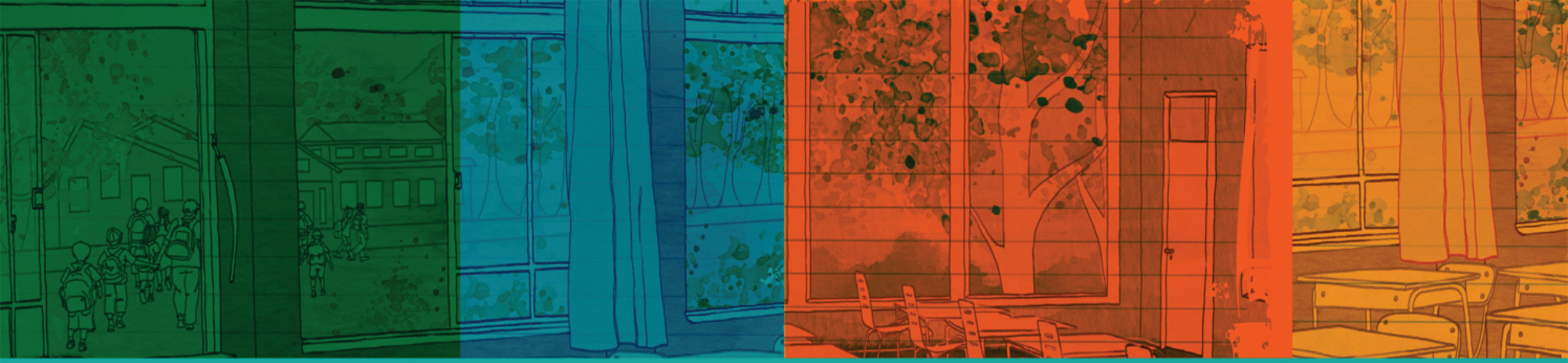


Realização

INSTITUTO CHAPADA DE EDUCAÇÃO E PESQUISA

COORDENADOR PEDAGÓGICO

Função, rotina e prática

Coordenação Geral Ana Inoue e Cybele Amado

Coordenação Pedagógica Beatriz Gouveia

Apoio Institucional

Ministério da Educação

GOVERNO FEDERAL BRASIL PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

Patrocínio

Itaú BBA

Apoio

INSTITUTO | natura bem estar bem

cap0_abre.indd 2-3 8/26/12 10:26 PM

COORDENADOR PEDAGÓGICO

Função, rotina e prática

Coordenação Geral Ana Inoue e Cybele Amado
Coordenação Pedagógica Beatriz Gouveia

cap0_abre.indd 2-3 8/26/12 10:26 PM

Edição Paola Gentile
Projeto gráfico, direção de arte e diagramação Renata Borges Soares
Tratamento de imagens Bruno Lozich
Revisão de texto Sidney Cerchiaro
Fotos Cinthia Sento Sé/Divulgação ICEP
Ilustrações sobre fotos Melissa Lagoa

Leitura crítica Regina Scarpa
Vera Maria Nigro de Souza Placco

Parecer técnico Neide Bittencourt
Geórgia Wiggers
Ismênia de Fatima Vieira
Lenir Lidia da Silva
Rose Cerny
Lúcia Schnairder Hardt
Sílvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos

ISBN 978-85-65956-00-0

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

Coordenador pedagógico : função, rotina e prática /elaboradoras Elisabete Monteiro...[et al.]
coordenadora geral Ana Inoue e Cybele Amado; coordenação pedagógica Beatriz Gouveia. --
1. ed. -- Palmeiras, BA : Instituto Chapada de
Educação e Pesquisa, 2012. -- (Série educar em rede)

Outras elaboradoras: Giovana Zen, Maria Aparecida Silveira,
Neurilene Ribeiro
Bibliografia
ISBN 978-85-65956-00-0

1. Coordenadores escolares - Estudo de casos
2. Supervisão escolar I. Monteiro, Elisabete.
II. Zen, Giovana. III. Silveira, Maria Aparecida.
IV. Ribeiro, Neurilene. V. Inoue, Ana. VI. Amado,
Cybele. VII. Gouveia, Beatriz. VIII. Série.

12-09240 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:
1. Coordenação pedagógica : Educação 370.71

Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
Caeté-Açu – Palmeiras/BA CEP 46.940-000
Tel: (75) 3344-1136 / Tel/fax: (75) 3344-1367
Copyright © 2012 Instituto Chapada. Todos os direitos reservados

COORDENADOR PEDAGÓGICO

Função, rotina e prática

1ª Edição
2012

Coordenação geral Ana Inoue e Cybele Amado
Coordenação pedagógica Beatriz Gouveia

Elaboradoras Elisabete Monteiro
Giovana Zen
Maria Aparecida Silveira
Neurilene Ribeiro

cap0_abre.indd 4-5 8/26/12 10:26 PM

INSTITUTO CHAPADA
DE EDUCAÇÃO E PESQUISA

Assembleia Geral
Áureo Augusto
Eudete Almeida
Enoque Francisco de Jesus
Fernanda Ramos de Novaes
Gardênia Maria Nascimento
Joselânia Vieira Santos
Nourivaldo Santana
Maria Rozalina de Oliveira
Maria Sandra B. Santos
Valgérbera Teixeira
Vespasiano Delezott
Siegried Guillaumon
Elizabete Monteiro
Neurilene Martins
Cristina Meirelles

Conselho Consultivo
Fátima Freire
Regina Scarpa
Sergio Mindlin
Silvia Carvalho
Telma Weisz
Ana Inoue
Guilherme Leal
Áureo Bispo

Conselho Fiscal
Hiandra Rodrigues da Silva
Simone Neves Pinto
Claudilson de Souza Santos

Presidência e Diretoria Executiva
Cybele Amado de Oliveira

Vice-Presidência
Claudia Vieira dos Santos

Coordenadoras Pedagógicas Regionais
Aline Carvalho Nascimento
Giovana Zen
Maria Aparecida Silveira

Sumário

8 **Apresentação**

12 Capítulo 1
A importância das redes colaborativas

22 Capítulo 2
A formação permanente de professores e o papel do coordenador

34 Capítulo 3
O projeto político-pedagógico e a formação permanente

42 Capítulo 4
A gestão da escola

50 Capítulo 5
O projeto de formação

58 Capítulo 6
As pautas de formação

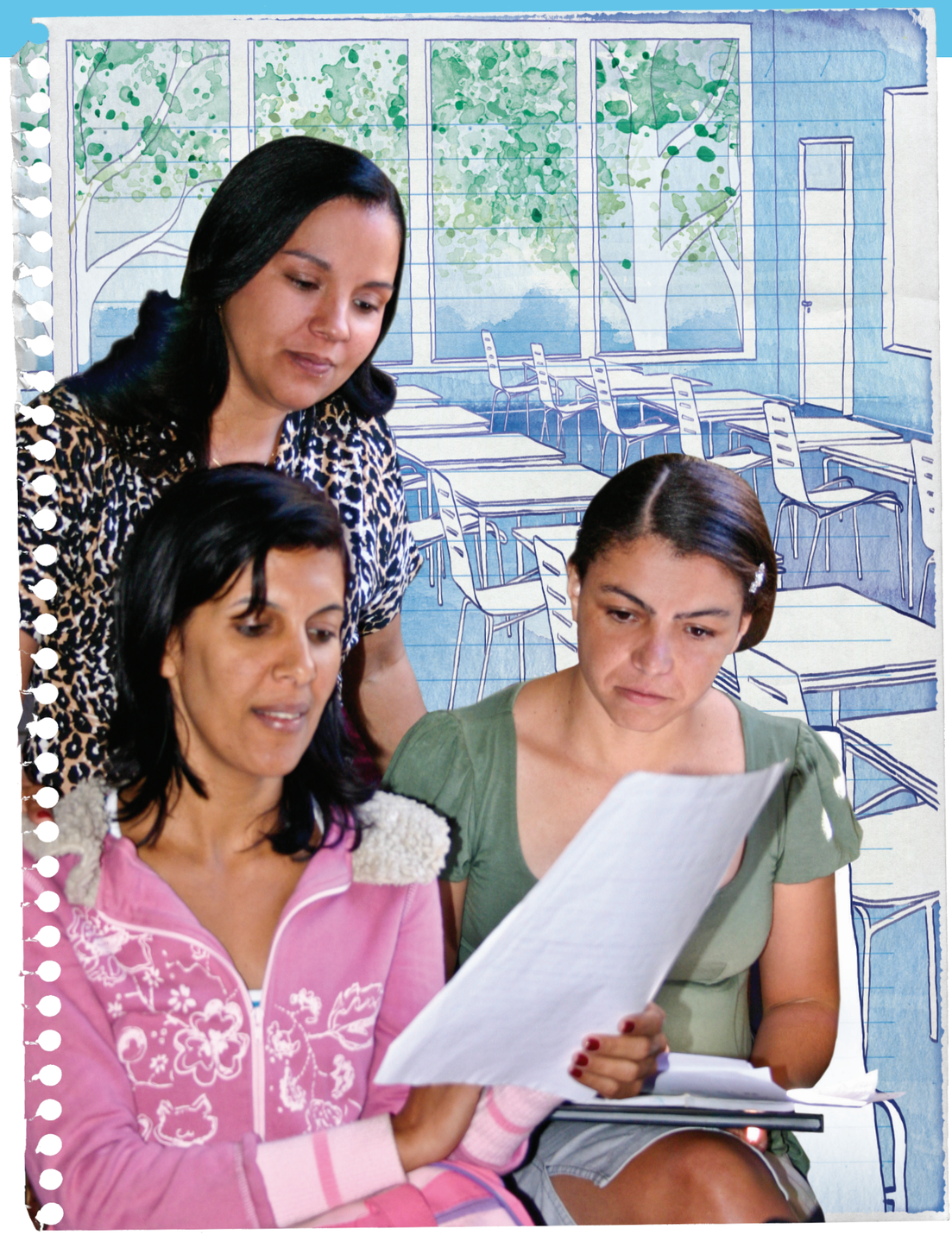
72 Capítulo 7
As estratégias de formação

82 Capítulo 8
A rotina do coordenador

92 Capítulo 9
O processo de avaliação

98 Referências bibliográficas

102 Legendas



APRESENTAÇÃO

Caro coordenador, cara coordenadora,

A finalidade deste material é ajudar você a tornar a escola cada vez mais um espaço de formação permanente para os professores e a ser o interlocutor deles na reflexão sobre as suas funções e atribuições no cotidiano escolar.

Fazemos questão de destacar, logo de início, que o seu papel principal é o de formador. Acreditamos que, para ocorrer de fato uma transformação na qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos, é preciso garantir um espaço permanente de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica dentro da própria escola – e você, portanto, deve ser o organizador e o articulador desse processo. Queremos dizer com isso que cursos e palestras eventuais – com frequência oferecidos aos professores pelas redes de ensino – contribuem, mas não são suficientes para promover mudanças efetivas na qualificação desses profissionais. Para ser eficaz, a formação deve ser contínua, realizada dentro da própria escola e intrinsecamente articulada com os problemas surgidos diariamente em sala de aula.

Você tem um papel importante para fazer com que a formação docente ocorra dessa forma, ajudando na transformação dos horários coletivos de trabalho em períodos de estudo, na reflexão sobre os problemas didáticos, na busca de soluções, na criação de momentos de troca de experiências entre os colegas, na concepção de ambientes de aprendizagem, na interação entre as pessoas da equipe e também na tarefa de relacionar a cultura contemporânea com o currículo. Assim, os professores vão reconhecendo em você um parceiro para pensar na elaboração das aulas e na condução didática das propostas, no desempenho de cada aluno e na avaliação dos percursos de aprendizagem.

Ciente da importância do seu papel e da possibilidade efetiva que você tem de impulsionar a construção de uma cultura colaborativa – e, com isso, influenciar os resultados da escola na sua tarefa de bem ensinar –, este material busca apoiá-lo no desenvolvimento e na avaliação da sua prática profissional. A proposta é levá-lo a ter uma atitude reflexiva sobre a gestão escolar, o processo de formação e a ar-

cap0_abre.indd 8-9 8/26/12 10:26 PM

ticulação deste com o projeto político-pedagógico. Para tanto, vamos oferecer alguns instrumentos imprescindíveis para você organizar e implantar um plano de trabalho, discutir a concepção e a coerência que estão subjacentes às pautas dos encontros pedagógicos e – tão importante quanto – saber comunicar tudo isso ao grupo. Aqui você encontrará ideias e referências para organizar uma boa rotina, fazer a avaliação da aprendizagem – sem perder de vista que só é possível avaliar o que foi ensinado – e, por fim, participar da construção de uma rede de apoio com parceiros mais experientes que possam auxiliá-lo no planejamento e na concepção de todas as suas tarefas.

Apesar de este material apresentar um leque de possibilidades e provocações para a sua especialização nessa desafiadora função de formador e líder de uma equipe pedagógica, você precisará de mais leituras que possibilitem o aprofundamento teórico sobre sua função e também de parceiros – que podem ser seus colegas e também os supervisores da Secretaria de Educação – com os quais possa refletir e se tornar cada vez mais uma autoridade técnica em sua escola.

Convidamos você, coordenador e coordenadora, a ler os próximos capítulos. Traga a coragem necessária para as mudanças e os elementos indispensáveis para um bom trabalho colaborativo: o compromisso, o afeto e a implicação.

Boa leitura! E bons estudos!

cap0_abre.indd 10-11 8/26/12 10:26 PM

A IMPORTÂNCIA DAS REDES COLABORATIVAS

Para haver experiência colaborativa nos espaços escolares, é preciso criar condições de trabalho coletivo e cooperativo, o que demanda esforços de todos os atores e a existência de pares. Só assim é possível garantir a formação permanente nas escolas e na rede.

Na primeira parte deste capítulo, apresentaremos o contexto norteador e inspirador deste livro: uma experiência que impactou os sistemas públicos de uma região, transitando do micro para o macro e cultivando a ideia de que uma sociedade civil articulada – em parceria com um poder público mobilizado em prol da educação – gera a força para as transformações. Na segunda parte, discutiremos o papel e a importância das equipes técnicas das secretarias de Educação na implantação da formação permanente e as condições institucionais necessárias para o estabelecimento efetivo de um plano educacional – sempre visando aos bons resultados da rede de ensino. Na terceira, falaremos um pouco sobre como se forma um coordenador pedagógico – de agora em diante será chamado de CP.

A EXPERIÊNCIA EXITOSA NA CHAPADA DIAMANTINA

Tudo começou com uma iniciativa desenvolvida por alguns municípios localizados na Chapada Diamantina, no interior da Bahia, onde as dificuldades educacionais são semelhantes às encontradas em muitas redes do país. Justamente por isso, ela pode representar um caminho para os sistemas públicos de ensino.

cap1(1)_coord.indd 12-13 8/26/12 10:30 PM

CAPÍTULO 1

A Chapada Diamantina é uma área montanhosa, com cerca de 370 quilômetros de comprimento e 228 de largura, localizada a 700 quilômetros de Salvador. É habitada e visitada pelos seres humanos desde tempos imemoriais, como testemunham as pinturas rupestres encontradas nas cidades de Iraquara e Seabra. A partir de 1844, foram descobertos importantes veios de diamante (daí o seu nome) no Rio Mucugê. Foi quando a região se transformou em ponto de interesse de exploradores e se destacou economicamente. Contudo, no início do século 20, após o esgotamento das minas, iniciou-se um processo de decadência. Desde então, as cidades ali localizadas foram praticamente esquecidas pelos governos. No início do século 21, elas apresentavam os piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado. Ao mesmo passo da situação econômica, a educação local passava por sérias dificuldades.

Até que uma iniciativa na zona rural do município de Palmeiras começou a chamar a atenção – primeiro dos educadores locais, depois de todo o Brasil e do mundo. Em 1997, com o apoio do Programa Crer para Ver, financiado pela Natura Cosméticos – empresa brasileira que fabrica e comercializa produtos na área de beleza –, educadores que trabalhavam no povoado de Caeté-Açu desenvolveram e implantaram o Programa de Apoio e Auxílio ao Professor, com o objetivo de capacitar os docentes do município para que eles alfabetizassem todas as crianças na idade certa. Os resultados foram aparecendo e, três anos mais tarde, cerca de 40 educadores de 12 cidades vizinhas se reuniram para conhecer as ações que levaram Palmeiras a ter êxito na sua meta. Eles resolveram aderir ao programa e fazer o mesmo em suas redes, movimento que levou à criação do Projeto Chapada. As oficinas pedagógicas de formação docente se espalharam pela região, mobilizando técnicos das secretarias de Educação locais, professores e representantes de associações da sociedade civil, unidos em torno da causa.

As oficinas pedagógicas de formação docente se espalharam pela região, mobilizando técnicos das secretarias de Educação locais.

Primeiros passos do programa: fazer com que os municípios criassem ou fortalecessem a figura do CP para atender às escolas e implementassem uma estrutura de formação com as equipes técnicas nas secretarias de Educação para apoiar o trabalho desse educador. Aqui é preciso ressaltar que esse cargo não foi criado e abandonado à própria sorte. Ao mesmo tempo que surgiu a função, foi estruturada uma rede para dar a sustentação institucional necessária para que quem estivesse nessa posição pudesse ter uma atuação efetiva. Ou seja, o CP passou a fazer parte de um coletivo que busca efetivamente a qualidade do ensino.

O CP passou a fazer parte de um coletivo que busca efetivamente a qualidade do ensino.

Em 2004, outros 13 municípios passaram a fazer parte do Projeto Chapada. No ano seguinte, a iniciativa foi considerada uma das 20 obras sociais mais inovadoras da América Latina na categoria Educação Básica pela Fundação W. K. Klug e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal). A formação de diretores pedagógicos e supervisores técnicos entrou na agenda de trabalho das secretarias de Educação, pois já havia consciência de que nada aconteceria na escola sem o efetivo apoio oficial. Esse foi o embrião do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep), criado oficialmente em 2006 e que já formou 3154 professores, 350 CPs, 50 diretores pedagógicos e 67 supervisores técnicos, atendendo cerca de 529 mil crianças do interior baiano.

As iniciativas refletiram diretamente no aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e na diminuição dos índices de evasão e reprovação escolar nos municípios envolvidos. Um exemplo é Boa Vista do Tupim, atualmente com o maior Ideb da Bahia nas séries iniciais (5,8), quase o triplo do verificado em 2005 (2,2). Em 2009, o Icep ganhou o Prêmio Ashoka McKinsey.

A FORMAÇÃO EM REDE E AS EQUIPES TÉCNICAS MUNICIPAIS

Compreender o que sustenta as práticas pedagógicas bem-sucedidas implica reconhecer os diferentes atores e os papéis que cada um desempenha na gestão da sala de aula e da escola. A melhoria da qualidade do ensino público não é fruto de uma ação isolada, externa ou pontual. Ao contrário, pressupõe um conjunto de iniciativas interligadas e em diferentes dimensões, envolvendo diversos sujeitos. As mudanças só são possíveis quando combinadas com estratégias que promovem a implantação de políticas públicas, responsáveis por garantir que os professores e os demais educa-

cap1(1)_coord.indd 14-15 8/26/12 10:30 PM

CAPÍTULO 1

É preciso construir uma cadeia de formação e de responsabilidades, desde as secretarias municipais até as escolas.

dores tenham assegurado o direito à formação permanente em serviço, sempre.

Para tanto, é fundamental construir uma cadeia de formação e de responsabilidades que começa nas secretarias municipais e chega até as escolas. Nesse contexto, destacamos a importância das equipes técnicas, geralmente compostas pelo diretor pedagógico e pelos supervisores. São eles os responsáveis pela formação dos diretores escolares e CPs, assegurando-lhes amparo político e técnico e dando as condições necessárias para que realizem um bom trabalho de formação. Assim, cria-se uma verdadeira rede, evitando a sensação de isolamento que geralmente os educadores têm quando não pertencem a uma estrutura que os apoie.

A pesquisa sobre as atribuições do CP, realizada por Placco, Almeida e Souza (2011) para a Fundação Victor Civita (FVC), em São Paulo, mostra que em muitos lugares do país ele pouco atua na formação de professores. Uma das razões é que o tempo que deveria ser destinado ao trabalho com os docentes frequentemente é substituído por tarefas burocráticas e/ou demandas cotidianas da escola, como a organização de horários, a resolução de questões legais e o serviço de orientação educacional aos alunos. Outra causa flagrante é a falta de clareza que os CPs têm sobre a natureza do próprio trabalho – que é promover o processo de formação dos professores e se corresponsabilizar pela gestão da aprendizagem dos alunos. No entanto, para que as suas atribuições na escola sejam redimensionadas, não basta lhes entregar uma lista com as tarefas a realizar. Os CPs precisam ser formados para aprenderem a impulsionar de maneira sistemática a reflexão da equipe docente e, ao mesmo tempo, catalisar um trabalho de formação na rede de ensino. E temos aí uma questão: quem forma o formador?

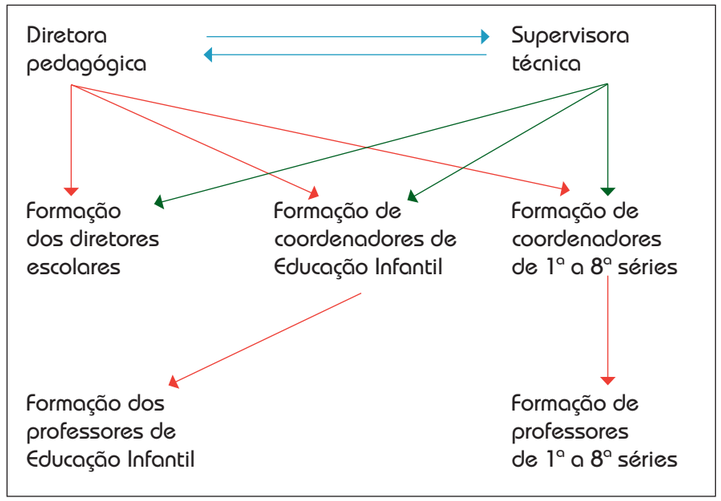
> *"Para poder acompanhar o trabalho dos professores nas salas de aula e dar devolutivas a eles de maneira eficiente, tenho o suporte dos formadores externos do Icep, do supervisor técnico e da diretoria pedagógica da secretaria, de outros colegas coordenadores e da diretoria da escola."*
>
> **Ednea Gomes Nunes Silva,** CP da EM Maria Quitéria, em Tapiramutá

Uma das funções das equipes técnicas municipais é realizar a formação permanente de CPs e diretores escolares, usando estratégias formativas e autoformativas, oferecendo e sustentando as condições institucionais para que as escolas se consolidem como espaço de desenvolvimento profissional e de boas práticas pedagógicas.

Essa é a trama do trabalho das equipes técnicas: a capacidade de ampliar a corresponsabilidade de todos os educadores pela qualidade da escola. E esse é o movimento que progressivamente fomentará a autoria de cada município na gestão do próprio Plano de Educação e que trará a autonomia tão necessária às práticas emancipatórias na educação brasileira.

O organograma abaixo, do município de Souto Soares, permite observar como a formação permanente pode ser estruturada em uma secretaria municipal de Educação. A base é a diretoria pedagógica, responsável por formar os supervisores escolares. Já a supervisão técnica trabalha diretamente com os CPs – e estes, por sua vez, cuidam da formação dos professores em cada escola. Desse modo, o ciclo formativo ganha movimento e se transforma em uma espiral que estrutura, de maneira colaborativa, a formação permanente (leia sobre as atribuições de cada educador nos quadros das páginas 18 e 19).

Organograma da formação continuada no município



cap1(1)_coord.indd 16-17 8/26/12 10:30 PM

Funções do diretor pedagógico municipal

1| Garantir e fortalecer as práticas de formação continuada de CPs, diretores escolares e professores.

2| Construir os planos plurianual e anual de formação, explicitando objetivos, metas e meios de consecução a curto, médio e longo prazos, tendo em vista a construção de uma escola de qualidade para todos.

3| Elaborar, implementar e acompanhar, em parceria com o coletivo dos educadores, o calendário da Educação no município e as diretrizes curriculares da rede, em consonância com o Plano Municipal de Educação.

4| Apoiar a elaboração e a revisão constante do projeto político-pedagógico das escolas para que haja articulação entre os ciclos de aprendizagem por meio dos critérios de continuidade e de diversidade.

5| Acompanhar continuamente os dados da rede municipal de Educação, tendo em vista o levantamento, a sistematização e a publicação de informações sobre as práticas de ensino, a aprendizagem dos alunos, as práticas de formação, a estrutura disponível e os resultados de avaliações nacionais.

6| Dialogar com o titular da pasta de Educação sobre as condições estruturais, administrativas e pedagógicas necessárias para a atuação, valorização e profissionalização dos supervisores técnicos, CPs, diretores e professores (cabe aí discutir plano de cargos e salários, pontuação por participação em cursos e bonificações, entre outros temas).

7| Apoiar os supervisores técnicos na implementação e no desenvolvimento da formação de CPs e professores.

8| Fomentar ações, programas e projetos municipais em prol da alfabetização, com ênfase no fomento à leitura para os alunos, os docentes e os pais.

9| Favorecer a integração entre as escolas municipais da rede e a comunidade.

10| Realizar a formação continuada dos diretores escolares, norteada pelo plano de formação e pelas metas educacionais do município.

11| Acompanhar o trabalho dos diretores escolares, corresponsabilizando-se pela gestão das escolas da rede municipal.

Funções do supervisor técnico municipal

1| Participar da elaboração do plano de formação e de sua constante atualização, face aos contextos e conjunturas sociais, culturais e pedagógicas do município, das escolas e dos educandos.

2| Sistematizar as diretrizes curriculares e promover a articulação dos ciclos de ensino, considerando os critérios de continuidade e de diversidade dos conteúdos de ensino e aprendizagem.

3| Organizar o acervo e a memória da formação continuada municipal dos CPs e professores por meio da criação e manutenção de um acervo público de pautas de formação, relatórios dos encontros formativos, vídeos de observação de sala de aula, gráficos com os resultados da aprendizagem e outros documentos produzidos no seu dia a dia.

4| Garantir a avaliação contínua das práticas escolares e da aprendizagem dos alunos para nortear e replanejar as ações formativas.

5| Dialogar com o diretor pedagógico sobre as condições pedagógicas e estruturais necessárias para a atuação do CP e dos professores, favorecendo ações conjuntas e proativas da equipe técnica municipal.

6| Favorecer a integração das escolas municipais da rede, fomentando a troca e socializando as boas práticas.

7| Apoiar o CP no planejamento e na organização dos encontros formativos que ele realiza na escola e no acompanhamento das práticas de ensino, com vistas a melhorar as condições de ensino dos professores e as de aprendizagem dos alunos.

8| Elaborar o plano de formação de CPs, explicitando objetivos, metas e meios de consecução, a curto, médio e longo prazos, por meio de dispositivos de formação articulados aos seus contextos profissionais.

9| Realizar a formação dos CPs e acompanhar o trabalho deles, corresponsabilizando-se pelas práticas adotadas e também pelas práticas docentes.

cap1(1)_coord.indd 18-19 8/26/12 10:30 PM

CAPÍTULO 1

A proposta é que diretores pedagógicos e supervisores, sendo profissionais mais experientes, assumam suas verdadeiras posições na equipe técnica da Secretaria de Educação e construam um grupo colaborativo de aprendizagem. Afinal, não há como promover mudanças qualitativas sozinho, assim como é difícil constituir um grupo formativo sem o desenvolvimento de uma cultura de cooperação, aprendizagem e parceria. A reflexão, o planejamento e o trabalho coletivos são partes integrantes da função docente e só é possível promover a melhoria da qualidade do ensino quando todos atuam juntos e há corresponsabilidade para atingir os objetivos. Para efetivar esse espírito de equipe, é preciso fortalecer as relações de solidariedade, respeito, tolerância e aceitação da diversidade, implantar o desejo de mudanças e promover a troca de saberes, concepções, ideias e reflexões. A dimensão do trabalho coletivo, como bem evidenciam Placco e Silva (2009), nasce de processos de formação intencionalmente desenvolvidos.

Um grupo colaborativo é também um contexto de aprendizagem. Não há como promover mudanças qualitativas sozinho.

A ideia de haver uma rede de apoio atualiza os dispositivos de formação de CP como lugares de aprendizagem cujos pilares são o intercâmbio entre os educadores e as escolas, o respeito à diversidade dos espaços e suas singularidades, a mobilização de todos para que os avanços se realizem e o trabalho compartilhado, sempre norteado por objetivos claros.

> *"Sair da sala de aula e se tornar CP é uma situação que provoca muitos desafios, pois os conhecimentos necessários para exercer essa função são muito diferentes dos que utilizamos como professor. A mudança exige um processo de estudo e formação consistente para que o trabalho possa ser realizado de forma competente. Os conhecimentos que havia adquirido em sala de aula e na academia ajudavam, contudo não eram suficientes para garantir a formação continuada da equipe. Esse foi meu primeiro desafio: aprender para ser um CP – e ainda nem me passava pela cabeça que era necessário ampliar os conhecimentos sobre didática e conhecer os conteúdos de formação de professores. Muitos outros desafios surgiram, como a dificuldade para atender todas as escolas. Encontros de planejamento e acompanhamento eram raros e, quando aconteciam, se mostravam desestruturados e sem propósito, apesar do esforço dos organizadores em fazer bem. A possibilidade de me tornar CP surgiu de fato com a formação continuada do Instituto Chapada – que continua sendo a base para que o meu trabalho aconteça e se qualifique a cada dia. Com os nossos encontros, o município percebeu a necessidade de ampliar o número de CPs."*
>
> **Sidecléia Oliveira dos Anjos,** CP da EM 13 de Junho, em Bonito

Como diz um ditado português: "É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança". Portanto, urge valorizar as ações coletivas e a complementaridade dos saberes e tornar cada vez mais a cooperação um valor profissional.

cap1(1)_coord.indd 20-21 8/26/12 10:30 PM

A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E O PAPEL DO COORDENADOR

Disse o educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”. Essa frase retrata muito bem o sentido da formação permanente dos professores e a articulação dessa ação com o papel do CP. Quando alicerçamos o fazer pedagógico em uma atitude colaborativa, todos são beneficiados. Entretanto, para muitos educadores, submersos no cotidiano atribulado da escola, trabalhar dessa maneira ainda é um grande desafio a ser vencido. Para enfrentá-lo, é preciso conhecer um pouco mais sobre a história da formação docente e os aportes teóricos que vinculam o CP a essa função.

UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Inicialmente, a didática era concebida como a arte de ensinar, uma espécie de talento que alguns professores tinham, outros não. Era uma questão de tudo ou nada. A discussão em torno desse suposto dom era restrita aos modos de agir em sala de

aula e às técnicas para dinamizar o ensino, no intuito de resolver apenas problemas de comportamento e de falta de interesse do aluno. Nesse contexto, um professor que tinha boa didática era o que dava aulas dinâmicas que prendiam a atenção dos jovens. Acreditava-se também que todas as crianças poderiam aprender as mesmas coisas, do mesmo jeito e no mesmo intervalo de tempo.

As discussões em torno das especificidades de cada área do conhecimento não estavam presentes nos currículos das instituições que se propunham a formar professores (e até hoje, se aparecem, é com muita timidez). A defesa era por uma didática geral que estudasse os princípios, as normas e as técnicas que deveriam regular qualquer tipo de ensino, para qualquer aluno – o que dava a falsa impressão de cobrir amplamente a atividade docente.

Além dessa compreensão equivocada, havia uma enorme distância dos conteúdos dos cursos oferecidos aos professores já atuantes e as práticas de sala de aula. As ações formativas se restringiam a um conjunto de eventos isolados e pontuais – como palestras, cursos, seminários e oficinas –, insuficiente para responder às necessidades pedagógicas dos professores. A atuação do CP era reduzida ao controle quase que burocrático da atuação docente. Alguns se esforçavam em colaborar trazendo novidades do mundo da educação e disponibilizando apostilas e outros materiais distribuídos em eventos dos quais participavam.

A RECONCEITUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo da década de 1980, ocorreu um acirrado debate em torno da democratização do ensino que acabou colocando em evidência a formação dos professores como um dos meios mais eficientes de garantir a elevação dos padrões de qualidade da educação. Na Conferência Mundial de Educação para Todos – organizada pelo Banco Mundial em 1990, em Jomtien, na Tailândia, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) –, foram definidas as diretrizes a ser seguidas em todo o mundo. O Ministério da Educação (MEC) elaborou um Plano Decenal para o período de 1993 a 2003 e atacou diretamente a falta de habilitação dos professores e demais profissionais da área. Três anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada. A capacitação em serviço e os programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis ganharam destaque. Finalmente, em 1998, o MEC publicou os Referenciais para a Formação de Professores (RFPs), sugerindo um currículo mínimo para os cursos de Pedagogia e também para as licenciaturas.

O documento estava fundamentado nas teorias que situam a formação como parte essencial do processo de profissionalização. Para isso, os RFPs utilizam a concepção que emerge de estudos e pesquisas realizadas, principalmente, pelo pedagogo norte-americano Donald Schön (1930-1997) e o português António Nóvoa. Eles propõem a adoção de uma epistemologia da prática – ou seja, a valorização do fazer profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, da análise e da problematização de situações vivenciadas no dia a dia em sala de aula. Inicia-se assim a consolidação da ideia de que existe uma particularidade e uma especificidade profissional no campo do ensino. A tríade conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação passou a ser o discurso oficial explicitado nas diretrizes de formação em todo o país.

A tríade conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação passou a ser o discurso oficial explicitado nas diretrizes de formação em todo o país.

Esse rompimento com a racionalidade técnica – que vê o professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros (mais detalhes sobre esse conceito no livro *Educando o Profissional Reflexivo,* de Schön) – concedeu ao docente o direito de tomar a própria prática como um objeto de reflexão. Dessa forma, o conhecimento didático assumiu um lugar estruturante nos programas de formação realmente comprometidos com a prática docente.

O conceito de didática também sofreu modificações. Com o avanço das pesquisas, principalmente aquelas que se debruçaram sobre os processos de ensino e de aprendizagem, a didática assumiu a responsabilidade pela discussão das relações que se estabelecem entre a natureza do conhecimento, os processos de aprendizagem e as estratégias de ensino. Essa reconceitualização se distancia radicalmente daquela que a restringia a um conjunto de técnicas generalistas a ser aplicadas arbitrariamente em qualquer situação. Didática, então, nos dizeres da pesquisadora argentina Delia

Lerner, é "um saber construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do funcionamento das situações didáticas".

A didática geral passou a ser progressivamente substituída pelas didáticas específicas, cada uma discutindo as peculiaridades de seus objetos de estudo. O saber didático necessário para ensinar a escrever, por exemplo, é diferente do exigido para ensinar a ler, que por sua vez é distinto do requisitado para ensinar Matemática e assim por diante. Isso porque as várias didáticas envolvem saberes específicos acerca do conteúdo a ser ensinado e do modo como ele é comunicado, o que não significa a fragmentação do conhecimento potencializada ao extremo. Ao contrário: as didáticas específicas conservam em seu interior os princípios socioconstrutivistas que aportam toda a discussão em torno da construção do conhecimento pelas crianças.

Cabe esclarecer ainda que essa discussão não é neutra, tampouco destituída dos valores e crenças que marcam os modos de viver da sociedade na qual estamos inseridos. A reflexão sobre o objeto de ensino pressupõe uma compreensão acerca de suas características enquanto objeto social e histórico, pertencente a uma determinada cultura. Sem esse entendimento, não é possível pensar em processos de aprendizagem e estratégias de ensino que sejam coerentes.

A FORMAÇÃO PERMANENTE COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A sala de aula é um lugar de grandes desafios, e se tornar professor significa aceitá-los e enfrentá-los. Um deles é reconhecer que o desenvolvimento profissional é uma condição para o exercício da docência, independentemente do currículo pregresso e da condição sociocultural do professor. Segundo os RFPs, a formação é "um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor a disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, as condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre".

Desse modo, a formação permanente surge como um instrumento de valorização da categoria e de suas condições de trabalho. Ela deve estar articulada aos contextos de trabalho, pois é preciso considerar os conteúdos curriculares de cada série e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Torna-se então um direito assegurado, e não um benefício a ser oferecido com o intuito de compensar possíveis lacunas da formação inicial. Como nos orienta os RFPs, as redes de ensino, públicas ou privadas, devem assegurar as condições para que o seu corpo docente siga aprendendo ao longo de todo o exercício profissional.

> A formação permanente surge como um instrumento de valorização da categoria e de suas condições de trabalho, reconfigurando a profissão.

Assim, a formação permanente não pode se restringir a ações isoladas nem ficar à mercê de programas governamentais desarticulados das demandas dos professores. Ela deve figurar como parte estruturante da política de qualificação da educação de cada rede de ensino. Isso significa que pode haver parcerias com universidades e instituições dedicadas a essa finalidade desde que elas tenham ou desenvolvam programas em conformidade com as concepções e políticas assumidas pela rede de ensino.

Entre as condições de trabalho a ser asseguradas, ganha destaque a incorporação das ações formativas na rotina escolar. Afinal, elas são atividades profissionais e um direito dos professores – e eles precisam se configurar como um grupo colaborativo e se articular para qualificar as práticas educativas da rede e da escola em que atuam. Dessa forma, é preponderante que os momentos de estudo coletivo sejam reconhecidos institucionalmente como uma condição de trabalho a fim de assegurar a obrigatoriedade e a regularidade das práticas formativas.

Outro aspecto relevante é a concepção dessas práticas formativas. Diferentemente dos cursos, palestras e oficinas descoladas das necessidades da sala de aula, o que se busca é uma aproximação cada vez maior com a atuação profissional e uma articulação com os contextos de trabalho. Isso implica considerar os professores como sujeitos intelectualmente ativos. Assim como as crianças, eles também constroem conhecimentos com base em suas representações e aprendizagens, que acontecem por aproximações sucessivas. Nessa perspectiva, concordamos novamente com Nóvoa: "Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas, sim, trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na produção, e não no consumo do saber".

Os conteúdos da formação dos professores estão na sala de aula, nos problemas enfrentados diariamente – e não nos discursos milagrosos que prometem uma revolução educacional em tempo recorde. As mudanças serão possíveis no momento em que as políticas de formação assumirem a escola como um lugar privilegiado para o desenvolvimento profissional e, portanto, para a formação permanente. A sala de aula deve ser considerada, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o de chegada das ações formativas e ser sempre analisada com base nas teorias. Isto é, a prática tem de ser teorizada para ajudar os professores a compreender, cada vez mais, os aspectos envolvidos nas interações entre aluno, professor e objeto de ensino.

A sala de aula deve ser considerada, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o de chegada das ações formativas e sempre analisada com base em teorias.

A escola passa então a ser o espaço de aperfeiçoamento profissional, organizada e dinamizada por um projeto próprio, orientador das ações e fortalecedor do trabalho colaborativo entre os professores e gestores escolares – uma comunidade que aprende e se qualifica permanentemente por meio da reflexão teórica e do estudo sobre suas ações e atribuições.

O PAPEL DO CP NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO PERMANENTE

Dentro desse contexto, o CP assume um papel preponderante. Afinal, é ele quem está ao lado do professor e tem condições para concretizar as políticas de formação permanente. Ele 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.

Para ajudar os professores a qualificar o seu trabalho, o CP tem de entrar em contato com o conhecimento produzido sobre as estratégias formativas para adequá-las aos diversos conteúdos, em diferentes espaços. Formação de professores não se faz de qualquer jeito: para ter um trabalho de qualidade, é preciso estar a par da discussão já existente sobre o objeto de conhecimento e os processos de aprendizagem e das intervenções docentes. Isso implica assumir o conhecimento didático como eixo estruturante do seu trabalho.

Leia mais sobre conhecimento didático no capítulo 5.

Antes de tudo, porém, é necessário ganhar a confiança dos professores e se colocar no lugar de parceiro. A dimensão subjetiva da formação não é menos importante do que as outras. O CP deve estabelecer uma relação com os professores que permita discutir abertamente os desafios da sala de aula. Ambos precisam aprender a dizer o que não sabem e, juntos, procurar soluções. O cuidado com as relações com o grupo de professores, tentando romper as resistências, se dá depois de compreender esse quesito como parte do processo.

Para realizar bem o seu trabalho, o CP precisa, antes de tudo, ganhar a confiança dos professores e se colocar no lugar de parceiro.

APRENDIZAGENS E DESAFIOS DO CP NA FUNÇÃO DE FORMADOR

Vamos agora discutir o percurso realizado por muitos educadores que passam de professor a CP e a construção da identidade no decorrer da carreira, compreendendo que determinadas aprendizagens somente são possíveis no exercício da profissão – e que conflitos e dilemas fazem parte desse processo. Pensar a aprendizagem dos CPs no contexto das relações estabelecidas no trabalho recoloca a formação na direção de compreender o modo como esses profissionais se apropriam das suas trajetórias de vida e de formação, com seus saberes e dilemas – abandonando assim a perspectiva tecnicista e procedimental, como quis fazer crer a racionalidade técnica. Algumas perguntas podem provocar lembranças e reflexões sobre as experiências formadoras que os CPs tiveram nos anos iniciais da carreira, como:

- O que faz um CP?
- Como ele executa o seu trabalho?

- Quem o ajuda a enfrentar os dilemas e conflitos que emergem no cotidiano profissional?
- Como organizar uma boa rotina para dar tempo de realizar todas as atribuições formativas?

SER UM BOM PROFESSOR NÃO É SUFICIENTE

Sabemos que as funções de professor e CP não são as mesmas e, portanto, remetem a um conjunto de competências distintas. A prática docente, entretanto, parece ser o ponto de partida da maioria dos educadores que ingressam na carreira. O depoimento de Joelma da Silva Pires traz alguns aspectos para pensarmos nessa trajetória:

> *"Fui escolhida para exercer a função de CP por ser professora daquela unidade, ter uma boa relação com os colegas e acreditar que esse trabalho é fundamental para a qualificação das práticas docentes. No início, achei que estar diariamente na escola seria suficiente, visto que em anos anteriores não havia essa função na rede. Conquistei o respeito da equipe primeiro fazendo o papel de ouvinte. Contudo, com o passar do tempo, percebi que precisava ajudar a resolver as dificuldades da equipe em planejar atividades que possibilitassem o avanço dos alunos. As inquietações surgidas nos momentos de formação, quando analisamos os resultados e detectamos as aprendizagens que precisavam de investimentos, possibilitaram que eu pensasse melhor sobre minha prática e procurasse qualificar mais a minha atuação. Em 2011, consegui organizar minha rotina, definindo as minhas atribuições sem desviar o foco para outras tarefas, sempre contando com o apoio e a compreensão do diretor".*
>
> **Joelma da Silva Pires,** CP da EM Anísio de Souza Marques, em Iraquara

A perspectiva apresentada por Joelma encontra eco nas considerações feitas pela pesquisadora Cristiane Pelissari, em São Paulo, sobre a diferenciação entre as competências do professor e as do CP. Ela afirma: "Não é raro ouvir dizer que para ser um bom formador é preciso ter sido um (bom) professor para, assim, conseguir pensar como eles, colocar-se no lugar deles, sensibilizar-se com seus problemas. Longe de negar a legítima importância da influência da condição de professor para a de formador, suspeito que é preciso assumir a diferença entre o professor e o formador. Exatamente por terem funções diferentes, saberes diferentes e posturas diferentes é que o formador pode propor um outro jeito de olhar, analisar e conduzir uma ação" (Pelissari, 2007).

Como evidenciado pelas palavras de Joelma e da pesquisadora, os CPs enfrentam problemas profissionais que fogem ao escopo da função docente. A coordenação pedagógica exige que o educador que está nesse cargo assuma o lugar de um profissional mais experiente, que supervisiona a prática dos professores. Ser um excelente professor alfabetizador, por exemplo, não é suficiente para realizar bem a formação permanente de professores alfabetizadores.

Ao afirmar que os professores precisam ser capazes de gerir processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção de textos que coloquem, no centro, os propósitos didáticos e comunicativos, Delia Lerner delineia questões distintas dos problemas docentes a ser resolvidas pelo CP. Ao considerar essa afirmativa sobre saberes docentes implicados na formação de leitores e escritores, toma relevo uma nova dimensão do conhecimento a ser construído pelo CP: o conhecimento sobre a formação permanente dos educadores. Como ensinar a eles essa didática específica? Quais as melhores estratégias? O que os docentes sabem sobre tais conteúdos? Como atualizam esse saber na sala de aula quando ensinam? O acervo profissional construído durante o período em que foi professor é importante para o CP, 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.

A coordenação pedagógica exige que o educador que está nesse cargo assuma o lugar de um profissional mais experiente, que supervisiona a prática dos professores.

O depoimento a seguir revela a complexidade da função que perdura com o passar dos anos, mesmo sob novas feições.

> *"Em março de 2005, fui convidado pela Secretaria de Educação para assumir o Núcleo de Mocambo. Naquele período, eu ensinava numa escola multisseriada da zona rural e na 4ª série na EM Lúcia Rosa dos Santos. Mesmo tendo experiência de sala de aula em dois ciclos, para mim foi um desafio, principalmente por ter de trabalhar com um grupo de professores até então desconhecido. No entanto, aceitei. Estou há sete anos na função e tento fazer um trabalho cada vez melhor. Não é fácil, pois requer muita dedicação, compromisso e responsabilidade."*
>
> **Juilson Francisco Santana,** CP da CM Diretor Joel Porto de Oliveira, em Ibitiara

Enquanto marca os desafios da carreira, Juilson oferece indícios para reconhecermos a construção da identidade e dos saberes profissionais – que são experienciais, temporais e construídos no chão da escola – como acontecimentos progressivos.

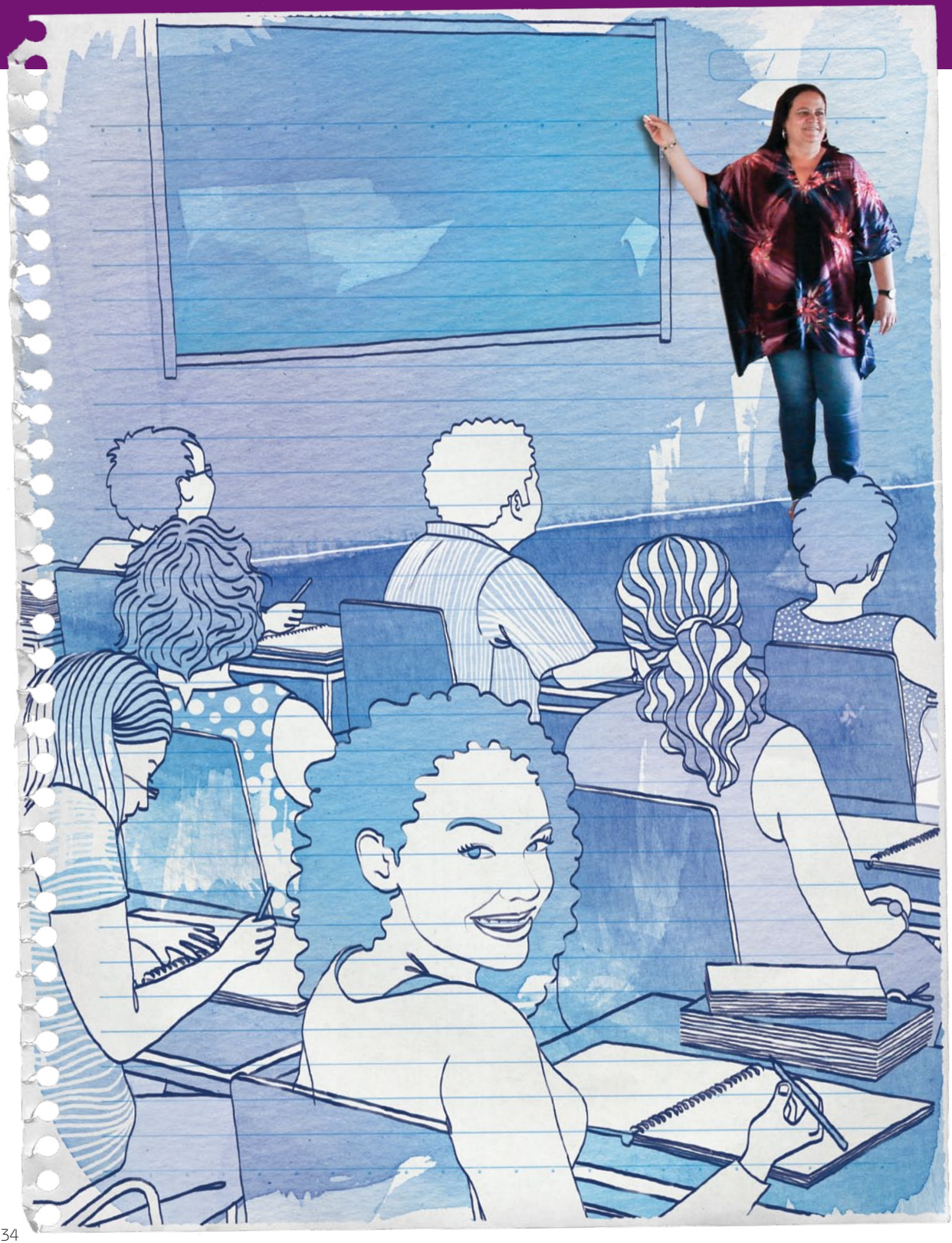
AS ATRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS DOS CPs

É comum observarmos o CP sendo engolido pelo cotidiano, dedicando boa parte do seu tempo à resolução de problemas emergenciais. No entanto, como seu papel principal é ajudar na formação dos professores e na gestão pedagógica da escola, a proposta é que, aos poucos, ele possa redesenhar suas funções, legitimando-se como formador e parceiro dos professores.

> *"A função da coordenação pedagógica é planejar para qualificar a ação do coletivo da escola, vinculando e articulando o seu trabalho ao projeto político-pedagógico. É possibilitar também a construção de relações entre todos os grupos que desempenham o fazer pedagógico, construindo ações coletivas e refletindo sobre elas."*
>
> **Viviane Almeida de Oliveira,** CP da EM Casalgrande, em Utinga

No processo de construção coletiva a que se refere Viviane, o CP precisa "ser o outro que analisa a situação sob pontos de vista às vezes ocultos para o professor" (Pelissari, 2007). Nessa mediação, é necessário considerar que os professores não são alunos do CP: eles já são profissionais, e essa premissa tem de ser considerada no planejamento da formação.

Dessa forma, a relação entre eles vai se caracterizar pela existência de uma interação entre profissionais, na qual o CP assume o papel de supervisor e, ao mesmo tempo, se corresponsabiliza pelo trabalho realizado na sala de aula. Entendemos que o CP tem como função principal articular redes de aprendizagem que instalem e sustentem processos de formação e autoformação. Quando está em jogo a reconstrução da escola como espaço de democratização de conhecimentos, há de se assegurarem as melhores condições para os docentes construírem e realizarem um projeto educativo que, de fato, viabilize o direito de aprender de todos os alunos.



O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO PERMANENTE

A proposta deste capítulo é abordar a necessidade de articular o projeto político-pedagógico (PPP) com o ensino e a formação permanente dos professores. Para iniciar, podemos perguntar: o que significa elaborar o PPP de uma escola? Que conceitos e pontos de partida marcam essa construção? Outras questões norteiam a elaboração desse documento e ajudam a perceber o que se pretende com ele:

- O que a escola pretende ensinar?
- Para quê?
- Como?
- Qual é a concepção de ensino e aprendizagem que defendemos?

Na LDB, destacam-se dois grandes eixos diretamente relacionados à construção do PPP e que consideramos de fundamental importância: o eixo da flexibilidade, que se vincula à autonomia, dando possibilidade de a escola organizar o próprio trabalho pedagógico; e o eixo da liberdade, que se refere ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e da proposta de gestão democrática a ser definida em cada sistema de ensino.

É evidente que, mesmo com a legislação tratando da autonomia das unidades escolares, não há garantia de que cada uma elabore o seu PPP de forma consciente e em bases sólidas. Defendemos que tal projeto precisa estar inserido no contexto

da cultura local; contudo, sabemos que não é fácil articular a elaboração desse documento, que requer a superação de uma visão meramente burocrática do processo.

O que significa construir o PPP?

O PPP pode ser entendido como uma carta de intenções educativas. É o plano geral da escola no qual serão explicitados os objetivos a ser alcançados, as justificativas e as ações para atingir as metas. Ele pode ser entendido como a sistematização provisória de um processo de planejamento realizado a muitas mãos, com base na identificação e no diagnóstico da realidade. O PPP tem a ver com aquilo que se define como conteúdo de ensino e de aprendizagem e é sua atribuição também esclarecer a concepção da instituição sobre a constituição desses processos e sobre o que, para que e como será ensinado.

Como sistematizar essas ideias em um documento? Como ele pode retratar a intencionalidade de um grupo de educadores, pais, alunos e da comunidade? De que forma tornar o processo de sua elaboração democrático e participativo? Como articulador da equipe pedagógica, o CP é quem vai coordenar essas discussões e assegurar a participação docente no planejamento e na sua posterior execução.

> *"O nosso PPP foi elaborado com base na necessidade dos educadores de ter um documento de identidade que norteasse o trabalho e que atendesse à expectativa da comunidade em relação à escola. No início, foi preciso sensibilizar a todos para que a tarefa adquirisse significado, pois, se os sujeitos envolvidos não percebessem o sentido do processo e não entendessem a sua importância, de nada adiantaria. A etapa de sensibilização teve como objetivo apresentar a nossa proposta de trabalho e falar sobre a importância da construção do documento para a escola e para a comunidade e tomar como base a realidade vivida pela escola para a sua elaboração."*
>
> **Luiza de Cássia Brito Barros** (diretora técnica), **Edeilza Santos** (supervisora do Ensino Fundamental 1) e **Jozeni Silva dos Santos** (supervisora do Ensino Fundamental 2) formam a equipe técnica de Tapiramutá

Como podemos observar, o ponto de partida foi a mobilização da comunidade. A metodologia deu-se em três etapas:

1| Reuniões por segmento (pais, alunos, professores e funcionários).
2| Encontros com todos juntos para discutir os problemas levantados em cada segmento.
3| Seminário geral para aprofundar as discussões e encaminhar as proposições dos pequenos grupos.

A coordenação pedagógica fez a sistematização das várias propostas e assim elaborou a avaliação inicial de toda a escola com base nos registros parciais. A construção foi paulatina, buscando o aperfeiçoamento progressivo de um projeto que realmente atendesse aos anseios de todos. Ele foi apresentado à comunidade na jornada pedagógica do ano subsequente, em reuniões de pais e em seminário envolvendo todos os segmentos.

O que podemos observar é a importância da participação ampla, sobre a qual o educador Moacir Gadotti afirma: "A gestão democrática implica atitude e ação. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de ações democráticas de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado. Demanda tempo, atenção e trabalho". (Gadotti, 1980)

Sendo um documento construído a muitas mãos, o PPP passa a ser de todos e não apenas de alguns.

Tudo isso nos aponta a necessidade de dedicar tempo para a construção do PPP, num processo marcado por idas e vindas, caminhos feitos e refeitos para que todos os envolvidos possam se identificar com ele. Sendo construído a muitas mãos, o documento passa a ser de todos e não apenas de alguns.

Trata-se, portanto, da mediação, organização, integração e articulação do trabalho pedagógico, legitimando o PPP pela via da gestão participativa. A presença da família e da comunidade deve ser vista como um mecanismo de representação e participação política, dentro da percepção de que, para funcionar a contento, a escola necessita da adesão dos usuários (não só dos alunos mas também de seus pais ou responsáveis) aos seus propósitos educativos. E essa adesão precisa redundar

É imprescindível que o documento seja o orientador das ações da equipe e assegure a coerência entre a proposta e a prática.

em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho da instituição.

Na construção do PPP, o CP e os demais profissionais reveem historicamente o papel da escola, mediando as relações pedagógicas entre professor, aluno, currículo, metodologia, processo de avaliação e de ensino e aprendizagem, à luz de uma concepção de educação voltada a um projeto de sociedade. É imprescindível que o documento seja o orientador das ações da equipe e assegure a coerência entre a proposta e a prática, fazendo prevalecer a dimensão coletiva e democrática sem comprometer a autonomia dos educadores.

Para aprofundar esse conteúdo, recomendamos a leitura do material de apoio sobre PPPs elaborado por técnicos do MEC e disponível no portal da Escola de Gestores.

A ESCOLA COMO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

Potencialmente, o trabalho em equipe tem a condição de favorecer a construção de um PPP que possibilite o desenvolvimento e a aprendizagem numa certa direção e com continuidade. Sendo fruto de uma ação compartilhada, ele permite de forma mais efetiva que:

- Todos os atores da instituição se sintam pertencentes a ela.
- Todos tenham clareza da existência de uma política de formação para as crianças, os jovens e seus educadores e uma busca pelo aperfeiçoamento dos espaços coletivos de formação.
- Os mecanismos para o acompanhamento e a avaliação das ações educativas sejam definidos.
- A articulação da família com a instituição esteja garantida.
- O diagnóstico da aprendizagem das crianças e dos jovens e o registro contínuo do seu desempenho sejam feitos com orientações claras.
- O fomento do trabalho com a cultura local se realize a fim de favorecer a criação de espaços para a troca de experiências, a circulação de informações e a elaboração de propostas de ampliação do conhecimento de todos os envolvidos.
- A mobilização das comunidades interna e externa para a discussão dos limites e alcances das ações previstas fique assegurada.

Para que haja um projeto educativo real e orientador das ações e decisões, é necessário que exista um coletivo de educadores, entendido como um organismo social vivo que tem relação e interdependência entre as partes que o compõe. Concordamos, portanto, com as ideias do educador ucraniano Anton Makarenko (1888-1939): "Não imaginei nem imagino como se poderia educar um coletivo, pelo menos um coletivo infantil, se não houver um coletivo de pedagogos. Não restariam dúvidas de que não se poderá fazê-lo, se cada um dos pedagogos de uma escola realiza, separadamente, o seu trabalho educativo segundo o seu próprio entendimento e desejo".

É fundamental que o projeto educativo contribua para a criação de uma cultura institucional que possibilite às crianças, aos jovens e a seus educadores o convívio em grupo de maneira produtiva e cooperativa. Dessa forma, é preciso prever a criação de situações nas quais todos possam dialogar, ouvir o outro e ajudá-lo, pedir auxílio, aproveitar as críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta etc. Atitudes dessa natureza são aprendidas e devem ser valorizadas como forma de convívio social e estar previstas no PPP.

É fundamental prever a criação de situações nas quais todos possam dialogar, ouvir o outro e ajudá-lo.

Esse documento tem ainda como objetivo proporcionar às famílias a compreensão, aceitação e valorização da tarefa educativa desenvolvida, assim como a sua efetiva participação. A reflexão sobre o que fazer em sala de aula e para que – imprescindível para a equipe de educadores progredir na prática de maneira fundamentada e explícita – também precisa ser conhecida. Nesse sentido, convém preparar com muito cuidado as reuniões de pais de modo a explicar os programas planejados para cada faixa etária, os objetivos, as atividades previstas para alcançá-los, a maneira como os familiares podem se envolver e como será o contato com eles.

As entrevistas individuais são um bom meio para conhecer as expectativas das

famílias e garantir que elas compreendam o que se faz na instituição. Os pais que não participaram da construção do PPP podem ser incluídos no processo sendo informados sobre as suas orientações por meio de um folheto, um painel com as atividades regulares e extraordinárias feitas em determinado período ou um comunicado por escrito que acompanhe as tarefas que os filhos levam para casa.

Do ponto de vista educacional, é possível e desejável integrar aos projetos institucionais e didáticos os conhecimentos e saberes das famílias. Questões culturais e regionais, entre outras, podem ser inseridas no planejamento de atividades e festas a fim de enriquecer o trabalho. Esse intercâmbio aproxima dois mundos muitas vezes diferentes, favorecendo aprendizagens mútuas nas quais cada pessoa pode apresentar diferentes experiências e maneiras de pensar. A pertinência, o tipo e a dimensão da participação devem ser cuidadosamente analisados e discutidos pelos educadores ao mesmo tempo que é convenientemente definida no PPP. Essa participação não deve gerar confusão sobre as responsabilidades, as funções e as respectivas implicações. Deverá ser sempre um dos possíveis meios para garantir maior qualidade aos programas educativos.

O PPP E O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação permanente em uma escola precisa estar intimamente articulada com o PPP, pois é ele que define os conteúdos de ensino e de aprendizagem. Portanto, a decisão sobre o foco dos encontros pedagógicos precisa ter por base dois critérios: o estabelecido pelo PPP como expectativa de aprendizagem para as crianças e o que os professores precisam aprender para ensinar melhor.

A formação permanente em uma escola precisa estar intimamente articulada com o PPP, pois é ele que define os conteúdos de ensino e de aprendizagem.

Vejamos um exemplo: em um recente encontro de formação de professores, realizado por Maria Lúcia Alves dos Santos, CP da EM Maria Marcolina e da EM de Caimbongo, em Ibitiara, o objetivo central era discutir o conceito de alfabetização defendido pelo PPP da escola e suas implicações para a redefinição dos contextos de alfabetização a ser garantidos pelos professores. A reunião previa as seguintes orientações didáticas:

1| Formação leitora dos professores
| Socialização de vários livros de literatura infantil, juvenil e para adultos de diversos gêneros (romance, crônicas, contos, poemas etc.) assim como livros pedagógicos.
| Leitura pelos professores de alguns índices, orelhas ou contracapas dos livros.
| Espaço para comentários sobre a qualidade das obras.
| Recomendação de leitura aos colegas.

2| Relato dos professores sobre o processo de tabulação dos diagnósticos de escrita e análise dos resultados de cada classe.

3| Discussão do conceito de alfabetização subjacente ao PPP da escola com base nos resultados dos diagnósticos.

4| Discussão do que significa estar alfabetizado e do que precisa ser ensinado para que as crianças construam as competências leitora e escritora.

Analisando a etapa inicial do encontro formativo, percebemos que existe uma clara intencionalidade de fazer com que os professores também sejam leitores – e essa intenção está vinculada diretamente com um pressuposto do PPP que afirma: "A formação de crianças leitoras se constitui como uma das metas da nossa escola e para tal é fundamental que nossos professores sejam também leitores". Observamos ainda que o plano de formação considerou os objetivos previstos, as necessidades de aprendizagem dos alunos e as necessidades de formação dos professores.

A GESTÃO DA ESCOLA

Neste capítulo, vamos discutir os papéis do diretor escolar e do CP com base em uma perspectiva integrada e colaborativa do trabalho educativo. Reconhecendo-os como lideranças indispensáveis para a realização de uma gestão participativa de sucesso, vamos aprender como eles podem fazer uma parceria eficaz para trazer resultados exitosos às escolas públicas brasileiras.

Os depoimentos dos profissionais que você lerá nesta e nas próximas páginas certamente serão inspiradores para a reflexão sobre as práticas inovadoras de gestão. Com eles será possível apreender sobretudo como a gestão escolar é estratégica para chegar a melhores resultados na qualidade da aprendizagem.

A ESCOLA CENTRADA NA APRENDIZAGEM

"Acompanhamos as práticas pedagógicas analisando os dados a fim de planejar ações para a sala de aula. Asseguramos também a formação permanente dos professores e procuramos envolver toda a equipe na tomada de decisões. Dessa forma, ficamos corresponsáveis pelo ensino e pela aprendizagem dos alunos."

Ednéa Gomes Nunes da Silva, CP da EM Maria Quitéria, em Tapiramutá

"Com a CP e a equipe escolar, realizamos os encontros previstos no cronograma para analisar os resultados, planejar as ações que qualificam as práticas pedagógicas e assegurar a organização do espaço e dos recursos didáticos para os encontros formativos. Além disso, construímos pautas para os conselhos de classe, as reuniões de pais e o seminário avaliativo."

Eliana Almeida Silva Ribeiro, diretora da EM Maria Quitéria

Com a construção compartilhada de metas e a corresponsabilidade pelos meios de execução do plano de gestão da escola e pelos resultados alcançados, os papéis do CP e do diretor escolar são reconceitualizados.

Ednéa e Eliana formam uma dupla gestora, e o trabalho de ambas é a chave do sucesso da escola. Os depoimentos delas nos levam a pensar que essas educadoras construíram juntas as representações que elas têm sobre a gestão da escola, redefinindo rotinas e funções profissionais. Para além de um trabalho fragmentado, elas apresentam imagens da profissão associadas a uma visão sistêmica do trabalho educativo. Com a construção compartilhada de metas e a corresponsabilidade pelos meios de execução do plano de gestão da escola e pelos resultados alcançados, os papéis do CP e do diretor escolar são reconceitualizados.

É o que também assinala a dupla gestora do Povoado Lagoa do Dionísio, em Ibitiara, ao compartilhar as próprias itinerâncias do trabalho na gestão escolar:

> *"Para que qualquer ação dê certo, na vida ou na escola, é preciso haver o compartilhamento de responsabilidades e a cumplicidade nas decisões. Nosso trabalho, o meu e o de Maria Hélia, se estabeleceu dessa forma. Detectamos problemas, estudamos, definimos metas e traçamos ações em parceria. Essa atitude contribui muito para a concretização das ações. Ainda temos muitas dificuldades a ser superadas e acreditamos que, juntas, conseguiremos revertê-las".*
>
> **Solange Alves de Souza Araújo,** CP da EM José Pereira de Araújo, em Ibitiara

> *"Procuro ser transparente e validar o trabalho de todos. Também discordo quando não acredito em alguma proposta. A parceria e a união entre os segmentos é peça-chave para executarmos as metas traçadas."*
>
> **Maria Hélia de Oliveira Araújo,** diretora da EM José Pereira de Araújo

A concepção de gestão escolar anunciada por essas educadoras dialoga com as ideias do pesquisador português Antonio Nóvoa sobre a função da escola: "O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isso que a escola sabe fazer, é isso que a escola faz melhor. É nisso que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos do conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la".

O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR

A escola como espaço de formação de professores é o centro dos debates sobre educação das últimas décadas e tem sido vista com uma importante ferramenta para a mudança de concepção do espaço de aprender. A discussão, entretanto, não avança na mesma medida quando o assunto é a gestão e a sua relação com a coordenação pedagógica. É fundamental colocar o foco na redefinição dos papéis e das funções dessas lideranças para concretizar o lugar do CP como formador de professores e articulador de redes de aprendizagem e remodelar a imagem do diretor escolar como gestor de uma instituição centrada na aprendizagem.

O CP e o diretor podem formar uma dupla gestora e, juntos, impulsionar a escola para a concretização das metas educacionais.

O diretor tem como principal desafio realizar a gestão da escola, assumindo como diretriz o direito de aprender dos alunos. Diante disso, urge questionar a dicotomia que ainda ocorre em alguns modelos, nos quais o diretor cuida do administrativo; e o CP, do pedagógico. As consequências dessa visão podem ser observadas no progressivo esvaziamento de sentidos das ações burocráticas e na fragilidade do trabalho pedagógico. Diferentemente disso, o CP e o diretor podem formar uma dupla gestora e, juntos, impulsionar a escola para a concretização das metas educacionais. Em última instância, é a gestão pedagógica que atribui sentido para as demais ações realizadas nas dimensões administrativa e financeira, macroestratégias para a consecução do projeto político-pedagógico.

Leia mais sobre a construção do PPP no capítulo 3.

Como a coordenação pedagógica pode, então, se entrelaçar com a direção para

garantir o sucesso dos alunos na instituição escolar? Quais passos podem ser dados pela dupla gestora nessa direção? Como ela pode se corresponsabilizar por esses processos?

A atuação da direção é decisiva na composição desse novo cenário, pois é ela que vai propiciar a efetivação das iniciativas de formação e autoformação, permitindo assim que o próprio gestor aprofunde os seus conhecimentos teórico e metodológico e se aproprie das ferramentas para fazer uma gestão centrada no direito de aprender.

"Minha parceria com a coordenação pedagógica se mantém com reuniões sistemáticas para tomarmos decisões, darmos sugestões e opiniões e estudarmos juntas. Aprendo muito convivendo com os professores e com a CP e também nos encontros formativos com a diretoria pedagógica da Secretaria de Educação."

Lisley Matos dos Anjos, diretora da EM Arlete Magalhães e Núcleo Francisco Matos, em Piatã

"O segredo é estarmos sempre atentas aos resultados da escola. Procuramos ter uma visão inovadora sobre eles, analisando-os, levantando metas, instituindo prazos e buscando ações para melhorar o ensino. Temos reuniões para tomar decisões pelo menos duas vezes ao mês, com duração mínima de duas horas cada uma. Antes de mais nada, CP e diretor devem ter um bom relacionamento e falar a mesma língua no que diz respeito aos conceitos educacionais."

Isabel Sêneca Ribeiro dos Santos Macedo, CP da EM Arlete Magalhães e Núcleo Francisco Matos

AS AÇÕES COLABORATIVAS EM UMA ESCOLA QUE APRENDE

"É preciso haver um investimento por parte das políticas públicas, a responsabilidade de uma equipe gestora e o comprometimento dos profissionais para que as aprendizagens se proliferem e o avanço aconteça de fato."

Solange Alves de Souza Araújo, CP da EM José Pereira de Araújo, em Ibitiara

Novamente escolhemos olhar para a gestão escolar em movimento para identificar ferramentas que guiam as ações do diretor e do CP na parceria com os professores. Quais as principais referências para o trabalho das duplas gestoras nas escolas?

Além da gestão participativa, da concretização do PPP e dos planos de apoio pedagógico, é preciso acrescentar que a sustentação do trabalho em conjunto se dá também em ações mais simples do cotidiano escolar, como a elaboração do cronograma e do calendário escolar e nas demais rotinas profissionais.

"Dou muita atenção às minhas atribuições. Tenho sempre em mãos o cronograma escolar com os compromissos definidos e sigo uma rotina que contempla as atividades do dia a dia e o plano de ação da escola. Há nesses dois instrumentos diversas ações que deverão ser mediadas por mim e pelas CPs. Temos um encontro por semana em que discutimos as demandas da escola, fazemos pautas para as reuniões, analisamos os resultados dos alunos e as ações desenvolvidas. Falamos também sobre o empenho dos professores no planejamento e definimos propostas para os alunos que estão com mais dificuldades, sempre ouvindo professores e pais."

Wilson Neves de Souza, diretor da EM Anísio de Souza Marques, em Iraquara

"Eu e a CP compartilhamos documentos e procuramos seguir o cronograma previamente estipulado. Também elaboramos juntas os encontros quinzenais com os professores e as pautas das reuniões de pais e dos conselhos de classe. A coordenação pedagógica está sempre socializando os diagnósticos escolares e buscando a resolução dos problemas em tempo hábil."

Gislaine Félix Brandão, diretora da EM Leolino José Fernandes, em Iraquara

"Eu e a diretora damos muita importância à parceria com os pais. As ações para concretizar essa aproximação são elaboradas e validadas nas reuniões do conselho que preparamos juntas, buscando envolver toda a comunidade escolar na execução dos projetos institucionais."

Simone Ferreira de Araújo, CP da EM Leolino José Fernandes

Esses depoimentos sinalizam um franco processo de reconceitualização do sentido e do significado do currículo e seus desdobramentos, historicamente tomados pela poeira da burocracia e desfigurados pela ausência de ligação com as ações da

escola. Nesse contexto, os gestores reconhecem a funcionalidade de tais documentos e percebem que eles registram, no papel, os sonhos de comunidades de educadores e de pais. Os depoimentos indicam ainda as ações realizadas de modo colaborativo entre direção e coordenação pedagógica que redefinem os destinos do trabalho educativo. São elas:

- A elaboração e análise dos diagnósticos institucionais.
- O planejamento da formação permanente dos professores.
- A mobilização e o atendimento às famílias.
- A elaboração de pautas das reuniões de pais e dos conselhos de classe.
- O desenvolvimento de projetos institucionais.
- A realização de conselhos de classe.
- A organização de seminários internos.

A sustentação dessas ações colaborativas se dá com a realização de reuniões sistemáticas – de preferência, semanais – entre o diretor e o CP, assim como as dessa dupla com os demais profissionais da escola. É essa rotina que vai contribuir para sustentar o trabalho pedagógico.

O PROJETO DE FORMAÇÃO

O projeto de formação de professores é um instrumento de planejamento que o CP elabora observando os saberes já existentes no grupo docente com o qual trabalha em relação aos conteúdos nos quais têm de se aprofundar para poder ensinar. Portanto, o planejamento deve ser coerente e consistente na articulação do que propõe, considerando o que as crianças precisam aprender e tratando o professor como sujeito da própria formação. Geralmente, o CP consegue identificar um número muito grande de demandas. Contudo, se durante a elaboração do projeto ele quiser contemplar todos os conteúdos previstos no currículo, será obrigado a abordar rapidamente cada um deles durante os encontros formativos – o que inviabilizará o aprofundamento necessário para a ressignificação da prática pedagógica. É fundamental, portanto, definir, dentro de cada disciplina, as prioridades de ensino e de aprendizagem, prevendo espaços e tempos para acompanhar e monitorar todas as áreas.

Para saber quais devem ser os focos do projeto de formação, é preponderante conhecer a equipe docente e observar as necessidades de aprendizagem de cada um. É possível detectar isso analisando, por exemplo, as produções das crianças. Exemplo: se o CP observa que uma ou mais turmas não têm produções escritas satisfatórias, ele pode definir a "produção de textos" como foco do plano de formação de um semestre, no qual serão discutidos as condições didáticas e os conteúdos envolvidos para bem ensiná-los. Ao ter um diagnóstico concreto das necessidades de formação dos professores, o CP faz com que também o grupo as perceba e compreenda por que o tema escolhido é importante para a própria aprendizagem e a dos alunos.

Para saber quais devem ser os focos do projeto de formação, é preponderante conhecer a equipe docente e observar as necessidades de aprendizagem de cada um.

Resumindo: a análise do desempenho e das produções de uma ou várias turmas ajuda a definir o que as crianças precisam aprender – e isso, por sua vez, embasa a definição dos conteúdos do projeto de formação para aqueles professores, que muitas vezes não dominam os modos de ensinar para que os conteúdos tenham sentido para as crianças. Certamente, a formação inicial que tiveram não os preparou devidamente. Daí a importância da aprendizagem profissional dentro da própria escola, propiciando o aprofundamento sobre os conteúdos que precisam ser ensinados, bem como as melhores maneiras de fazê-lo.

> *"Primeiro analiso com os professores as avaliações iniciais de escrita para detectar que conteúdos as crianças precisam continuar aprendendo. Depois, observamos os diagnósticos de leitura e a produção de textos realizados na escola, na rede e na Prova Brasil. Esses resultados nos ajudam a ver se nossos esforços estão chegando aonde queremos e, com base neles, decidimos o que priorizar. Em 2011, discutindo as reescritas dos alunos, percebemos a necessidade de investir no processo de revisão textual. Esse então foi o primeiro conteúdo do nosso projeto de formação."*
>
> **Edinelma Ferreira Souza,** CP da EM Doutor Eraldo Tinoco, em Utinga

A ELABORAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO E UMA SUGESTÃO DE ROTEIRO

O projeto de formação organiza as hipóteses de trabalho do CP. É um instrumento didático que define conteúdos e estratégias para chegar aos objetivos pretendidos. Para elaborar, veja a sugestão de roteiro que oferecemos:

1| Antes da elaboração

Algumas providências precisam ser tomadas antes de iniciar a sistematização das ações formativas. São elas:

- **Analisar o desempenho das crianças** Junto com os professores, avaliar os diagnósticos de Matemática, escrita, leitura e produção de textos, os resultados acadêmicos do ano anterior e do ano em curso e os dados do Ideb. Refletir sobre o que eles revelam sobre os conhecimentos que as crianças já têm e quais são as necessidades de aprendizagem.
- **Realizar o diagnóstico dos saberes dos professores** Verificar o que o grupo conhece sobre conteúdos que terão de ensinar no período, observando os planos de aula e do curso e os relatórios das atividades realizadas. Daí sairão as demandas de formação.
- **Organizar outras formas de diagnosticar saberes** Muitas vezes no cotidiano escolar permanecem arraigadas algumas práticas pedagógicas que não favorecem a aprendizagem das crianças – e que tampouco são questionadas. Um olhar crítico sobre elas vai ajudar a detectar o que funciona e o que não funciona na sala de aula.
- **Pesquisar e estudar** Tendo os conteúdos priorizados, escolher bibliografia e videografia que auxiliem na atualização dos conhecimentos e na reflexão do grupo de professores sobre os conteúdos a ser trabalhados.
- **Priorizar os conteúdos** Com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos e nos objetivos do projeto político-pedagógico, escolher os temas que serão abordados na formação em serviço.

2| O projeto

A seguir, os itens que não podem faltar no planejamento:

Justificativa

Defina os tópicos que serão abordados pela formação, considerando a realidade da escola e a pertinência da iniciativa para o contexto. Não deixe de abordar:

- A relevância do problema para a realidade escolar.
- A indicação do projeto para atender aos objetivos propostos.
- O desempenho das crianças.
- Os conteúdos a ser aprofundados.

Metas

Pontuar os objetivos ajuda a focar as ações pensando sempre nas finalidades de qualquer iniciativa proposta. Deixe bem claro quais são as metas de aprendizagem para os professores e os alunos. Algumas questões nos ajudam nessa definição:

- O que queremos?
- Para que queremos?
- Quando queremos?

Se as metas forem quantificadas e organizadas no tempo, fica mais fácil fazer o acompanhamento por meio de indicadores e até mesmo mensurar quanto se aproxima ou se afasta delas. A cada análise, é preciso definir intervenções para alcançá-las.

Para os professores

- Ter 100% dos docentes garantindo os contextos de alfabetização inicial em sua rotina, diversificando as experiências leitoras e escritoras e favorecendo a reflexão sobre o sistema de escrita.
- Garantir que 100% dos docentes do 5º ano realizem aulas de leitura com textos desafiadores para a turma desde o primeiro trimestre.

Para os alunos

- Ter 100% das crianças alfabetizadas aos 8 anos ou no decorrer do 2º ano.
- Garantir condições para que 100% das crianças do 5º ano tenham oportunidade de ler textos desafiadores para o seu nível desde o primeiro trimestre.

Expectativas de aprendizagem

- **Da formação dos professores** Deve contemplar a construção de conhecimentos didáticos (como ensinar) e o aprofundamento sobre o objeto de ensino (o que ensinar). Exemplo: "Esperamos que os professores aprendam a planejar aulas de leitura de livros literários, antecipando as intervenções da mediação leitora – o que fazer antes, durante a leitura e depois dela; planejar aulas de leitura pelo aluno, tendo em vista a reflexão sobre o sistema de escrita; compreender que revisar textos é diferente de corrigi-los; e aprofundar o conhecimento da turma sobre a ortografia".
- **Dos alunos** Diz respeito ao que queremos que as crianças aprendam e é a base para orientar as expectativas de aprendizagem dos professores. Exemplo: "Queremos que os alunos aprendam a: apreciar textos literários; ler por si mesmos textos conhecidos, como poemas, parlendas e adivinhas; ler e produzir versões de contos narrados com base em um personagem; ler e compartilhar histórias de assombração com as crianças das outras classes; ler textos difíceis, tomando nota das informações importantes; e elaborar resumos".

OS CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO

Os temas a ser discutidos precisam estar relacionados às competências do desenvolvimento profissional. Como defende Delia Lerner, o eixo condutor do projeto de formação de professores é o conhecimento didático – ou seja, é o resultado das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino. Após listar e organizar os conteúdos da formação, definindo as prioridades com base nos objetivos gerais e nas expectativas de aprendizagem do professor e das crianças, o desafio é distribuí-los no tempo de trabalho disponível. O melhor a fazer é reduzir os conteúdos e objetivos a fim de ter uma formação mais focada, elegendo o que realmente contribuirá para aprofundar os conhecimentos e, consequentemente, obter melhores resultados.

> O eixo condutor do projeto de formação de professores é o conhecimento didático – ou seja, é o resultado das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino.

Vejamos um exemplo de organização do conteúdo "leitura pelo professor", ela-

borado por Edinelma Ferreira Souza, CP da EM Doutor Eraldo Tinoco, em Utinga. Observe no quadro abaixo como ela articulou os objetivos de aprendizagens dos professores e das crianças.

Conteúdo	Objetivo	Expectativas de aprendizagens dos professores	Expectativas de aprendizagem dos alunos
▪ Leitura pelo professor ▪ Propósitos leitores ▪ Comportamentos leitores ▪ Modalidades de leitura ▪ Intervenções docentes	▪ Formar leitores de textos literários	▪ Compreender a importância da leitura literária para a formação de leitores que gostam de ler ▪ Selecionar da caixa do FNDE livros de autores desconhecidos pelas crianças que tenham textos bem elaborados e belas ilustrações ▪ Planejar aulas de leitura pelo professor, antecipando as intervenções antes, durante a leitura e depois dela ▪ Garantir as condições didáticas nas situações de leitura pelo professor, ajustadas às necessidades dos alunos ▪ Ler em voz alta textos variados em sala de aula, considerando os propósitos didáticos e do aluno, modalidade de leitura e os gêneros textuais	▪ Apreciar textos literários ▪ Escutar leitura em voz alta pelo professor ▪ Ampliar as referências literárias

O projeto de formação vai ainda antecipar, para cada conteúdo a ser aprendido ou aprofundado, os estudos que serão feitos coletivamente e também individualmente pelos professores. Para tanto, é necessário realizar uma revisão bibliográfica, definindo os textos que serão estudados nos encontros pedagógicos e quais serão encaminhados para compor o acervo de cada docente.

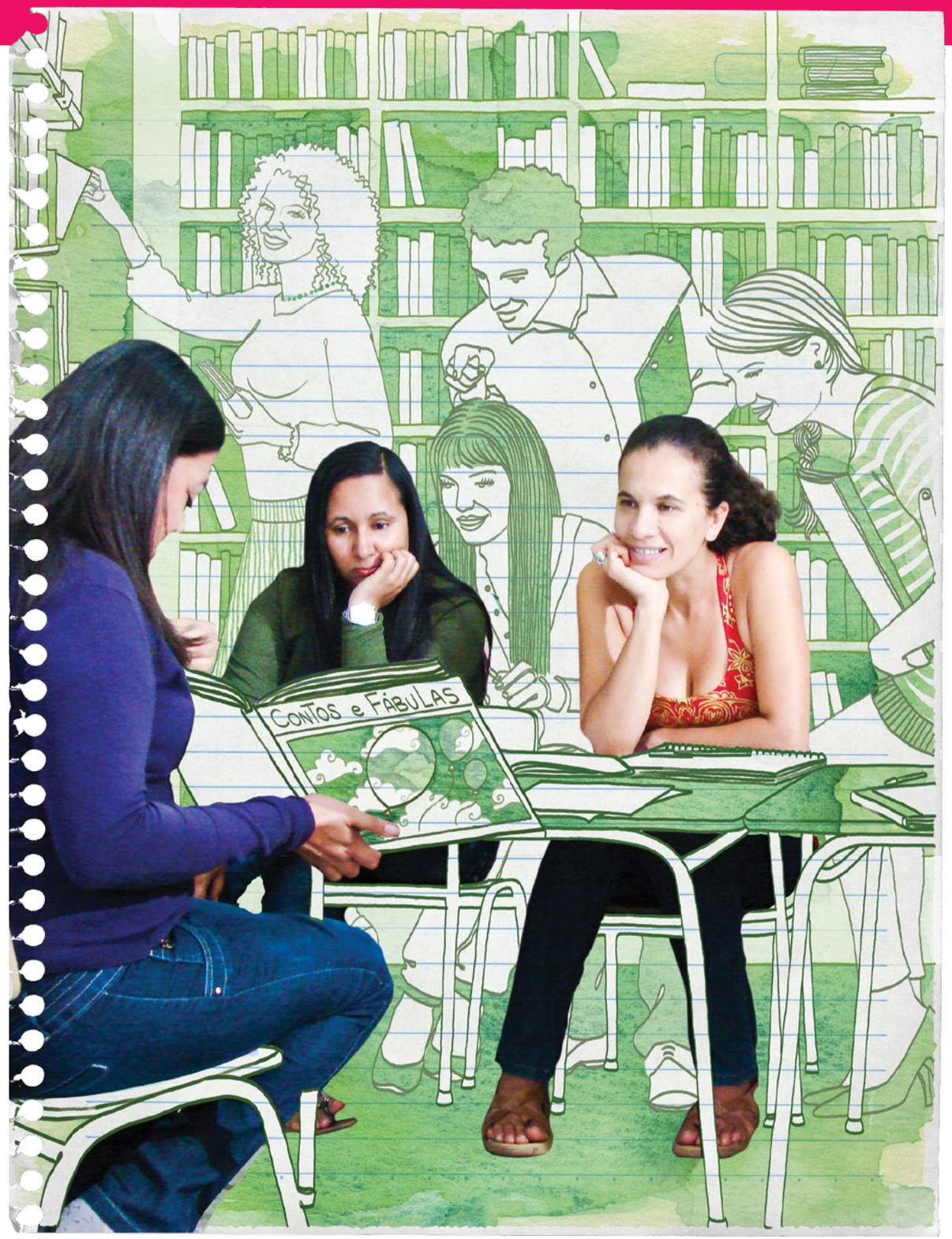
AVALIAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO

Monitorar o processo formativo é uma etapa imprescindível para avaliar, regular a aprendizagem e analisar se os objetivos estão sendo atingidos. Antes, porém, é preciso definir os indicadores quantitativos e qualitativos com os professores. Afinal, são eles que, na ponta, acompanham diariamente os alunos. Se estes apresentarem avanços na aprendizagem, alcançando os objetivos previamente estabelecidos, então o projeto de formação está sendo eficaz. Caso contrário, há a necessidade de fazer alterações nas atividades programadas e nas estratégias utilizadas.

Monitorar o processo é uma etapa imprescindível para regular a aprendizagem e as propostas de formação.

Outro indicador é a verificação de se o que foi acordado nos encontros formativos está de fato acontecendo. Se ficou estabelecido que deverá haver trabalhos com projetos didáticos, é necessário verificar a existência deles e quantos professores estão realizando-os em sala de aula.

No CD anexado a este material, há um bom modelo de projeto de formação, elaborado pela formadora Sandra de Oliveira Lima, do município de Boa Vista do Tupim.



AS PAUTAS DE FORMAÇÃO

A elaboração de pautas de formação é uma aprendizagem situada no âmbito das escritas profissionais do CP e se insere na etapa de planejamento do trabalho de formação permanente. Este capítulo visa favorecer as reflexões sobre os saberes e fazeres que tecem essa tarefa profissional: que gênero é esse? Como produzi-lo? O que considerar na produção desse texto? O objetivo é ajudar na escrita de boas pautas e fazer com que, por meio delas, sejam realizadas boas intervenções na formação docente a fim de auxiliar o professor a avançar nas práticas pedagógicas.

AS REUNIÕES COM OS PROFESSORES NA ESCOLA: A QUE SERÁ QUE SE DESTINAM?

Não é difícil constatar nas reuniões com os professores que acontecem pelo país o privilégio que se dá às novidades: quais temáticas educacionais estão na moda e podem mobilizar os docentes? Por que os catálogos, livros e revistas dessa área são usados pelos CPs como guias para definir os próximos passos do trabalho – e não como material de consulta, como deveriam? Temas exteriores ao contexto da escola, bem como abordagens superficiais, aligeiradas e fragmentadas de conteúdos, são uma constante. A seleção de textos e a definição de roteiros de discussão que têm pouca relação com os problemas enfrentados pelos docentes na sala de aula são práticas corriqueiras. Donde se conclui que nada disso sustenta as demandas e expectativas da formação permanente. Essas práticas anteriormente citadas apenas revelam a vigência de uma concepção de formação transmissiva, na qual a atuação do CP se restringe a repassar informações, fugindo completamente da obrigação de lidar com situações-problema articuladas ao contexto de trabalho dos professores.

Leia mais sobre projeto de formação dos professores no capítulo 5.

As pautas dos encontros entre CP e professores devem ser intimamente articuladas ao projeto de formação. Deve haver uma intencionalidade sobre o que ensinar em um determinado período – conteúdos que são definidos com base em avaliações iniciais, elaboradas pela equipe escolar.

Resumindo: as situações propostas nas pautas devem estar vinculadas entre si (para que haja uma coerência interna) e representar uma sequência quando vista em seu conjunto. Elas se inscrevem em um panorama mais amplo de ações formativas ao se apresentar como um recorte de um trabalho a ser desenvolvido em um tempo de média duração. Usando uma metáfora, podemos pensar em um colar em que as várias pautas são as miçangas e a intencionalidade formativa é o fio que as une, dando sutentação ao design e forma ao adereço. Assim, uma competência necessária ao CP nessa etapa de planejamento é desenvolver um olhar mais sistêmico para fazer dialogar as partes com o todo: de onde estamos partindo com o grupo de professores, aonde queremos chegar e quanto estamos avançando.

Uma competência necessária ao CP nessa etapa de planejamento é desenvolver um olhar mais sistêmico para fazer dialogar as partes com o todo.

E planejar significa, necessariamente, registrar no papel as intenções e o passo a passo a seguir. Afirma a educadora argentina Delia Lerner: "Escrever é imprescindível, como uma prática que requer previsão, reflexão, troca com colegas, comunicação e discussão de experiências e estudo constante de aportes teóricos que contribuem para enriquecê-la e aprofundá-la".

"Planejar não é uma tarefa apenas do professor. O CP também precisa planificar o trabalho que será realizado usando diversos documentos – como os planos de formação e de ação e as pautas de formação. Para escrevê-los, é preciso conhecer o que sabem os professores e o que precisam aprender para promover um ensino de qualidade por meio da reflexão sobre a própria prática. Guiado por esse planejamento, o CP vai orientar a escolha das melhores estratégias e dos textos teóricos que ajudarão a aprofundar e a ressignificar o conhecimento."

Marlene Alencar e Silva Bodnachuk, CP da EM Cleriston Andrade, em Utinga

O PLANEJAMENTO DE PAUTAS DE FORMAÇÃO E OS DESAFIOS PARA O CP

Os depoimentos a seguir deixam entrever saberes e desafios do exercício da profissão em relação à formação permanente que são cotidianamente reconstruídos.

"Um dos meus maiores desafios é escolher os dispositivos de formação que façam uma articulação entre o que se deseja alcançar (objetivo) e o caminho a ser utilizado para chegar lá (estratégias). Além disso, sinto um pouco de dificuldade em antecipar, na pauta, as perguntas problematizadoras que possibilitarão as refexões dos professores."

Juilson Francisco Santana, CP do CM Diretor Joel Porto de Oliveira, em Ibitiara

"Meu desafio é permanecer em sintonia com as pesquisas recentes realizadas sobre as diversas temáticas com que temos de lidar na escola para selecionar as melhores fundamentações teóricas. Outro é escolher os dispositivos de formação que possibilitem ao grupo refletir sobre a prática."

Maria Lúcia Alves Santos, CP da EM Professora Maria Marcolina Xavier e da EM de Caimbongo, em Ibitiara

"Acho que o mais difícil é estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Para que o professor possa reconceitualizar os conteúdos que vai ensinar, precisamos de muita fundamentação teórica."

Sidecléia Oliveira dos Anjos, CP da EM 13 de Junho, em Bonito

Ainda que de natureza prescritiva, como todo documento curricular, a pauta não tem apenas uma função instrumental e está longe de ser uma receita a ser seguida. Diferentemente disso, ela vai se sustentar em momentos que articulam reflexão-ação-reflexão-ação (Schön, 2000). Esse movimento precisa estar presente nos primeiros rascunhos, no momento do ajuste final do planejamento e durante a atuação do CP no encontro formativo. Desse modo, dizemos que a pauta só adquire seu formato final durante a sua execução, pois ao documento inicial vão sendo incorporados os acontecimentos do próprio encontro e as reflexões dos participantes.

Assim, a pauta se torna uma hipótese de trabalho de curta duração cujo autor – o CP – trabalha em sessões colaborativas e/ou individuais, tendo em vista a consecução de determinados objetivos formativos e pedagógicos. Ela não se destina a alunos (como acontece com os planejamentos feitos na formação inicial). Os sujeitos da aprendizagem das reuniões pedagógicas são adultos, profissionais que trabalham e cujas itinerâncias exigem uma formação vinculada ao desenvolvimento da escola, da vida e da profissão (Nóvoa, 1997).

> *"Nem sempre consigo planejar uma pauta formativa como desejo. Porém, percebo que a cada construção surgem novos olhares sobre a atuação do professor em sala de aula. Nesses dez anos de trabalho, tenho aprendido a planejar cada vez melhor, ouvindo mais os professores, acompanhando as aulas, observando as produções dos alunos e participando das formações da equipe de trabalho."*
>
> **Vailma Martins Medeiros,** CP da EM Paulo Freire, em Seabra

PROBLEMATIZAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS SABERES

Já que a pauta de formação está inscrita em um conjunto mais amplo de intenções e ações, é importante considerar a progressão da aprendizagem dos professores e os distintos pontos que caracterizam uma sequência formativa. É preciso garantir três etapas básicas, ainda que dividindo-as em diferentes encontros: a problematização dos conteúdos, a sistematização e a institucionalização dos saberes. Vamos estudar cada uma delas:

- **Problematização dos conteúdos** Nessa etapa, são apresentadas as situações desafiadoras para os professores. É quando eles têm a oportunidade de reelaborar representações, concepções e conhecimentos – afinal, aprender exige um processo complexo e árduo de reconceitualizações sucessivas. Por isso, os desafios e as situações-problema são peças-chave para os professores confrontarem suas ideias e explicitarem seus saberes e pressupostos. É preciso também considerar o contexto profissional para que as propostas se convertam, de fato, em situações de aprendizagem.
- **Sistematização** É a etapa na qual os professores realizam sínteses e elaboram conceitualizações e conclusões sobre os conteúdos abordados em sucessivos momentos. Eles abandonam as conclusões provisórias para chegar a um saber que coincide como o estabelecido no âmbito das pesquisas didáticas.
- **Institucionalização dos saberes** é caracterizada pelo ciclo de aprendizagem na qual o conhecimento didático construído e sistematizado pelos professores passa a figurar como conhecimento oficial do grupo (Brousseau, 2001) e é tomado como referência para a resolução de novos problemas da sala de aula, no marco do conhecimento didático em estudo.

Considerar esses movimentos do ensino e da aprendizagem na formação permanente favorece a regulação das intervenções do formador, indica os níveis e graus de ajuda que ele precisa oferecer e mostra quais desafios devem estar presentes nas tarefas propostas aos professores.

Um critério importante a ser levado em conta no planejamento das situações formativas é a alternância da produção coletiva e colaborativa com a individual. Em que circunstâncias os professores trabalharão com mais ajuda do CP? Quando planejarão em grupos? Quando produzirão sozinhos? O coordenador não é o único que ensina, pois os professores aprendem também na relação horizontal com seus pares – e isso precisa ser previsto.

Um critério importante a ser considerado no planejamento das situações formativas é a alternância da produção coletiva e colaborativa com a individual.

A ESTRUTURA DA PAUTA E A SISTEMATIZAÇÃO DE INTENÇÕES E AÇÕES

> *"Os objetivos da pauta precisam estar presentes no desenvolvimento dela e não podem ser burocráticos a ponto de não ter funcionalidade. Outro procedimento importante é estabelecer como os professores*

serão recebidos e acolhidos no espaço formativo. Se a opção é por formar professores leitores, o encontro precisa prever a leitura em voz alta pelo formador a fim de reproduzir os comportamentos do leitor com um propósito comunicativo definido."

Marlene Alencar e Silva Bodnachuk, CP da EM Cleriston Andrade, em Utinga

"As pautas nascem sempre dos resultados da escola, medidos de acordo com os índices de aprovação e reprovação, dos diagnósticos e das atividades dos professores, pois tais resultados indicam os conteúdos formativos necessários para ajudar a melhorar os processos de ensino e aprendizagem. A partir da definição do conteúdo, faço o levantamento de referenciais teóricos que tratam do assunto, seleciono e realizo um estudo mais profundo. Depois, analiso os documentos curriculares, tais como os planos de ensino e as produções dos professores (planos de aula, projetos, sequências, atividades), para então definir as estratégias formativas."

Sidecléia Oliveira dos Anjos, CP da EM 13 de Junho, em Bonito

Uma boa pauta de formação precisa contemplar cinco itens:

1. A definição do conteúdo a ser trabalhado em determinado período.
2. O desdobramento dos conteúdos da situação didática em subconteúdos.
3. A elaboração dos objetivos da pauta, traduzindo as expectativas de aprendizagem dos professores, sempre prevendo tempos de trabalho.
4. A escolha de textos teóricos a ser trabalhados e das estratégias formativas, tais como a dupla conceitualização e a tematização da prática.
5. Avaliação da formação continuada e acompanhamento da aprendizagem dos professores.

Leia mais sobre dupla conceitualização e tematização da prática no capítulo 7.

Para ilustrar esses itens, vamos seguir o processo de elaboração de uma pauta cujo objetivo é trabalhar o conteúdo leitura pelo aluno com um grupo de professores de uma escola em que mais da metade das turmas de 1ª série do Ensino Fundamental não lia nem escrevia convencionalmente (item 1 – definição de conteúdo). Para começar, o CP se faz as seguintes perguntas:

- Como abordar esse conteúdo ao longo do tempo?
- Quais são os subconteúdos que serão desdobrados dessa situação didática?
- Em que ordem eles serão ensinados?
- Como favorecer aproximações sucessivas na aprendizagem de tais conteúdos?

Ao tomar a situação didática leitura pelo aluno, o CP constata ser possível discutir com os docentes alguns subconteúdos importantes, como as hipóteses e as estratégias de leitura, as condições didáticas para os alunos não alfabéticos lerem mesmo antes de saber ler convencionalmente, as intervenções docentes e os agrupamentos produtivos que podem ser montados (item 2 – desdobramento de conteúdos).

Depois ele compara essa lista de conteúdos e subconteúdos aos saberes que os professores já têm e aos que precisam aprender para que os alunos progridam em leitura e escrita. Os problemas enfrentados pelos docentes geralmente dizem respeito a conhecimentos sobre o que e como ensinar e a maneira de as crianças aprenderem. Isso dirige a seleção de conteúdos da formação de professores para o eixo do conhecimento didático. Nessa etapa do planejamento, é necessário que o CP pesquise e procure saber mais sobre o conhecimento didático e os procedimentos específicos relativos à formação continuada para atualizar e aprofundar o próprio conhecimento sobre a didática específica da área de alfabetização, leitura e produção de texto; selecione o material de estudo para os professores; e saiba como comunicar o conhecimento didático. Observação: é provável que, em alguns contextos, o CP aprenda sobre as dimensões do conhecimento didático ao mesmo tempo que ensina o professor. Contudo, a meta é, progressivamente, ele conquistar uma assimetria nessa relação a fim de oferecer mais ajuda aos docentes.

A abordagem dos conhecimentos prévios dos professores é uma condição essencial para prever quais aprendizagens devem ser concretizadas em um tempo de curta duração. Nessa hora, o CP consulta o calendário das formações e o quadro de distribuição de conteúdos ao longo do ano para colocar os conteúdos em uma sequência lógica e estabelecer o prazo em que esse planejamento vai ser realizado (item 3 – elaboração dos objetivos ao longo do tempo).

A abordagem dos conhecimentos prévios dos professores é uma condição essencial para prever quais aprendizagens devem ser concretizadas em um tempo de curta duração.

Abordar, por exemplo, a situação didática leitura pelo professor em três ou seis encontros faz diferença do ponto de vista dos resultados a ser conquistados pelos docentes e dos avanços em sala de aula. Quando se tem mais tempo, os conteúdos podem ser mais aprofundados.

O passo seguinte – a definição das estratégias formativas para as reuniões – é uma tarefa (Woods, 1999) que envolve dois eixos de conhecimento: o dos didáticos e o dos relativos à formação continuada. É nessa hora que o CP se pergunta: qual a natureza do conhecimento a ser ensinado? Como os professores aprendem?

Fundamentalmente, essa tarefa exige que ele volte os olhos para os processos que forjam as aprendizagens docentes (item 4 – escolha dos textos e das estratégias). É quando se decide a melhor maneira de comunicar o conhecimento didático ao grupo. É mais interessante começar a reunião com uma aula expositiva ou propondo a tematização de um vídeo com a situação didática em estudo? Sugerir que os professores estudem textos e respondam a questões ou abordar a leitura como um problema enfrentado na sala de aula? As respostas vão depender da concepção de formação que sustenta a prática do formador.

Por fim, para avaliar o progresso da aprendizagem dos professores e relacioná-la com as conceitualizações sobre o que e como ensinam e com os avanços das práticas pedagógicas, o CP deve considerar as dúvidas surgidas nas reuniões, pois elas indicam os níveis e graus de aprendizagem individuais e do grupo. Consignas do tipo "como eu fazia antes" e "como faço agora" expressam os movimentos das construções dos saberes docentes. E são importantes premissas para se planejar as sequências e projetos de formação (item 5 – avaliação e acompanhamento).

Quando a avaliação é feita para melhorar a qualidade do ensino, ela adquire uma função formativa, bem como a autoavaliação, que aparece como dimensão constitutiva do processo. O acompanhamento eficaz de cada reunião deve ser feito com a definição prévia, pelo CP e pelos professores, do que se espera aprender em um tempo de média duração. Um bom caminho é estabelecer o que o professor

Quando a avaliação é feita para melhorar a qualidade do ensino, ela adquire uma função formativa, bem como a autoavaliação, que aparece como dimensão constitutiva do processo.

deve fazer em sala de aula depois da formação, como ele deve fazer e como reflete sobre o trabalho realizado. Esses constituem os principais indicadores da aprendizagem docente.

Para ajudar na tarefa de elaborar pautas, propomos que o CP use estratégias que:

- Coloquem em jogo o planejamento de situações didáticas a ser realizadas na sala de aula em lugar das que focalizam o que ensinar e não avançam no como ensinar, deixando os professores sozinhos nessa decisão.
- Usem procedimentos que deem aos docentes a oportunidade de investigar, sistematizar e comunicar o que aprenderam, deixando de lado os que apenas reproduzem teorias pouco associadas aos problemas profissionais.
- Utilizem as práticas de linguagem em contexto de estudo – ler e escrever para estudar – em substituição às que reafirmam a identidade de um professor que pouco tem a avançar no desenvolvimento profissional.
- Favoreçam a formação leitora dos docentes por meio de leituras feitas pelo formador, do intercâmbio entre os leitores, das cirandas de livro e das indicações literárias – em lugar daquelas que responsabilizam cada um deles pelos percalços na autoformação leitora.
- Levem à reflexão sobre a sala de aula e as práticas docentes, deixando de lado as estratégias que priorizam a abordagem transmissiva de conhecimentos didáticos.
- Coloquem em ação as escritas profissionais dos professores (registro e análise das práticas, diários de classe e relatórios, entre outros) em lugar daquelas que inviabilizam os processos de autoformação dos docentes.
- Priorizem a análise das produções dos estudantes, deixando de lado aquelas cujo foco não articula o como se ensina com o como se aprende.

Vejamos como os elementos descritos até aqui dialogam com a pauta elaborada pela CP Vailma Martins Medeiros, da EM Paulo Freire, em Seabra:

ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE
GRUPO DE ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I
DATA 9 de abril de 2011 HORÁRIO das 13 h às 19 h

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

- Ampliar os conhecimentos sobre intervenções desafiadoras e diferenciadas para turmas com diferentes níveis de aprendizagem e planejar aulas significativas que atendam às necessidades de cada aluno.

CONTEÚDOS

- Psicogênese da língua escrita.
- Leitura e escrita na alfabetização inicial.

PAUTA FORMATIVA

1| Leitura do poema *Não Existe Dor Gostosa*, do livro homônimo de Ricardo Azevedo (20 minutos)
- Apresentar o livro aos professores e perguntar se eles conhecem o escritor e sua obra.
- Ler a contracapa do livro e um trecho da biografia do autor.
- Informar ao grupo que lerei a poesia de que mais gosto.
- Ler a primeira estrofe.
- Perguntar qual é a pior dor que existe. Ouvir algumas falas.
- Continuar a leitura do poema.

2| Análise individual de algumas escritas (1 hora)
- Distribuir uma escrita não alfabética para cada professor com os seguintes questionamentos: o que esse aluno já sabe? O que ele precisa aprender? Como ajudá-lo a refletir sobre o sistema de escrita? Que recomendações devem ser dadas ao professor desse aluno? Pedir que escrevam suas opiniões individualmente.
- Propor que cada professor socialize seus registros.
- Recolher a produção escrita.
- Distribuir, por escrito, algumas recomendações que precisam ser consideradas nos contextos de leitura e escrita pelo aluno e a reportagem "6 Práticas Essenciais na Alfabetização", da revista *Nova Escola* de janeiro\fevereiro de 2011.
- Ler em voz alta algumas partes, fazendo comentários.

3| Análise de intervenções desafiadoras presentes em algumas sequências da reportagem e em texto teórico (1 hora e meia)
- Formar grupos de três e informar aos professores que eles receberão um material escrito em que aparecem diferentes intervenções do professor.

GRUPO 1 Sandra, Jorildes e Eunice (vão trabalhar partes de sequência de aulas da revista *Nova Escola*).
GRUPO 2 Mére, Edna e Telma (vão trabalhar o texto "Hora da Chamada", da revista *Nova Escola*).
GRUPO 3 Suzene, Nalva e Ely (vão trabalhar a leitura de títulos de histórias conhecidas – material disponibilizado no encontro do Icep).
GRUPO 4 Ricardo, Míriam e Josenilda (vão trabalhar a leitura de nomes próprios em atividades habituais da revista *Nova Escola*).

- Pedir que preparem uma tabela com as seguintes colunas:

Intervenção realizada	Ela ajudou o aluno que estava em qual nível de escrita?	Que aprendizagens ela pode gerar?

- Dar 40 minutos para a realização dessa atividade e sete para a socialização, instigando o grupo a apontar as intervenções mais desafiadoras para cada hipótese de escrita.

4| Planejamento de sequência para aulas de reforço (1 hora)

1º e 2º anos Para essas turmas, deverão ser planejadas aulas em que o conteúdo principal são os nomes próprios (duas atividades de leitura e uma de escrita com alfabeto móvel).
2ª série* Para essa turma, preparar aulas sobre textos sabidos de cor (duas atividades de leitura e duas de escrita).

Durante a construção da sequência, observar se os professores antecipam as intervenções e se elas levam em consideração a hipótese de escrita do aluno no momento.

* A diferença de nomenclatura se deve à transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

"Depois desse encontro formativo, percebi que as aulas em sala mudaram muito. Observo que os professores preparam atividades e fazem intervenções diferentes dependendo da hipótese de escrita do aluno no momento."

Vailma Martins Medeiros, CP da EM Paulo Freire, em Seabra

Para acessar outras pautas de formação de professores do Ensino Fundamental com conteúdos concernentes ao currículo de Língua Portuguesa, consulte o CD anexado a este material.

ALGUMAS DICAS PARA A ELABORAÇÃO DE PAUTAS

A escrita de pautas de formação constitui um valioso dispositivo de autoformação do CP, pois permite uma apropriação dos saberes em ação. É possível aprender com o próprio trabalho, refletindo sobre os dilemas enfrentados, levantando as possibilidades de intervenção e buscando novos passos da formação.

Podemos imaginar um circuito que alimenta a produção desse gênero construído com base em movimentos diacrônicos do trabalho – o antes, o durante e o depois da formação:

Pauta de formação e o trabalho do CP

Antes	Durante	Depois
Produção da pauta tendo em vista o que sabem os professores e o que podem aprender sobre o que e como ensinar. Com base nessas referências, são definidas as estratégias formativas para se alcançarem os objetivos.	Ajuste da hipótese de trabalho com base nas intervenções e nas novas demandas dos professores, seus conhecimentos prévios e as condições oferecidas pela formação.	Comparação da pauta planejada com a executada e reflexão sobre elas para melhorar as escritas subsequentes e o trabalho formativo. Tomando-se a lacuna entre o que se planejou e o que se fez, bem como os encaminhamentos propostos e realizados, aprende-se com o trabalho em curso.

A elaboração de pautas é uma tarefa que pode ser realizada em parceria com outros CPs. É comum que esses educadores enfrentem problemas semelhantes no exercício profissional, mesmo levando em consideração as características de cada contexto de trabalho. Dessa forma, sempre que possível, é recomendável encontrar espaço e tempo para o trabalho colaborativo entre colegas em que se possa compartilhar o cotidiano da formação, os saberes e os dilemas da profissão. Por esse prisma, destacamos o papel formativo que podem ter os CPs mais experientes e os supervisores da Secretaria de Educação, atuando na formação dos iniciantes e na constituição de redes colaborativas de aprendizagem municipais.

AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

As estratégias formativas são os caminhos que os CPs percorrem para realizar a formação permanente dos professores. Dependendo de como esse processo é conduzido, a escola se transformará em um espaço de aprendizagem para todos os seus atores, especialmente para os docentes e os alunos. As opções disponíveis devem favorecer o trabalho colaborativo, colocando no centro de qualquer procedimento a reflexão sobre a prática e criando um senso de responsabilidade coletiva pelos resultados. Portanto, depois de identificar os conteúdos da formação, é imprescindível refletir e definir como eles serão abordados.

Tradicionalmente, acreditava-se que bastava oferecer um conjunto de técnicas para ensinar e conceitos teóricos para aplicar em sala de aula que a aprendizagem aconteceria. Essa perspectiva ainda está presente em muitas instituições e pressupõe a existência de uma didática geral – visão que se opõe totalmente à ideia de ter o conhecimento didático e a reflexão sobre a prática no centro da formação dos professores, defendida por nós.

Leia sobre a diferença entre didática geral e didáticas específicas no capítulo 1.

O espaço formativo – seja ele um grupo de estudos para aprofundar os conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou um encontro de planejamento – é o lugar ideal para analisar as experiências dos profissionais da própria escola e dos de outras instituições. Essa compreensão oferece outra perspectiva à formação, fazendo com que o tempo de estudo e de planejamento sejam os mesmos previstos na rotina dos educadores. Não se separa o tempo de aprender do de planejar: os novos conteúdos são aprendidos na medida em que são resolvidos os problemas co-

> Não se separa o tempo de aprender do de planejar: os novos conteúdos são aprendidos na medida em que são resolvidos os problemas colocados pelo exercício profissional.

locados pelo exercício profissional durante a realização do próprio trabalho – desde que haja, ao planejar e realizar as ações, uma reflexão sobre a prática.

A definição sobre as estratégias a ser usadas na formação dos professores depende dos saberes que eles têm ou precisam construir a fim de ensinar melhor. Destacamos duas: a dupla conceitualização e a tematização da prática.

DUPLA CONCEITUALIZAÇÃO

Essa é uma estratégia a ser usada quando os professores sabem pouco ou precisam reconceitualizar (reconstruir um conceito ou atualizá-lo com base em novas pesquisas) o que vão ensinar. Ela permite o contato simultâneo com duas aprendizagens. Explica a educadora argentina Delia Lerner que "as situações de dupla conceitualização têm um duplo objetivo: conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam se apropriar desse objeto". O conceito foi criado por pesquisadores da didática da Matemática na França e hoje é amplamente utilizado no processo formativo no âmbito da leitura e escrita. É caracterizado por alguns procedimentos:

1| Elaboração de uma proposta desafiadora

O CP propõe uma situação para ser resolvida pelos professores. Exemplo: se o objetivo da formação é a produção textual, eles serão convidados a vivenciar uma aprendizagem de escrita e identificar, durante o processo, os comportamentos escritores envolvidos (o objeto de ensino) e os procedimentos necessários para ensiná-los (as condições didáticas). Assim, o grupo passará pelas fases exigidas para adquirir esse conhecimento – como a leitura, o planejamento do texto, a escrita e a revisão, entre outras. Contudo, a proposta deve ser preparada levando-se em consideração que ela é voltada para profissionais em formação. Ou seja, eles não podem ser tratados como se tivessem a mesma idade dos alunos. A CP Janaína Oliveira Barros, da EM José Manoel dos Santos, em Seabra, ao observar a necessidade de reconceitualizar esse mesmo conteúdo em sua escola, propôs aos professores da primeira etapa do Ensino Fundamental a produção coletiva de um conto inédito com base na leitura de duas versões diferentes da mesma história. A produção final seria lida pelos colegas da segunda etapa do Ensino Fundamental (o público-alvo). Assim, a CP garantiu a leitura de duas boas obras pelo grupo, discutiu a organização da narrativa e os recursos linguísticos usados pelos autores e ainda agregou mais uma problemática: a de escrever usando o ponto de vista de um dos personagens. Durante o processo, Janaína solicitou que um integrante de cada grupo observasse e registrasse todas as discussões para uma análise posterior. Ao refletir sobre os problemas enfrentados e, principalmente, sobre os registros elaborados pelo observador, o CP contribuiu para a conscientização dos conhecimentos em jogo – como a decisão sobre a melhor forma de escrever, a escolha dos fatos a ser narrados, a articulação de um novo texto mudando o narrador e a garantia da coerência textual, o que torna a obra agradável de ler e instigante para o leitor. Enfim, os professores perceberam todo o processo envolvido e vivenciaram os mesmos problemas que os alunos enfrentam ao escrever. Considerando esse exemplo, os professores perceberam também a importância de elaborar versões diferentes do original, ter um destinatário real (o que exige que o aprendiz se coloque no lugar de escritor para resolver problemas de produção de texto), envolver o grupo na tomada de decisões quando se produz coletivamente e revisar o texto.

Ao refletir sobre os problemas enfrentados pelo grupo e, principalmente, sobre os registros elaborados pelo observador, o CP contribuiu para a conscientização dos conhecimentos em jogo.

2| Debate sobre as condições de ensino

Durante o processo, o formador vai promovendo uma reflexão sobre a organização da sequência e as intervenções realizadas, ajudando o grupo a ter contato com o planejamento e destacando as condições didáticas oferecidas. Dessa forma, o CP vai tornando possível a conceitualização

Se a documentação é valiosa para a humanidade, na Educação assume o papel da melhor das tecnologias, principalmente quando se fala dos momentos de reflexão da prática de educador.

de questões fundamentais do ponto de vista didático.

3| Planejamento de novas atividades

A vivência dessas situações propicia as condições para que sejam elaboradas sequências para ensinar os alunos a produzir textos. Não se trata simplesmente de replicar a atividade, pois é necessário fazer transposições didáticas. Assim como não se pode infantilizar os materiais propostos aos professores, não é possível reproduzir com as crianças pequenas a situação oferecida aos adultos.

É preciso considerar o interlocutor para fazer as adaptações necessárias.

Resumindo: a dupla conceitualização é uma estratégia de formação que propõe a participação em uma situação de aprendizagem, fazendo funcionar uma prática para depois conceitualizá-la, permitindo a reflexão sobre como ensiná-la aos alunos.

TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA

Ela constitui uma potente estratégia de formação, pois coloca as atividades de sala de aula no centro da reflexão dos professores, superando a dicotomia entre o certo e o errado, buscando coletivamente algumas possibilidades de resolução para os problemas que ocorrem nas situações didáticas. Ela só pode ser realizada sobre a prática documentada.

Abrimos aqui um parênteses para evidenciar a importância do registro. Ele é, sem dúvida, a forma mais segura de preservar conhecimentos ao longo da vida. Sem ele, não teríamos acumulado tanta produção cultural nem ela estaria sistematizada. Isso nos garante a possibilidade de refletir, hoje e sempre, sobre as informações para poder construir ou reconstruir novos saberes. Se a documentação é valiosa para a humanidade, na Educação assume o papel da melhor das tecnologias, principalmente quando se fala dos momentos de reflexão da prática de educador, seja nos espaços de sala de aula, seja nos de formação continuada.

A análise de situações de sala de aula pode ser feita com base em registros escritos – como o planejamento, os relatórios e as observações. No entanto, a aula filmada constitui o material mais completo, por agregar imagens. De acordo com a educadora Telma Weisz: “A mais poderosa de todas as formas de documentação é a gravação da atividade em vídeo. A essa gravação deve-se anexar o relato/reflexão escrito do professor sempre que possível. A diferença entre o documento produzido por um observador em classe e a gravação em vídeo é que esta permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo de professores e, por meio de discussão, a construção de um olhar comum, coletivo, sobre a atividade realizada. O uso adequado desse recurso técnico propicia a construção de uma prática de analisar as situações que acontecem na sala de aula de tal maneira que nos permite compreender as ideias e hipóteses teóricas que guiam os atos do professor, ainda que ele não tenha consciência delas. O trabalho de tematizar a prática é exatamente o de fazer aflorar essa consciência, superando julgamentos e avaliações de certo e errado que costumam marcar a análise da prática docente”. Diante do material documentado, os professores se colocam em posição de investigar, levantar hipóteses, identificar dificuldades, planejar alternativas e encontrar no suporte teórico significado e sustentação para a reconceitualização da prática.

A análise de situações de sala de aula pode ser feita com base em registros escritos. No entanto, a aula filmada constitui o material mais completo.

Voltando à nossa estratégia formativa, é interessante que a aula a ser registrada para ser posteriormente tematizada tenha algumas características: ela precisa ser sobre um conteúdo específico, ter uma boa situação didática e ser elaborada coletivamente pelo CP e os professores. Depois do planejamento, todos os docentes dão a aula para as respectivas turmas, e alguns se oferecem para ter a sua registrada.

E por que é preciso escolher uma boa situação didática? Porque ela deixa explícitos os saberes didáticos que se pretende que os professores usem com os alunos. É importante que a análise feita durante a formação valide os saberes dos professores e os estimule a aprofundar o conhecimento didático. Ou seja: o grupo vai aprender com base em bons exemplos. Nesse sentido, o ideal é introduzir a estratégia da tema-

tização com aulas de professores que já tenham um percurso formativo e compreendam as premissas do trabalho que se pretende implementar.

Descartamos a análise de atividades inadequadas porque elas enfatizam procedimentos errados e colocam pouca luz sobre o que de fato é preciso fazer – enquanto as boas práticas oferecem caminhos propositivos. Fundamental é que as situações sejam teorizadas, fundamentadas e que o grupo levante aspectos aplicáveis e generalizáveis para outras situações, sempre com o apoio do CP.

A CP Edinelma Ferreira Souza, da EM Doutor Heraldo Tinoco, em Utinga, planejou com a equipe docente uma aula de leitura pelo aluno com o propósito de selecionar parlendas para ser declamadas pela turma do 2º ano na hora da leitura no pátio. A atividade foi elaborada coletivamente e realizada pela professora Hernizângela Santana da Silva, que foi convidada a ter sua aula filmada e registrada pela CP, gerando protocolos de aula e documentando as intervenções docentes. A professora e a CP escreveram cada uma um registro avaliando a aula.

Trechos da transcrição da aula registrada

Professora Turma, vamos escolher uma parlenda para recitar na hora da leitura no pátio. Eu trouxe a *Corre Ratinho,* a *Lá em Cima do Piano* e a *Lá na Rua Vinte e Quatro.* A parlenda que vamos selecionar é a *Lá na Rua Vinte e Quatro*, que foi a que vocês mais gostaram, lembram? Todo mundo lembra das parlendas? Então vamos recitar as três e depois, em duplas, vamos ler e selecionar uma.

(A professora organiza a turma em duplas. Junto da dupla Madalena e Rodrigo, ela fala:)
Professora Aqui estão as três parlendas (e cita o nome das parlendas fora da ordem em que aparecem no papel). Vocês vão ler para selecionar onde é que está escrito *Lá na Rua Vinte e Quatro.* Onde está escrito o nome dessa parlenda?
(Rodrigo aponta a parlenda correta.)
Professora Por que você acha que aqui está escrito *Lá na Rua Vinte e Quatro?* Tem esta (aponta para *Corre Ratinho),* esta (aponta para *Lá em Cima do Piano)* e esta (mostra a *Lá na Rua Vinte e Quatro).* Você disse para mim que *Lá na Rua Vinte e Quatro* é esta aqui. É ou não é?
Rodrigo Não.
Professora *Lá na Rua Vinte e Quatro* tem a palavra quatro. Onde é que está escrito a palavra quatro?
(Rodrigo localiza a parlenda corretamente.)
Professora Você concorda Madalena? Por quê?

A análise dessa aula permite à CP, à professora e aos demais docentes estudar as intervenções e questionar se elas favorecem ou não a reflexão sobre o sistema de escrita. Para ajudar os professores a avançar nessa compreensão, a CP recorre à teoria que baliza a prática analisada e formula perguntas a fim de propor novas reflexões ao grupo. Acompanhe o registro de Edinelma sobre a mesma situação:

Avaliação da aula registrada

"Pode-se observar alguns pontos positivos: a professora tem propósitos definidos para os alunos e realiza intervenções. Contudo, mostra que precisamos discutir mais os conteúdos leitura pelo aluno e intervenções docentes, já que estamos focados no ensino da palavra e não da coordenação de informações. Ainda queremos que os meninos acertem ao ajustar o oral ao escrito, demoramos a solicitar que leiam e não sabemos solicitar a interpretação do escrito. Também temos pouca preocupação em ouvir o que as crianças estão dizendo e

compreender o que estão pensando. Precisamos saber quais intervenções usar para favorecer a troca entre as crianças. Portanto, o passo à frente é analisar a aula filmada pensando na qualificação das intervenções para promover a interação entre os pares, bem como favorecer que as crianças coordenem informações quando ajustam o oral ao escrito. Depois, replanejar a situação de leitura pelo aluno, focando nos propósitos e nas intervenções, propor nova filmagem a fim de continuar a reflexão sobre a prática e qualificar o fazer pedagógico para promover a aprendizagem de todos os educandos."

"Refletir sobre a prática da sala de aula implica, necessariamente, um distanciamento momentâneo do meu próprio fazer para analisar se, de fato, as intervenções planejadas e executadas estão dando conta de ajudar o sujeito que aprende a resolver os desafios propostos. Analisando a prática como um observador de fora, posso avaliar com meus colegas as dificuldades encontradas para encaminhar a situação didática planejada. No fazer e na interação, vão se revelando ações que ora favorecem, ora dificultam a aprendizagem. Precisamos compreender que o registro nos dá o devido distanciamento que possibilita a reflexão da prática educativa."

Noé Matias de Souza, supervisor técnico do Ensino Fundamental 1, em Souto Soares

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

Segundo Delia Lerner, a análise dos registros de uma classe precisa seguir um percurso. Vejamos a seguir as suas recomendações:

- Analisar as situações didáticas caracterizadas como boas e que sejam realizadas por professores que já conheçam os princípios do trabalho.
- Começar, portanto, com a análise de aulas realizadas por professores mais experientes no conteúdo didático a ser aprendido ou aprofundado.
- Somente analisar situações de classe dos professores iniciantes na formação numa segunda etapa. Nesse caso, é preciso assegurar que:
  - A análise desses registros seja feita somente depois que os novatos tenham adquirido conhecimentos didáticos suficientes para que suas propostas de aula presentem fundamentos sólidos e eles estejam preparados para explicar as razões de suas decisões.
  - Haja um clima de cooperação no grupo, em que a reflexão conjunta e a crítica construtiva se constituam em uma prática e que sejam desestimulados os comentários que atrapalhem a aprendizagem compartilhada.
  - Haja tempo para que os professores adquiram segurança no próprio trabalho e se sintam confortáveis em torná-lo público.
  - O planejamento das aulas que serão registradas e analisadas seja feito em conjunto, com o objetivo de discutir profundamente com os professores as razões de suas decisões e de proporcionar toda a informação necessária para que a aula se torne frutífera.
  - Cada professor tenha possibilidade de escolher o observador que registrará suas aulas.
  - O professor que conduziu a aula tenha o direito de ser o primeiro a analisá-la – o que pode ser feito particularmente com o CP. Desse modo, ele pode detectar por si mesmo os elementos importantes ao ter oportunidade de se observar de fora e discutir as ações registradas no papel. Isso fará com que a discussão posterior com o grupo fique mais fluente.

A ROTINA DO COORDENADOR

O tempo é, sem dúvida, um dos maiores desafios. Na escola sempre há muito o que fazer. Então, como decidir o que priorizar e como organizar o trabalho tendo tantos problemas a resolver?

Trabalhamos em uma instituição complexa, que traz no seu bojo as representações sociais e as dos sujeitos que nela atuam. É uma sociedade de aprendizagem – como diz António Nóvoa, concordando com Meirieu – que tem regras para a vida em comum e para o diálogo. Com dinâmica própria, na qual se aprende uma infinidade de saberes. Onde as pessoas não escolhem seus pares ou colegas, porém se reúnem com o objetivo de trabalharem juntas durante um período da vida delas, independentemente de gostarem ou não das mesmas coisas ou terem os mesmos interesses. A escola não se resume ao conjunto de ambientes e às ações nela realizadas: ela se amplia na possibilidade de interações e aprendizagens que ocorrem dentro e para além das portas fechadas das salas de aula.

A escola não se resume ao conjunto de ambientes e às ações nela realizadas: ela se amplia na possibilidade de interações e aprendizagens que ocorrem dentro e para além das portas fechadas das salas de aula.

É nesse local – que parece organizado por urgências e emergências capazes de mobilizar de tal forma seus profissionais e no qual é possível passar um dia inteiro resolvendo questões de toda ordem – que se insere o trabalho do CP. A pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza em 2011 sobre o perfil desses educadores mostra que o cotidiano atribulado da escola é um dos responsáveis pela falta de foco do trabalho deles, imprimindo uma rotina caótica, centrada no atendimento aos alunos e a outras demandas, conforme as ações listadas no quadro da próxima página:

Atendimento a pessoas	Cotidiano dos alunos
Atendimento telefônico Atendimento aos professores Reunião com diretor Conversa com alunos Orientação aos pais Substituição de professores Solicitações do Sistema	Acompanhamento da entrada e saída dos estudantes Organização da classe Sanções disciplinares

A pesquisa revelou que 50% do tempo de trabalho dos CPs é ocupado por atendimentos telefônicos (de pais, do sistema de ensino e de outras instituições) – e 70% dessa parcela acredita que essas são ocupações adequadas, demonstrando a falta de compreensão do seu papel na escola. Outro dado indica que 19% substituem, uma ou mais vezes por semana, os professores faltosos – e, desses, apenas 38% consideram essa dedicação excessiva. Temos ainda 9% confessando não ter em sua rotina nenhuma ação relacionada à formação do professor.

A maioria (72%) dos CPs acompanha a entrada e a saída dos alunos diariamente e 55% confere se as classes estão organizadas e limpas. Apenas 26% citaram que o tempo dedicado ao projeto político-pedagógico é insuficiente.

A rotina de trabalho organizada dessa forma fica restrita, em muitos casos, a uma lista de ações e compromissos para a semana. Muitos CPs chegam à escola na segunda-feira e anotam em seu caderno tudo o que pretendem realizar: os compromissos dos quais precisam participar e o nome dos professores, dos alunos e das famílias com quem vão conversar. Com base nessas notas, montam a agenda semanal. Outros definem a rotina de acordo com os problemas que vão aparecendo na sua frente. Há ainda os que nem sequer tentam prever o que farão no dia ou na semana.

Exatamente por conhecer o cotidiano da escola é que o CP precisa se organizar para não ser engolido pelo dia a dia.

Exatamente por conhecer o cotidiano da escola é que o CP tem de se organizar para não ser engolido pelo dia a dia, apagando incêndios e apaziguando os ânimos de professores, alunos e pais. É necessário lembrar que o CP não entra nessa roda-viva por acaso: ele mesmo não tem certeza de suas verdadeiras atribuições. Contribui para isso o fato de ele trabalhar numa instituição que não tem clareza da sua função social nem uma cultura de formação permanente. Na pesquisa citada, foi constatado que, para se sentir útil e com autoridade, ele se oferece para organizar eventos, resolver conflitos, receber os pais, xerocar documentos e avaliações, informar a comunidade sobre os feitos da escola – ou aceita de bom grado fazer essas tarefas quando lhe pedem.

Há também uma confusão entre as atribuições do CP e as do diretor, ambos integrantes da equipe gestora e líderes pedagógicos. Uma escola que realiza um processo de formação permanente precisa definir o lugar e o papel de cada um nessa estrutura a fim de que o todo o conjunto funcione organicamente e todos organizem suas rotinas de modo a favorecer o trabalho colaborativo.

AS ATRIBUIÇÕES E O TEMPO DO COORDENADOR

Somente quando o CP tem clareza de sua função é que ele organiza o tempo de acordo com as obrigações. Reconhecer-se, antes de tudo, na função de formador docente e articulador do trabalho coletivo na escola é fundamental para o seu exercício profissional. A mudança de paradigma não se realiza isoladamente. É necessário existir uma organização institucional que defina os papéis e as funções dos educadores envolvidos, investimento na construção de uma equipe colaborativa e uma formação que ajude a reconceitualizar o papel do CP e do professor.

> *"A 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 CPs que acontece semanalmente na secretaria."*
>
> **Clebiana Nascimento Leite,** CP de diversas escolas em Boa Vista do Tupim

Para bem desempenhar sua função, o CP deve elaborar um plano de trabalho com

a direção da escola, tendo como base as diretrizes do PPP e, no seu bojo, um projeto de formação de professores pautado nas necessidades de aprendizagem dos alunos e dos docentes. Para tanto, é preciso definir objetivos e conteúdos de modo a favorecer a reflexão permanente acerca de tudo o que acontece em sala de aula, prever tempos e espaços para cada ação no cotidiano da escola – a formação, o planejamento e o acompanhamento do trabalho dos professores e das turmas.

Para dar conta de tudo isso, o CP deve elaborar um cronograma semanal e outro mensal, articulando bem todas as ações de modo a não fugir dos objetivos delineados. Será no exercício constante dessa organização que um modelo diferente de trabalho dentro da escola será construído.

O QUE NÃO PODE FALTAR NA ROTINA DE UM CP

Dentre as muitas atribuições desse profissional, organizamos uma lista com oito que consideramos fundamentais, todas dentro da gestão de formação permanente dos professores. São elas:

1| Reunião de formação

Deve ser articulada ao contexto de trabalho e centrada na reflexão sobre as práticas de sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Tem como principal objetivo construir coletivamente respostas para os problemas pedagógicos enfrentados pelo grupo. Em algumas regiões, é chamada de horário de trabalho coletivo (HTC); em outras, de atividade complementar (AC). Há lugares que possibilitam um encontro formativo mensal de oito horas, além de mais três ou quatro horas semanais – caso dos municípios do Projeto Chapada. Alguns garantem apenas o horário semanal de duas, três ou quatro horas. Essa variação depende da estrutura e do funcionamento da formação no município e na escola. Os estudos e planejamentos podem ser feitos em duplas ou pequenos grupos, dependendo dos conteúdos, dos objetivos e das necessidades dos professores. É importante estabelecer critérios para a organização dos agrupamentos – professores que ensinam no mesmo ano, no mesmo ciclo ou a mesma disciplina. Para essas reuniões, o CP precisa organizar um acervo de materiais que podem ser utilizados pelos professores, propor discussões sobre as atividades consideradas bons modelos, refletir com o grupo sobre o impacto delas na sala de aula e elaborar conjuntamente projetos didáticos, planos de aula, sequências didáticas e atividades. Enfim, cabe a ele oferecer as melhores condições para que os professores planejem o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula.

2| Observação e acompanhamento do trabalho docente

O acompanhamento da sala de aula é uma importante ferramenta para melhorar a prática pedagógica, pois se centra especificamente nos problemas didáticos. Podemos dizer que é na classe que se materializa todo o trabalho da formação permanente estabelecida na escola e prevista no planejamento. Entretanto, em muitas instituições essa ainda é uma conquista a ser feita. Em um lugar em que está sendo implantado um processo formativo, tanto os docentes iniciantes quanto os mais experientes podem resistir a abrir as portas da sua sala de aula para essa finalidade. Por isso ela precisa ser cuidadosamente encaminhada. É fundamental que, no início, os professores se ofereçam voluntariamente para ter suas aulas observadas. O passo seguinte é fazer o planejamento do conteúdo que será observado com o docente que receberá a visita do CP. Posteriormente, o formador deve ter uma reunião individual com o professor para dar devolutivas orais ou escritas e, juntos, replanejarem as intervenções para a atividade seguinte. O conteúdo da observação pode também ser usado na formação coletiva a fim de tratar com todo o grupo os pontos evidenciados. Nesses momentos, é essencial o professor compartilhar com os colegas as observações que fez da própria aula e as devolutivas recebidas do CP antes de este último tecer seus comentários. Uma opção é ter os próprios professores observando uns aos outros. Dessa forma, se constrói 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

dessa ação. Aqui vão algumas recomendações para se construir uma cultura de observação e acompanhamento para melhoria da qualidade do trabalho docente:

- Conversar com os professores sobre a importância do acompanhamento direto – dizer que é nessa observação que se levantam as melhores informações para a definição dos conteúdos da formação, bem como para elaborar as pautas formativas mais centradas nas necessidades deles. Esclarecer também que são nessas observações de sala de aula que se entra em contato com experiências exitosas que podem ser compartilhadas.
- Planejar conjuntamente a aula que será observada, de modo que eles possam participar e escolher os conteúdos nos quais querem mais apoio na reflexão e discussão. É importante que esse planejamento esteja articulado com os conteúdos de formação que vêm sendo estudados pelo grupo.
- Definir com o grupo quais professores receberão o CP na classe, lembrando que, no início, é interessante que eles se ofereçam voluntariamente.
- Combinar com os docentes os aspectos da aula que serão observados.
- Divulgar o calendário de acompanhamento com antecedência, para ninguém ser pego de surpresa.
- Lembrar, durante a observação, que a classe é um espaço do professor. Por isso, é essencial que o CP entre e se acomode preferencialmente no fundo, evitando a interação com os alunos. Afinal, ele está ali como observador. O CP deve ficar o tempo necessário e fazer as anotações para não esquecer de nada no momento da devolutiva.
- Reunir-se com o professor logo em seguida à observação – de preferência, não deixando passar mais de uma semana – para conversar sobre as considerações acerca da aula observada e das produções escritas do docente. Entregar a ele uma cópia das anotações ou o relatório e deixar que ele também dê a sua opinião sobre a aula, as dificuldades pelas quais passou e os pontos que considerou fortes.
- Dar as devolutivas apontando os pontos positivos que o professor pode conservar em outras situações didáticas similares. Depois, apontar alternativas para a superação das dificuldades, sempre baseando a conversa em suportes teóricos. Afinal, analisar a prática pela prática não ajuda a avançar, é preciso teorizá-la.

Leia mais sobre a tematização da prática no capítulo 7.

- Planejar com o professor a aula seguinte, de modo a ajudá-lo a antecipar possíveis intervenções de acordo com as alternativas encaminhadas.
- Compartilhar o modo como pretende abordar o conteúdo da observação na reunião com o grupo, prevendo também a participação do professor observado.
- Planejar a etapa formativa.

3| Acompanhamento

A orientação ao docente pode ser realizada diretamente, como descrito na situação de observação da classe, ou indiretamente, por meio da análise de planos de ensino, projetos e sequências didáticas, planos de aula, atividades, produções e cadernos dos alunos, atividades avaliativas e registros. Para tanto, o CP precisa reservar em sua rotina um tempo para avaliar esses documentos e estabelecer o dia da semana em que receberá o material e que o devolverá com as observações. O CP pode tratar disso individualmente com cada professor ou combinar com ele que os registros serão discutidos durante a formação permanente.

4| Planejamento da formação

O CP vai elaborar e rever periodicamente o projeto de formação e montar as pautas de cada reunião. Em geral, para essa tarefa, é necessário estudar e pesquisar referências bibliográficas e videográficas.

5| Organização do acervo

O projeto político-pedagógico, os planos anuais dos cursos, os projetos e as sequências didáticas, os portfólios e as avaliações, entre outros, são documentos de trabalho para o CP. Portanto, devem estar sempre em ordem para ser consultados e servirem para a montagem

do acervo e da memória pedagógica da instituição.

6| Planejamento e estudo das práticas formativas

Leia mais sobre a formação do CP no capítulo 9 deste livro.

Estudar, investigar e planejar práticas formativas a fim de atingir os objetivos do projeto de formação são procedimentos que demandam tempo. Cabe ao CP ver os vídeos que pretende tematizar e aprofundar seus conhecimentos sobre as estratégias a ser usadas e o conhecimento didático específico a fim de ajudar os professores a compreender melhor o objeto de ensino e a maneira de ensinar.

7| Produção de registros

Relatórios das observações de sala de aula e das análises dos planos dos professores precisam ser registrados por escrito, tanto para dar devolutivas quanto para o próprio planejamento do CP. Assim, é função dele organizar o portfólio da formação bem como o de cada professor, pois isso o ajuda no acompanhamento da formação continuada.

8| Reunião com alunos e professores

É tarefa do CP observar e avaliar os alunos, sempre em parceria com os professores, a fim de planejar o apoio pedagógico ou mesmo comunicar aos estudantes os aspectos em que precisam melhorar.

Além desses momentos garantidos na rotina, é necessário assegurar um momento de formação para o CP, que pode ser organizado e encaminhado pela Secretaria de Educação local ou realizada por um colega ou supervisor mais experiente. Afinal, o CP também faz parte de um coletivo que estará constantemente refletindo sobre o conhecimento didático e o da formação. Um espaço em que ele também possa discutir dúvidas e ter a prática analisada. Para tanto, urge instaurar um trabalho colaborativo para: planejar em conjunto, refletir sobre a prática, analisar coletivamente as produções dos professores e dos alunos para identificar as demandas formativas e reorganizar o planejamento, num processo de formação similar ao que acontece com os professores. É assim que os CPs aprendem a elaborar os próprios projetos e sequências formativas e a tematizar a prática. Os CPs também são sujeitos em formação.

A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA

Importante lembrar que não há uma rotina fixa predeterminada. A organização do tempo deve ser pensada de acordo com as especificidades e os objetivos do trabalho de cada CP e do projeto político-pedagógico da escola.

Nos registros abaixo, os CPs de Boa Vista do Tupim, município com vasta experiência no processo de formação permanente de educadores, compartilham o modo como elaboram sua rotina:

> *"Ao elaborar minha rotina, tento atender especificamente às necessidades de cada localidade em que sou CP. Na organização não podem faltar o planejamento individualizado (com os professores novos) e o coletivo (por ciclo), os momentos para estudos, o acompanhamento dos professores em sala de aula e as reuniões com diretores de cada escola para atender às demandas específicas".*
>
> **Uihara de Matos,** CP de diversas escolas em Boa Vista do Tupim

> *"Quando falo em rotina, não posso me esquecer das demandas dos professores e de todos os atores envolvidos da equipe. Sendo assim, sempre apresento a minha agenda aos diretores escolares e aos supervisores técnicos antes de publicá-la para que eles fiquem cientes de como eu estou me programando para trabalhar. Dessa forma, evito que eventuais imprevistos venham atrapalhar o meu dia a dia."*
>
> **Cleide Léia Cerqueira,** CP de diversas escolas em Boa Vista do Tupim

No CD anexado a este livro, você encontra bons modelos de rotina considerando as atribuições do CP descritas acima e os diferentes momentos de formação.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Na introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), encontramos a seguinte afirmação: "(...) A avaliação das aprendizagens só pode acontecer se for relacionada com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que eles estão em condições de enfrentar".

Empresta mos essa citação para poder refletir sobre a avaliação dos professores e da própria formação permanente – que está intimamente relacionada com as condições oferecidas pela escola. É importante buscar a coerência entre a concepção de avaliação definida no projeto político-pedagógico, a concepção de ensino e aprendizagem da proposta curricular que vem sendo implementada e a intencionalidade do projeto de formação. Afinal, a avaliação não é um processo dissociado do planejamento e dos próprios procedimentos utilizados.

> É importante buscar a coerência entre a concepção de avaliação definida no projeto político-pedagógico, a concepção de ensino e aprendizagem da proposta curricular que vem sendo implementada e a intencionalidade do projeto de formação.

Torna-se fundamental inverter uma lógica em vigor em algumas equipes que pressupõe haver primeiro o planejamento, depois a execução e, somente após isso tudo, a avaliação. Na verdade, as práticas avaliativas devem ser inspiradoras e indutoras de ações em torno da gestão da aprendizagem dos estudantes – isso porque concebemos o ato de avaliar como um pressuposto para haver o planejamento, a execução e uma nova avaliação. Nesse caminho, o CP deve considerar os resultados das avaliações externas (federais, estaduais ou municipais) e internas (provas, trabalhos,

tarefas de casa etc.). As informações fornecidas por elas facilitam a identificação das dificuldades de ensino e as suas causas – e o CP tem de enfrentar o desafio de compreendê-las e transformá-las em iniciativas capazes de ajudar professores a ensinar e estudantes a aprender.

Nesse contexto, ganha destaque as notas obtidas pelas escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb), utilizadas pelas secretarias municipais de Educação para identificar problemas e experiências bem-sucedidas. Para muitas redes, esse índice tem sido o maior indutor das políticas de formação.

O CP, por sua vez, tem o desafio de relacionar as necessidades dos estudantes à demanda de aprendizagem dos professores.

Para avaliar a aprendizagem dos alunos, o professor pode lançar mão de procedimentos investigativos da observação participante. O CP, por sua vez, tem o desafio de relacionar as necessidades dos estudantes à demanda de aprendizagem dos professores. Para tanto, ele também precisa orientar o docente a bem avaliar a sua turma. A boa avaliação dos alunos possibilita ao professor analisar o que o aluno já sabe e, principalmente, o que não sabe, para planejar as atividades, regular o próprio trabalho, observar se a forma de ensinar está sendo significativa para o aluno, verificar se o estudante adquiriu o conhecimento necessário para continuar aprendendo e identificar o tipo de ajuda de que o aluno precisa – tudo servirá de base para o planejamento da formação.

Avaliação inicial

A avaliação inicial tem como objetivo identificar os conhecimentos que os alunos trazem de anos e experiências anteriores. Ao comparar o resultado desse diagnóstico com as expectativas de aprendizagem em cada série, têm-se as bases para a elaboração das estratégias didáticas mais adequadas a cada turma.

Dessa forma, a avaliação inicial se torna um elemento facilitador da aprendizagem dos alunos, pois oferece informações sobre o que eles já sabem e o que precisam ainda saber, o que já fazem com autonomia e em que pontos dependem ainda do apoio do professor ou dos colegas. Vamos ver um trecho do relatório da avaliação inicial feita pela equipe pedagógica de Piatã sobre a aprendizagem do sistema de escrita.

Ao registrar a análise acerca da primeira avaliação de escrita dos alunos da rede, feita em março de 2010, observamos uma série de aspectos que ainda não estão garantidos.

1ª constatação Os professores novos ainda não têm segurança para interpretar as escritas das crianças.
Proposta de ação Incluir no projeto de formação do primeiro semestre esse conteúdo e a elaboração de pautas formativas sobre a psicogênese da língua escrita.

2ª constatação Os professores tabulam as escritas dos meninos com um nível abaixo do real, pois temem que eles não avancem ou não mantenham o mesmo nível nas avaliações seguintes. Há ainda problemas na marcação da leitura do diagnóstico.
Proposta de ação Planejamento de pautas para a formação dos professores, tendo como objetivo a ressignificação da avaliação e da análise de escrita. Discussão sobre os procedimentos necessários para a sua realização.

3ª constatação A turma da professora X merece uma atenção especial, pois os resultados estão muito abaixo do nível geral da escola.
Proposta de ação Elaboração de um plano para que os alunos avancem e também um acompanhamento mais minucioso da prática da sala de aula.

Como podemos observar, a avaliação realizada no início do ano funciona como uma bússola que deve nortear as ações formativas e o acompanhamento do ensino. É importante ressaltar que, da mesma forma que o professor monitora a aprendizagem dos seus alunos, cabe ao CP seguir a aprendizagem dos professores e dos estudantes.

As situações de avaliação possibilitam diagnosticar as questões relevantes, aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos e identificar as mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Quando o processo de formação garante o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação dos professores assume um papel fundamental, pois ela é o recurso mais importante para aferir as conquistas, as potencialidades, os obstáculos, as limitações e as dificuldades. Uma política que leve em consideração os pontos que precisam de maior investimento formativo certamente resultará na qualificação do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e da formação dos professores, pois daí surgirão conteúdos tanto para a sala de aula como para os encontros formativos.

Para oferecer devolutivas aos professores sobre a própria aprendizagem, ajudando-os a monitorar o seu percurso de formação em relação às expectativas previamente estabelecidas, é preciso avaliar o que estão ou não aprendendo, os avanços, as eventuais distorções, as incompreensões e as dificuldades. Do ponto de vista metodológico, avaliar se torna parte do processo de formação, num modelo em que a aprendizagem dos professores é a meta principal. As situações de avaliação possibilitam diagnosticar as questões relevantes, aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos e identificar as mudanças de percurso eventualmente necessárias.

No CD anexado a este material, vocês encontram alguns bons modelos de relatórios de avaliação, de instrumentos de avaliação inicial e indicadores de aprendizagem para alunos e professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, Silvana. **Desafios do coordenador pedagógico.** Revista Nova Escola. São Paulo, ed. 192, maio 2006. Disponível em revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/aberto/mt_133398.shtml.

BRASIL Inaf/Boletim, fevereiro/março de 2007. Disponível em download/bol_inaf_2007_03.pdf. Acesso em 30/01/2007.

BROUSSEAU, Guy. **Os diferentes papéis do professor.** In PARRA, Cecília. ET al. A Didática da Matemática – Reflexões Psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CANÁRIO, Rui. **A Escola Tem Futuro? Das Promessas às Incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARBONELL, Jaume. **A Aventura de Inovar a Mudança na Escola.** Coleção Inovação Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, Beatriz (org.). **Ensinar: Tarefa para Profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola Tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ICEP. **Avaliação de Resultados Parciais Projeto Chapada – Natura.** Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e Ação Comunitária (Ideca). Novembro de 2010.

KAUFMAN, Ana Maria & RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, Leitura e Produção de Textos.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e Leitor.** Campinas: Pontes e Editora da Unicamp, 1989.

_____. **Oficina de Leitura.** Campinas: Pontes e Editora da Unicamp, 1993.

_____. (org.) **Os Significados do Letramento – Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O Ensino e o Aprendizado Escolar – Argumentos contra uma Falsa Oposição.** In CASTORINA, Jose Antonio. ET al. Piaget e Vygotsky – Novas Contribuições para o Debate. São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Publica – A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.** São Paulo, Loyola, 1985.

_____ . **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação.** Disponível no portal mec.gov.br

MORIN, Edgard. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NÓVOA, António. Entrevista. Revista Pátio, São Paulo, ed. 27, agosto/outubro, 2003.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente.** In Os Professores e Sua Formação. Lisboa: Codex, Nova Enciclopédia, 1997.

_____. **Professores: Imagens do Futuro Presente.** Lisboa: Educa Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2009.

PELISSARI, Cristiane. Revista Avisa Lá nº 30, abril 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar. Agir na Urgência, Decidir na Incerteza.** Porto Alegre: Artmed. 2001.

PERRENOUD, Philippe & THURLER Mônica (org.). **As Competências para Ensinar no Século XXI.** In Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINEAU, Gaston. **A Autoformação no Decurso da Vida: Entre a Hetero e Ecoformação.** In: NÓVOA, António & FINGER, Matthias. O Método (Auto) Biográfico e a Formação. Lisboa: MR/DRHS/CFAP, 1988.

_____. **Experiências de Aprendizagem e Histórias de Vida.** In CARRÉ, Philippe & CASPAR, Pierre. Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação. Col. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Porto Alegre, 1999.

PLACCO, Vera M. N. de S. & ALMEIDA, Laurinda R.(org.). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, Vera M. N. de S. & ALMEIDA, Laurinta. R. (org.). **O Coordenador Pedagógico e os Desafios da Educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. & SOUZA,

Vera L. T. **A Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições.** São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011.

PROFA. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores,** Brasil, MEC, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2001.

REVISTA GESTÃO ESCOLAR. **A tematização da prática.** Disponível em revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/tematizacao-pratica-428225.shtml.

REVISTA GESTÃO ESCOLAR. **Uma ferramenta para melhorar a prática docente.** Ed. 8, junho/julho de 2010. Disponível em revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/como-fazer-observacao-sala-aula-574428.shtml

REVISTA PÁTIO. **Para que serve a escola?** Ed. 3, novembro – Novembro de 1997 a janeiro de 1998. Revista Pátio.

SCARPA, Regina. **Era Assim, Agora Não...** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SITE REVISTA NOVA ESCOLA. **O que é dupla conceitualização.** Disponível em revistaescola.abril.com.br/producao-de-texto/dupla-conceitualizacao.shtml.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação,** Revista Educação em Questão, ed. 11, janeiro/abril de 2006.

_____. **Acompanhar e Formar – Mediar e Iniciar: Pesquisa (Auto) Biográfica e Formação de Professores.** In PASSEGI, Maria da Conceição & SILVA, Vivian B. (org.) Invenções de Vida, Compreensão de Itinerários e Alternativas de Formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNICEF. **Caminhos do Direito de Aprender. Boas Práticas de 26 Municípios Que Melhoraram a Qualidade da Educação.** Brasília, DF: Unicef, 2010. Disponível em www.unicef.org.brasil.

VEIGA, Irma P. de A. (org). **Projeto Político Pedagógico da Escola – Uma Construção Possível.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2002.

WOODS, Peter. **Investigar a Arte de Ensinar.** Portugal: Porto Editora, 1999.

ZABALA, A. **A Prática Educativa – Como Ensinar.** Artmed: São Paulo, 1998

Legendas

Apresentação

Pág. 8 A coordenadora pedagógica Claudia Rocha *(em pé)* com Flávia Alves de Souza, diretora pedagógica da rede, e a professora Joana Miranda, de Iraquara.

Capítulo 1

Pág. 12 Sandra Guimarães Pereira, coordenadora pedagógica da EM Manuel Afonso, em Palmeiras.

Capítulo 2

Pág. 22 Janaína Oliveira Barros *(em pé)*, coordenadora pedagógica de Seabra, conduz reunião formativa com grupo de professoras.

Capítulo 3

Pág. 34 Joyce Delienne Ramos de Novaes, coordenadora pedagógica de Palmeiras, em encontro de formação com professores da rede.

Capítulo 4

Pág. 42 Elisete Gonçalves da Silva Santos e Rosângela dos Santos Mendes, respectivamente coordenadora pedagógica e diretora da EM Caeté-Açu, em Palmeiras, em reunião para planejar atividades na escola.

Capítulo 5

Pág. 50 Sara Leão Mota, coordenadora pedagógica do CEI Maria Lopes, em Palmeiras, analisa registro de professor.

Capítulo 6

Pág. 58 A coordenadora pedagógica Elisete Gonçalves da Silva Santos realiza planejamento de aula com professoras da EM Caeté-Açú, em Palmeiras.

Capítulo 7

Pág. 72 A coordenadora pedagógica Claudia Rocha acompanha aula do professor Nelson Ned José Neves na EM Nilda Maria Carvalho, em Iraquara.

Capítulo 8

Pág. 82 A coordenadora pedagógica Maria Lúcia Santos faz devolutiva de aula à professora Adriana Oliveira, da Escola Caimbongo, em Ibitiara.

Capítulo 9

Pág. 92 A coordenadora pedagógica Claudia Rocha realiza atividade de tematização com grupo de professores da EM Nilda Maria Carvalho, em Iraquara.