento da aprendizagem
- zelo pela qualidade da convivência escolar
- materiais e equipamentos pedagógicos
- rotina e tempo escolar
- relações interpessoais
- relações com familiares e responsáveis.

Todos esses aspectos influenciam as **oportunidades** de Educação com qualidade e equidade para todos os estudantes.



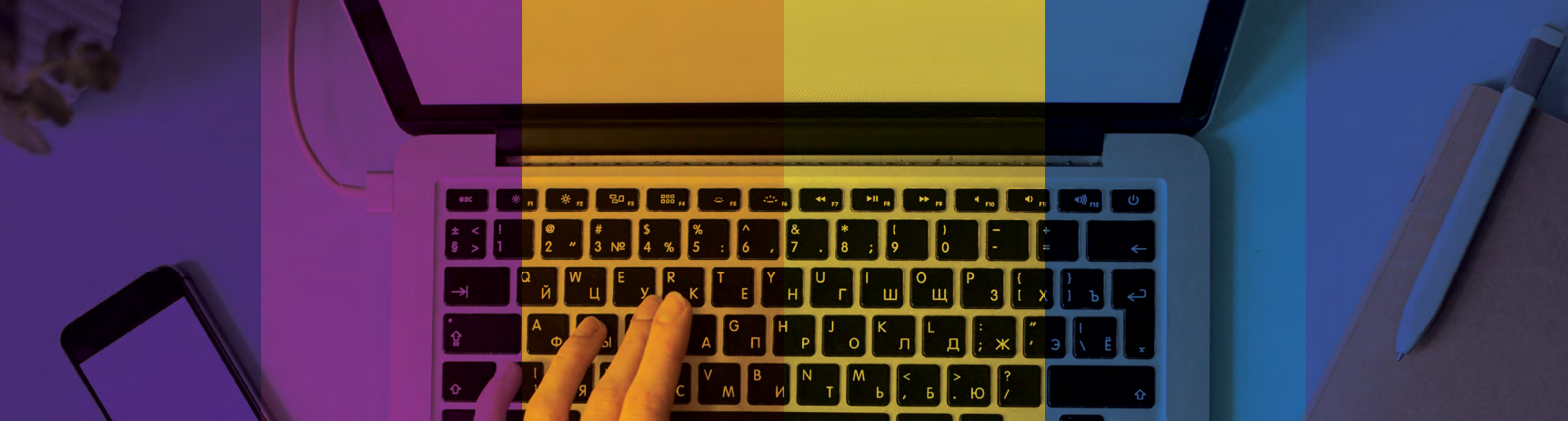
Acesse o infográfico Mapa de articulação da coordenação pedagógica em formato de apresentação no [link https://mod.lk/infogrfrf](https://mod.lk/infogrfrf) ou no código QR.



Acesse o diagrama Coordenação e gestão pedagógica da escola no [link https://mod.lk/diagr_qr](https://mod.lk/diagr_qr) ou no código QR.

Este livro foi composto nas fontes Abril Text e Tablet Gothic
e impresso em maio de 2023.





Investir na coordenação pedagógica, iluminar sua identidade e nutrir seu papel de ponte e de farol na comunidade escolar. Esses são alguns dos propósitos deste livro, um compromisso da Editora Moderna com profissionais de escolas públicas de todo o país, realizado em parceria com a Fundação Santillana e a Comunidade Educativa CEDAC.

A coordenação pedagógica é ponte porque liga os objetivos e as metas da gestão aos desafios de aprendizagem de cada estudante. E é farol porque precisa engajar os professores partindo de acolhimento, estimulando reflexões sobre a prática e promovendo a formação em serviço, além de reverberar o projeto educativo da instituição.

Esperamos que este material seja uma fonte de inspiração e também uma referência cotidianamente útil a coordenadoras e coordenadores, por meio das pautas e estratégias aqui apresentadas, sempre vinculadas aos contextos de aprendizagem de suas escolas.

Boa leitura!

Ivan Aguirra

Diretor de Marketing e Serviços Educacionais da Moderna



**OUÇA NA ESCOLA
UM PODCAST PARA
EDUCADORAS E EDUCADORES**

no link <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.



**ACESSE
ESTA
EDIÇÃO**

<https://mod.lk/coordena>

