

REFLEXÃO
DESAFIOS
METAS

O DIA É COORDENADOR PEDAGÓGICO

DUPLA CONCEI TUALI ZAÇÃO SEMINÁRIOS

Educar em Rede



INSTITUTO CHAPADA
DE EDUCAÇÃO E PESQUISA

Patrocínio



Apoio



Apoio Institucional

Ministério da
Educação



GESTÃO PEDAGÓGICA DA REDE DE ENSINO
Educar em Rede

GESTÃO PEDAGÓGICA DA REDE DE ENSINO

Política de formação continuada, acompanhamento
e avaliação da aprendizagem

Coordenação Geral Ana Inoue e Cybele Amado de Oliveira

Coordenação Pedagógica Beatriz Gouveia

FORMAÇÃO
PORTFÓLIO DETALHADO

ISBN 978-85-65956-01-7

9 788565 956017

TEORIA
OBJETIVOS

CONSELHO
DE CLASSE

GESTÃO PEDAGÓGICA DA REDE DE ENSINO

*Política de formação continuada, acompanhamento
e avaliação da aprendizagem*

Coordenação Geral Ana Inoue e Cybele Amado de Oliveira
Coordenação Pedagógica Beatriz Gouveia

Edição Paola Gentile
Projeto gráfico, direção de arte e diagramação Renata Borges
Revisão de texto Sidney Cerchiaro
Ilustrações sobre fotos Renata Borges

Parecer técnico Claudia Molinari
Maria do Pilar Lacerda



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

Gestão pedagógica da rede de ensino : política de formação continuada,
acompanhamento e avaliação da aprendizagem /
coordenação geral Ana Inoue e Cybele Amado de Oliveira ;
coordenação pedagógica Beatriz Gouveia. –
1. ed. – Palmeiras, BA : Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2014. –
(Educar em rede ; 2)

Bibliografia.

ISBN 978-85-65956-01-7

1. Aprendizagem - Avaliação 2. Educação
3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Educadores -
Formação 5. Escolas - Administração e organização
6. Escolas - Diretores I. Inove, Ana. II. Oliveira,
Cybele Amado de. III. Monteiro, Elisabete.
IV. Ribeiro, Neurilene. V. Série.

14-02300

CDD-371.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Gestão 371.2
2. Gestão educacional 371.2

Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
Caeté-Açu – Palmeiras/BA CEP 46.940-000
Tel.: (75) 3344-1136 / Tel./fax: (75) 3344-1367
Copyright © 2013 Instituto Chapada. Todos os direitos reservados

GESTÃO PEDAGÓGICA DA REDE DE ENSINO

Política de formação continuada, acompanhamento
e avaliação da aprendizagem

1ª Edição

2013

Coordenação geral Ana Inoue e Cybele Amado de Oliveira

Coordenação pedagógica Beatriz Gouveia

Elaboradoras Elisabete Monteiro

Neurilene Ribeiro





Presidência e Diretoria Executiva
Cíbele Amado de Oliveira

Vice-presidência
Claudia Vieira dos Santos

Gestores Pedagógicos
Aline Carvalho Nascimento
Giovana Zen

Conselho Consultivo

Ana Inoue
Áureo Bispo
Fátima Freire
Guilherme Leal
Regina Scarpa
Sérgio Mindlin
Silvia Carvalho
Telma Weisz
Maria da Pilar Lacerda

Membros Sócios Fundadores
Áureo Augusto Caribé de Azevedo
Cristina Meireles
Eudete Almeida
Elisabete Regina Monteiro
Enoque Francisco de Jesus
Fernanda Ramos de Novaes
Gardênia Maria Guedes Nascimento
Joselânia Vieira Santos
Neurilene Martins Ribeiro
Nourivaldo Santana
Maria Rozalina de Oliveira Rôla
Maria Sandra B. Santos
Valgérbera Souza Santos Teixeira
Vespasiano Delezott Pimentel de Sá
Siegrid Guilmount

Conselho Fiscal
Enoque Francisco de Jesus
Siegrid Guilmount
Simone Neves Pinto

Equipe Administrativa
Claudia Vieira dos Santos
Tiana Vilar Lins
Vanessa Carvalho
Karina Nascimento
Marilene Vaquer
Marcela Moreira

Sumário

08 **Apresentação**

12 Capítulo 1
A gestão da educação municipal

48 Capítulo 2
A formação permanente

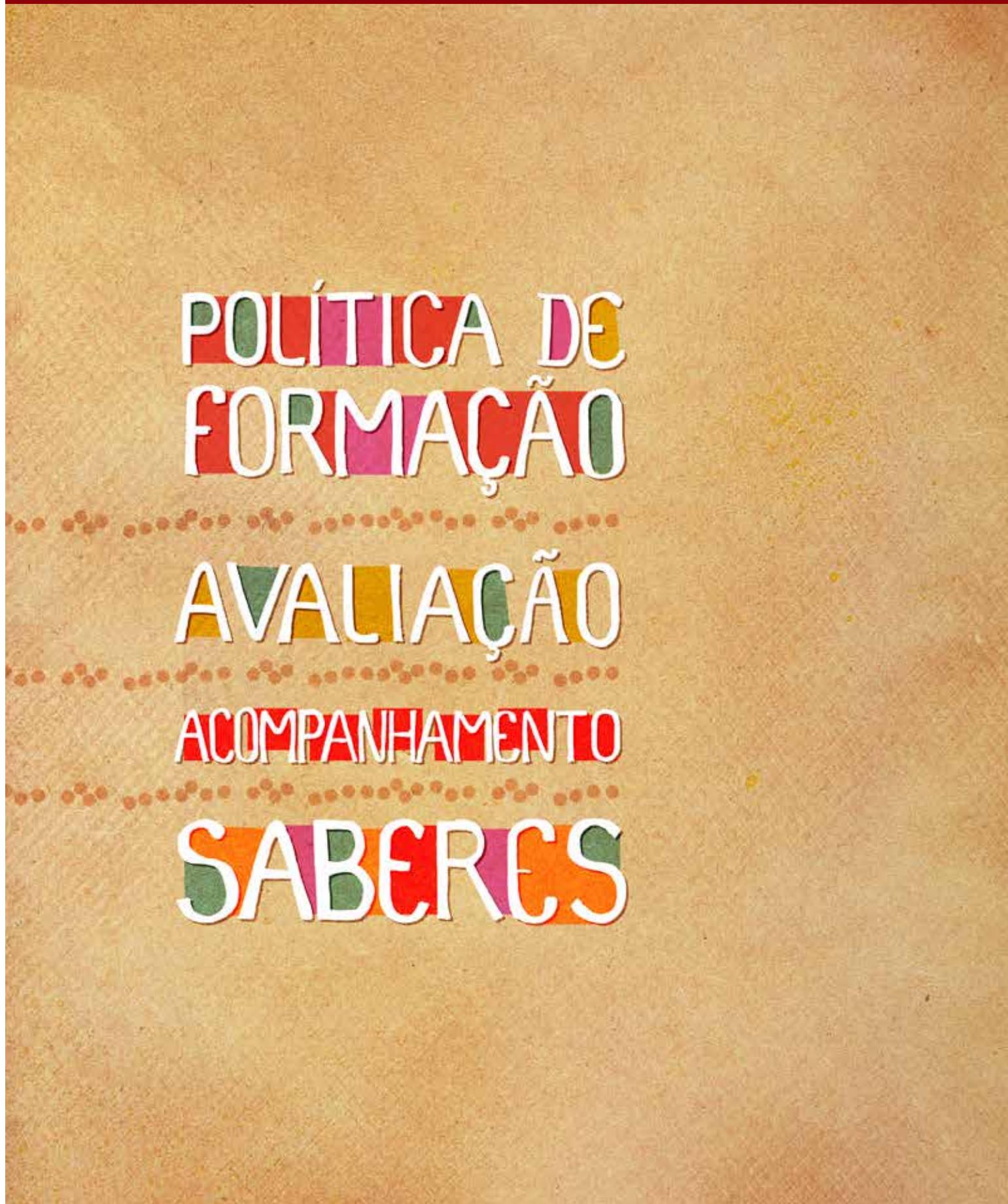
66 Capítulo 3
Os planos de formação

88 Capítulo 4
As pautas de formação

100 Capítulo 5
Alguns dispositivos de formação

110 Capítulo 6
O processo de avaliação

120 **Referências bibliográficas**



Caro formador, cara formadora,

Este material tem como objetivo ajudar a equipe técnica das secretarias de Educação a fortalecer a reflexão sobre as funções profissionais e a gestão da formação permanente nas escolas. Acreditamos que, para haver uma transformação na qualidade dos resultados na aprendizagem dos alunos, é preciso garantir um espaço permanente de estudo sobre a prática pedagógica dentro da instituição de ensino. Esse ambiente deve ser construído pelos diretores escolares e coordenadores pedagógicos, juntamente com a sua supervisão e orientação, pois essa é a principal função de um membro da equipe técnica.

O pressuposto de todos os capítulos deste material é que deve haver, em todas as instâncias, uma perspectiva colaborativa, aquela que leva à criação de condições para favorecer o trabalho coletivo, demandando esforços conjuntos de todos os atores educacionais. E as ações institucionais das secretarias de Educação são fundamentais para apoiar e validar as formações dos pontos de vista político e técnico.

Quando as equipes das secretarias de Educação planejam as ações de formação de modo sistêmico e não isolado, estão colaborando para haver uma articulação entre os envolvidos, pois não há como promover mudanças qualitativas sozinho. Cabe a elas criarem condições institucionais a fim de que as escolas se constituam em espaços de formação e de práticas pedagógicas qualificadas. Portanto, reconhecemos a importância do seu papel para a constituição de grupos de gestores em que haja corresponsabilidade pela qualidade da educação oferecida aos alunos, valorizando o que de melhor tem a ação coletiva.

Este material dialoga com aspectos centrais da sua atuação profissional: **ser o formador de gestores escolares**, implantar a formação permanente, na qual o coordenador pedagógico tem função central, e dar continuidade a ela, elaborar planos de formação que sirvam de instrumento à realização desse trabalho, organizar pautas que articulem a formação docente ao contexto da atuação dos professores, usar dispositivos de formação que apontam caminhos para a abordagem dos diferentes conteúdos e realizar um processo de avaliação desse percurso e dos resultados de aprendizagem.

APRESENTAÇÃO

Convidamos você, formador e formadora, a ler as próximas páginas e refletir sobre a sua atuação profissional e seu eixo fundamental na constituição de uma estrutura colaborativa de formação.

Boa leitura! Bons estudos!



A GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

A gestão da educação é fundamental para garantir uma escola de qualidade, com acesso para todos, permanência e aprendizagem. O gestor e sua equipe devem traçar estratégias para assegurar esses direitos a todos os cidadãos.

Essa qualidade será construída tendo em vista a concepção da escola como parte de uma rede colaborativa centrada na aprendizagem (NÓVOA, 2009), recebendo e acolhendo os estudantes e se responsabilizando pelo ensino e o sucesso escolar de cada um. Nesse sentido, amplia-se a discussão sobre o processo de democratização da educação, compreendendo que não basta estar na escola: é preciso nela permanecer e aprender.

Dentro desse cenário atual da instituição escolar, complexo e multifacetado, este capítulo vai abordar a gestão da educação municipal com foco na atuação das equipes técnicas na formação permanente, considerando o desenvolvimento de políticas públicas para essa área.

ESTRATÉGIAS PARA FORMULAÇÃO DE PROJETOS EDUCATIVOS MUNICIPAIS

Em parceria com os educadores e a sociedade e o apoio das demais secretarias do poder executivo local, a Secretaria da Educação é o órgão que tem a função de orquestrar a educação pública municipal de acordo com a legislação, as orientações do Ministério da Educação (MEC) e as aspirações locais. Com base em tais referências, é responsabilidade dela traduzir e realizar políticas públicas coerentes com as singularidades educacional, sociocultural e econômica do município.

Mas o que são políticas públicas? Vejamos a definição encontrada no site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/O_que_sao_PoliticasPublicas.pdf):

“Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. As políticas públicas correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais.”

Completa essa ideia a definição dada por Elenaldo Celso Teixeira (2002), professor da Universidade Federal da Bahia: “Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia”.

Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos diferenciados, há necessidade de mediações para obter um mínimo de consenso.

Diante dessas premissas, podemos deduzir que as políticas públicas, no âmbito educacional, para se realizar e ter eficácia, devem, necessariamente, desdobrar-se em programas de formação continuada de educadores na totalidade das escolas da rede, estejam elas na zona urbana ou rural, para que sejam traduzidas em boas práticas educativas. Escolas quilombolas, praieiras, manguezais, de assentamentos, de periferias, de zonas industriais e agrícolas, entre outras, compõem os vários perfis das unidades de ensino

brasileiras. Essa diversidade humana e cultural precisa ser reconhecida e assumida como elemento fundante da gestão da educação, respeitando-se as singularidades de cada lugar e implantando a noção de gestão de escolas como territórios de ensino e de aprendizagem. A gestão da educação pública deve, portanto, ocupar-se dos alunos, dos educadores e dos destinos das comunidades.

O desenvolvimento de tais políticas implica superar a visão burocratizada e centralizadora da educação pública em geral, na qual os sistemas escolares respondem aos ditames de órgãos centrais e os educadores assumem a mera função de executores. Nesse modelo, especialistas da área fazem o planejamento e criam programas e, às secretarias municipais, cabe cumprí-los, independentemente da realidade da rede. Na ausência de metas municipais, o projeto pedagógico fica à mercê da adesão a iniciativas externas, muitas vezes desconectadas da realidade e dos saberes dos educadores locais.

Nesse sentido, falta à comunidade educadora uma cartografia de intenções com motivos reais e compartilhados para se lançar na aventura, trabalhosa e conflituosa, de transformar. Por isso, o gestor municipal deve induzir as escolas a escrever o próprio projeto político-pedagógico (PPP) com base na identidade do município e nas metas – que só serão escritas depois de amplos debates democráticos.

Para a formulação e realização de projetos educativos articulados às singularidades locais, destacamos a importância de o município ter Plano Municipal da Educação, plano de ação para as equipes técnicas, diretrizes curriculares e PPPs como os pilares para a sustentação das políticas públicas. Para tanto, educadores, funcionários, pais, a comunidade civil organizada e a sociedade em geral devem ser chamados a assumir o protagonismo da história escolar, no contexto de redes colaborativas, cada qual com seus papéis distintos e específicos.

PENSAR GLOBAL E AGIR LOCAL NAS REDES COLABORATIVAS

No âmbito municipal, as instituições escolares não podem ser vistas como células isoladas, mas como componentes de um sistema complexo e multifacetado. Tal

Quando não existem metas municipais, o projeto pedagógico fica à mercê da adesão a iniciativas externas, muitas vezes desconectadas da realidade e dos saberes dos educadores locais.

A melhoria da qualidade da escola pública pressupõe um conjunto de iniciativas interligadas, em diferentes dimensões, envolvendo diversos sujeitos.

perspectiva evidencia – pelas singularidades ou pelas similitudes – os intercâmbios necessários para entrelaçar os territórios, os sujeitos e os saberes. A sustentação dessa rede educadora depende da atuação do formador de formadores e da realização de ações estratégicas de mobilização e de capacitação para o trabalho colaborativo. Nesse cenário, a atuação de equipes técnicas municipais – diretor pedagógico e supervisores – é fundamental.

Em lugar do trabalho solitário, precisamos de escolas nas quais todas as unidades são centros. As conexões são derivadas do compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes e pela corresponsabilidade coletiva por essa missão. Aproximam, assim, os educadores em torno da premissa apregoada com base nos estudos de Beck (2004): pensar global e agir local.

“Temos nos esforçado muito e conseguido construir uma rede colaborativa porque entendemos que ninguém pode ir muito longe, ninguém pode fazer tão bem um trabalho sozinho, ninguém pode fazer nada sozinho. A rede é como a gente partilha e socializa as nossas aprendizagens, as experiências exitosas que cada escola vai conseguindo realizar.”

Thaís Mascarenhas, supervisora técnica do município de Boa Vista do Tupim*

A melhoria da qualidade da escola pública não é fruto de ação isolada, externa e/ou pontual. Ao contrário, pressupõe um conjunto de iniciativas interligadas, em diferentes dimensões, envolvendo diversos sujeitos: os professores têm o apoio dos coordenadores, que contam, por sua vez, com a colaboração dos formadores da equipe técnica, que levam o amparo político da Secretaria de Educação para gerir as políticas e práticas de formação. Os formadores também precisam de apoio técnico e, para tanto, buscam parcerias com base nas suas necessidades. As transformações são possíveis quando se combinam com estratégias que garantem a formação permanente e a construção de políticas públicas, ambas trabalhando juntas de maneira a sustentar o aprimoramento contínuo de todos os profissionais da escola.

“Trabalhar em rede é tornar visível o fio que conecta e inter-relaciona pessoas,

profissionais, escolas e municípios quando o objetivo é aprimorar a qualidade da educação pública. Redes colaborativas se constituem em espaços democráticos de participação, parceria e horizontalidade. Dessa forma, fortalecem o coletivo, considerando a identidade e autonomia de seus componentes” (Icep, 2012). É uma grande articulação de todos os atores envolvidos, na qual se têm como pilares a cultura da possibilidade, o valor da competência local e a interconexão de sentidos, sempre renovados pelo coletivo. “A rede traz um e outro, conduz a consciência de sermos aprendentes na dinâmica da existência humana e consolida sonhos em um movimento circular. Redes são linhas entrelaçadas, tecidas pela ousadia de cada ponto e em direção a uma interação social” (NOGUEIRA, 2011, pp. 69 e 70).

A proposta é que os educadores atuem com uma visão sistêmica da educação municipal, inscrevendo suas práticas profissionais em um projeto mais amplo de escola cidadã e de cidade que educa (GADOTTI, 2011). Essa visão permite ampliar os níveis de corresponsabilidade de todos pelo projeto educativo e pelas aprendizagens dos estudantes. Práticas de sucesso contextualizadas podem ser incorporadas como patrimônio de todos. As dificuldades e os desafios são assumidos, abordados e resolvidos como questões da rede. Leia o depoimento de uma supervisora que explicita a importância da rede na formação dela, dos coordenadores e dos professores e também na produção e análise de vários documentos da prática (filmagens de aula, registros, pautas...) para a melhoria das práticas de ensino e dos resultados da aprendizagem.

“O desafio no município era imenso; e as condições de trabalho, mínimas. Como foi possível chegar ao fim da primeira etapa da formação – os quatro primeiros anos – com 85% de crianças se alfabetizando ao final da 1ª série? Foi possível porque rompemos as barreiras do isolamento, porque éramos e ainda somos uma rede colaborativa de aprendizagem, o que me permitiu aprender – com o coordenador do município e outros 87 colegas das demais cidades – como desenvolver a formação continuada do professor usando o espaço formativo ao qual passamos a ter acesso. Foi possível porque os professores com os quais eu trabalho têm agora uma formação em serviço, o que propiciou a construção, com eles, de percursos de aprendizagem. Foi possível porque o poder público local compreendeu que sem livros, encyclopédias, revistas, gibis, jornais e demais materiais de leitura não se ensina a ler. E compreendeu também que sem coordenador nem formação continuada é impossível mudar. Sozinha ou somente com as duas outras colegas

*Todos os municípios citados neste material pertencem ao Projeto Chapada e são do interior do Estado da Bahia.

jamais conseguiríamos impactar positivamente os resultados da sala de aula. Foi possível porque atuamos em uma rede colaborativa que, mesmo em expansão, não abandonou seus princípios de compartilhar e partilhar com o outro – e aí cabem os diferentes outros e os caminhos a ser trilhados. Nessa imensa rede, sei que sempre encontrarei uma aula filmada para determinada tematização da prática, um texto, uma indicação de estudo, uma pauta de formação com os conteúdos que quero discutir. Alimento essa rede e dela me alimento. Sei que não estou mais sozinha profissionalmente há mais de 12 anos e que, portanto, os desafios pela qualidade da educação pública encontram eco e ressonância nos fios que vão surgindo cada vez que a rede se expande, cada vez que novos desafios são postos.”

Gislainy Araújo Xavier de Andrade, supervisora técnica do município de Ibitiara

ESTRATÉGIAS PARA O FOMENTO DE REDES COLABORATIVAS

A pesquisa de Davis *et al* (2011) revelou que as poucas redes de ensino que investiram em uma estrutura de formação colaborativa obtiveram bons resultados e criaram uma organização estável para o desenvolvimento de projetos formativos. Quando essas características se juntam, há uma tendência a assim permanecerem, pois a qualidade da participação dos sujeitos envolvidos é ampliada e refinada. Isso mostra a necessidade de investir em uma equipe profissional para ter um corpo estável dentro da secretaria.

A formação é um direito que precisa ser assegurado pelas secretarias de Educação e, certamente, um benefício para a prática individual e coletiva. A perspectiva colaborativa, diferentemente da atomizada, demanda esforços conjuntos de todos os

atores educacionais em prol da qualidade do ensino.

Isso posto, podemos pensar:

- Como as redes colaborativas podem favorecer a qualificação da escola pública e do trabalho educativo?
- Como fomentar a criação e sustentação de redes colaborativas?
- Qual é o papel dos formadores na construção e sustentação de redes?

A perspectiva colaborativa demanda esforços conjuntos de todos os atores educacionais em prol da qualidade do ensino.

■ Quais as estratégias para ampliar a corresponsabilidade de todos os educadores pelos destinos da educação municipal?

Podemos destacar duas dimensões do trabalho colaborativo: a que toma a própria configuração das escolas municipais como território e aquela que reconhece os arranjos territoriais constituídos com base no intercâmbio entre os municípios, visando o fortalecimento de políticas públicas regionais e o apoio às escolas de uma determinada circunscrição.

Vamos expor a seguir as estratégias realizadas pelos educadores do Projeto Chapada e que resultaram em boas práticas na educação da região da Chapada Diamantina e do Semiárido, no interior da Bahia. Elas visam favorecer a criação de redes colaborativas em prol da implantação e sustentação de políticas públicas para a educação municipal com base na voz dos educadores, das famílias e da sociedade civil organizada.

II DIMENSÃO MUNICIPAL

Nos municípios, as estratégias da gestão participativa são assumidas como impulsionadoras de redes colaborativas. Unem-se atores com diferentes funções – educadores, pais e sociedade civil – na desafiadora tarefa de gerir a educação pública para todos. As equipes colaborativas ganham espaço dentro e fora da escola, no qual são explicitadas estratégias locais constitutivas de redes. Veja o quadro:

Estratégias da gestão municipal	Estratégias da gestão escolar
Dia É pela Educação	Fórum escolar
Seminários didáticos municipais	Seminários didáticos escolares
Seminários avaliativos municipais	Seminários avaliativos escolares
Conselhos escolares municipais de classe	Conselhos de pais e conselhos

Neste material, destacaremos algumas das estratégias indicadas acima. No site www.institutochapada.org.br/guiarede há informações completas sobre elas.

No eixo da formação continuada, destacamos a realização de dois seminários: os

didáticos, como espaços de reflexão teórica sobre as práticas, e os avaliativos, de prestação de contas para a comunidade do trabalho educacional, avanços e desafios. Portanto, um remete ao outro e, assim, ganham lugar a disseminação de boas experiências e o exercício do lugar político do cidadão educador.

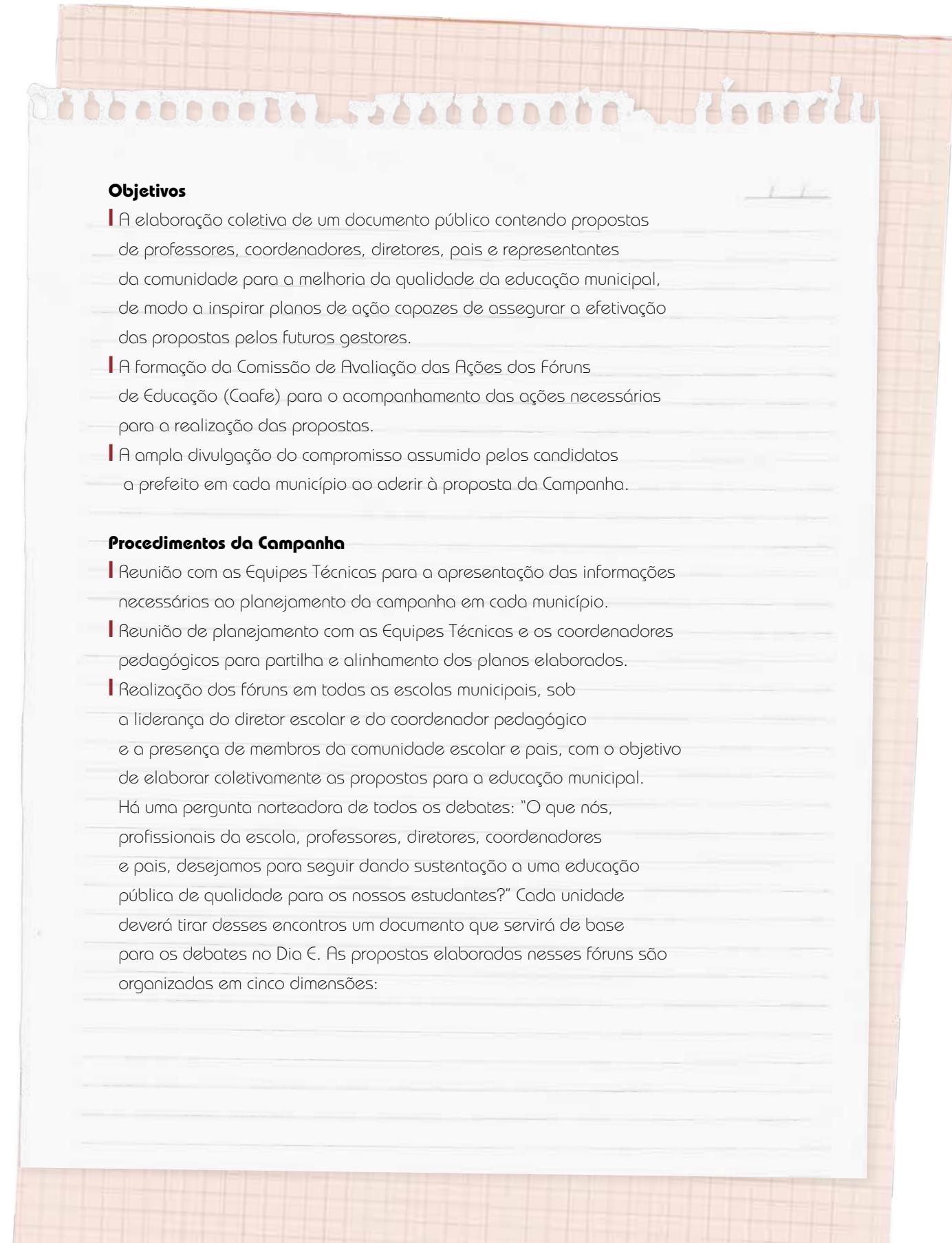
Uma supervisora técnica ressalta os desafios e o valor dos avanços registrados durante esses encontros.

“Enfrentar o novo foi um grande desafio. Muitas dúvidas surgiram: como apresentar para a comunidade escolar as práticas da sala de aula?
Como organizar um momento singular para a educação municipal?
Como todas as escolas devem disseminar as suas práticas?
Como escolher quem vai se apresentar? Reunimos coordenadores pedagógicos e diretores escolares para falar sobre a importância de implantar na rede um seminário didático, considerando que esse é o momento de mostrar à comunidade, ao gestor municipal, ao secretário municipal de Educação, aos pais, enfim, a toda a comunidade marcioniliense, o trabalho pedagógico. O tema do I Seminário Didático foi Comunicando Experiências Exitosas: Convite à Participação e ao Diálogo. Foi extremamente gratificante presenciar o crescimento dos profissionais da rede. Todos apresentaram reflexões sobre a prática docente, dando destaque para a relação com a teoria. Ao mesmo tempo que disseminamos as práticas pedagógicas exitosas, os educadores compartilharam saberes, dúvidas, incertezas, soluções e estratégias para obter bons resultados – e assim todos enriquecemos a nossa história e a história dos outros.”

Ana Lúcia Magalhães Araújo da Silva, diretora pedagógica municipal de Marcionílio Souza

Veja fotos do seminário avaliativo e didático em Marcionílio Souza em www.institutochapada.org.br/guiarede.

Outra estratégia de gestão municipal é o Dia E, fórum de educação realizado nas redes municipais do Projeto Chapada, com base na iniciativa do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep) desde 2004, com a seguinte estrutura:

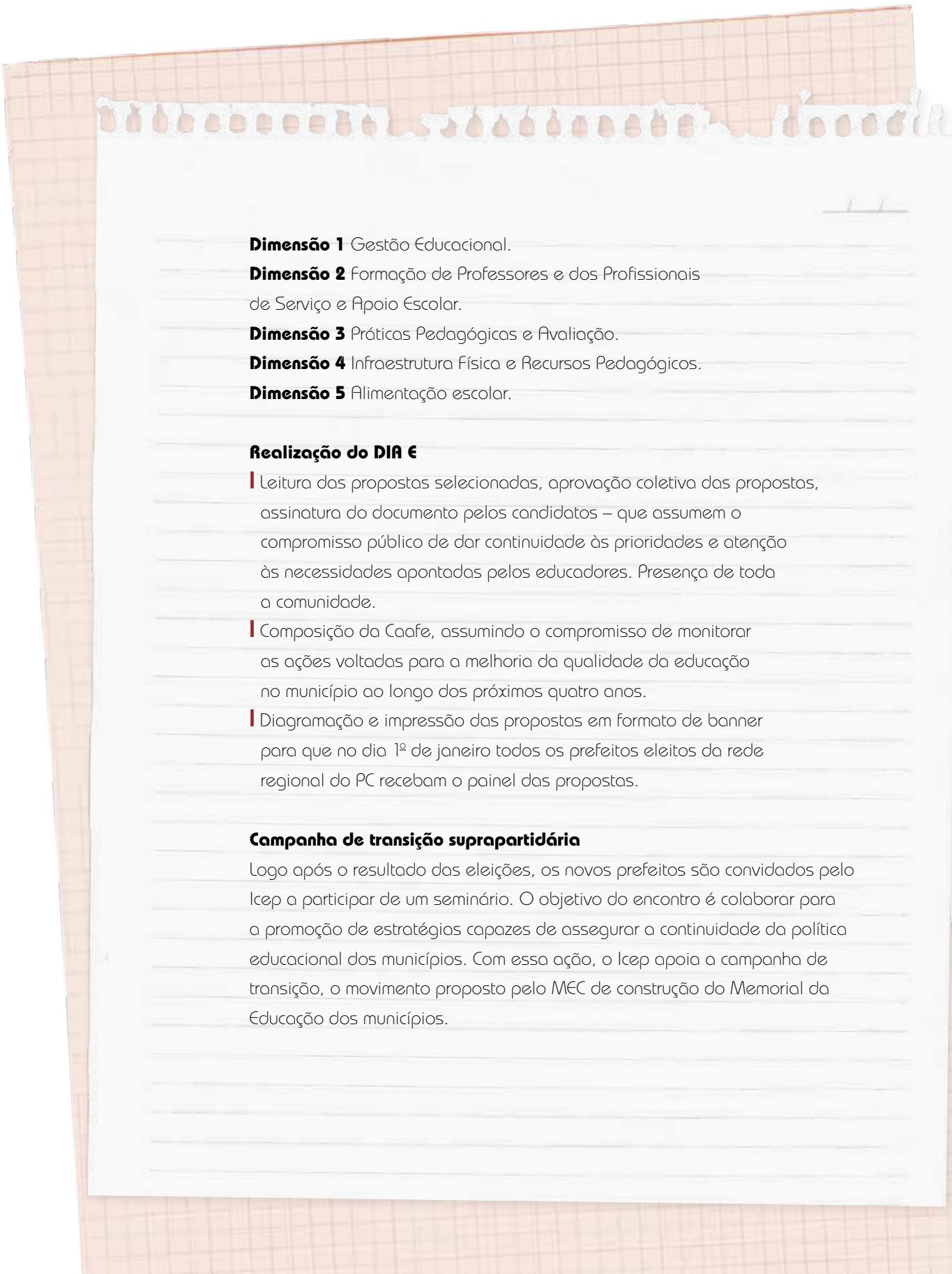


Objetivos

- | A elaboração coletiva de um documento público contendo propostas de professores, coordenadores, diretores, pais e representantes da comunidade para a melhoria da qualidade da educação municipal, de modo a inspirar planos de ação capazes de assegurar a efetivação das propostas pelos futuros gestores.
- | A formação da Comissão de Avaliação das Ações dos Fóruns de Educação (Caafe) para o acompanhamento das ações necessárias para a realização das propostas.
- | A ampla divulgação do compromisso assumido pelos candidatos a prefeito em cada município ao aderir à proposta da Campanha.

Procedimentos da Campanha

- | Reunião com as Equipes Técnicas para a apresentação das informações necessárias ao planejamento da campanha em cada município.
- | Reunião de planejamento com as Equipes Técnicas e os coordenadores pedagógicos para partilha e alinhamento dos planos elaborados.
- | Realização dos fóruns em todas as escolas municipais, sob a liderança do diretor escolar e do coordenador pedagógico e a presença de membros da comunidade escolar e pais, com o objetivo de elaborar coletivamente as propostas para a educação municipal. Há uma pergunta norteadora de todos os debates: “O que nós, profissionais da escola, professores, diretores, coordenadores e pais, desejamos para seguir dando sustentação a uma educação pública de qualidade para os nossos estudantes?” Cada unidade deverá tirar desses encontros um documento que servirá de base para os debates no Dia E. As propostas elaboradas nesses fóruns são organizadas em cinco dimensões:



Dimensão 1 Gestão Educacional.

Dimensão 2 Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.

Dimensão 3 Práticas Pedagógicas e Avaliação.

Dimensão 4 Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Dimensão 5 Alimentação escolar.

Realização do DIA 6

I Leitura das propostas selecionadas, aprovação coletiva das propostas, assinatura do documento pelos candidatos – que assumem o compromisso público de dar continuidade às prioridades e atenção às necessidades apontadas pelos educadores. Presença de toda a comunidade.

I Composição da Caafe, assumindo o compromisso de monitorar as ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação no município ao longo dos próximos quatro anos.

I Diagramação e impressão das propostas em formato de banner para que no dia 1º de janeiro todos os prefeitos eleitos da rede regional do PC recebam o painel das propostas.

Campanha de transição suprapartidária

Logo após o resultado das eleições, os novos prefeitos são convidados pelo Icep a participar de um seminário. O objetivo do encontro é colaborar para a promoção de estratégias capazes de assegurar a continuidade da política educacional dos municípios. Com essa ação, o Icep apoia a campanha de transição, o movimento proposto pelo MEC de construção do Memorial da Educação dos municípios.

As supervisoras técnicas de Itaetê refletem sobre a importância dos fóruns para o envolvimento e implicação de toda a comunidade nas decisões relacionadas à educação do município.

“Caminhar pela educação nos faz perceber como ela é complexa e ampla para estar sob a responsabilidade de apenas alguns. Os fóruns são momentos ímpares para convocar a população, representada por pais, alunos, professores, gestores, funcionários, representantes de associações e sindicatos e candidatos ao pleito de cargos na gestão municipal, pois todos têm condições de participar efetivamente, reivindicando a melhoria das condições físicas e humanas de funcionamento do sistema educacional, e de fazer sugestões para aprimorar a relação entre a escola e a comunidade. É preciso ouvir as particularidades e dar voz a todos nesse processo a fim de formar redes colaborativas. Para isso, é fundamental a atuação de uma equipe que possa liderar e mobilizar pessoas com o propósito de articular os anseios da comunidade com as políticas públicas.”

Evanoilda Azevedo de Oliveira, supervisora técnica do município de Itaetê

“A realização do Fórum de Educação serve para possibilitar a participação da comunidade (pais, professores, alunos, coordenadores, diretores, secretário de Educação e representantes do poder Executivo e Legislativo) na discussão de propostas para uma gestão participativa, tendo como parâmetro as dimensões de gestão educacional, formação de professores e demais profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura e alimentação escolar. Nesse movimento, com a voz de todos, nasce a elaboração coletiva de um documento público que apoiará os futuros gestores na continuidade de uma educação pública de qualidade.”

Edna Maria Vieira de Souza, supervisora técnica do município de Itaetê

Os fios da articulação das redes colaborativas são essenciais à educação municipal, às necessidades concretas do território para se constituir em lugar de aprendizagem e para aproveitar as oportunidades de cada lugar e as potencialidades de cada pessoa.

“O processo de transição de uma gestão é considerado um momento em que aparentemente tudo vai mudar. As atividades serão interrompidas, independentemente de sua eficácia. Ou seja, parte-se do pressuposto de que o anterior é passado e, para o novo se estabelecer, é necessário torná-lo invisível e romper com o passado. Os que estão no poder advertem os eleitores de que, se a oposição vencer as eleições, obras e projetos serão paralisados, servidores transferidos e/ou demitidos. Os oponentes garantem que darão continuidade aos bons programas e projetos, comprometendo-se a melhorar ainda mais os que vêm sendo executados. Dessa forma, o que deveria ser um debate crítico sobre a gestão administrativa e políticas públicas torna-se uma discussão vazia, perdendo-se a oportunidade de discutir propostas concretas para uma gestão transparente e eficaz. Infelizmente ainda nos deparamos com situações como essas, mas acredito que esse quadro vem sendo timidamente mudado, em especial na Chapada Diamantina. Acredito que, quando elegemos pessoas comprometidas com a educação e que pensam além das questões partidárias, é possível, sim, garantir a continuidade das boas práticas nas escolas públicas. Iraquara tem vivenciado isso nesta última década na área da educação. Temos garantido em nossos projetos da gestão anterior que deram certo e com isso seguimos qualificando a educação, primando sempre pela aprendizagem dos alunos.”

Cláudia Rocha, secretária de Educação do município de Iraquara

Assim, por meio de fóruns de discussão micros e macros organizados com a finalidade de elaborar planos de trabalho e criar ações de regulação, os educadores e a população em geral são chamados a escrever coletivamente o próprio texto e a traduzi-lo em intervenções.

Por meio de fóruns de discussão, os educadores e a população são chamados a escrever o próprio texto e a traduzi-lo em intervenções.

2 | DIMENSÃO TERRITORIAL REGIONAL

São destaques também no Projeto Chapada as estratégias de formação e de mobilização política que visam o fortalecimento de territórios e a emergência de redes colaborativas para a educação intermunicipal.

Estratégias de gestão de redes regionais	Caracterização da ação
Campanha pela Educação Realizada de quatro em quatro anos antes do pleito municipal.	Encontro de todos os municípios pertencentes ao Projeto Chapada, visando a participação da comunidade na elaboração e no acompanhamento da plataforma para a educação a ser realizada nos próximos quatro anos de governo. Assume como estratégia a realização do Dia E pela Educação em 100% dos municípios que compõem o território.
Encontro territorial da Caafe* Realizado três vezes por ano, com carga horária de oito horas cada encontro.	Reunião das comissões municipais em núcleos regionais para definir e realizar ações de monitoramento das políticas públicas, tendo em vista a concretização das propostas firmadas no Dia E pela Educação.
Formação territorial de equipes técnicas Oito formações por ano, com carga horária de oito horas cada encontro.	Reunião das equipes técnicas dos municípios para planejar as práticas profissionais, refletir sobre as ações e os resultados da gestão municipal e disseminar políticas de formação e práticas pedagógicas para a formação de leitores e escritores nas escolas, com base nos Planos de Ação e Planos de Formação continuada de educadores.
Formação territorial de coordenadores pedagógicos Três encontros por ano, com carga horária de oito horas cada encontro.	Reunião dos coordenadores pedagógicos de municípios nucleados, tendo em vista a sistematização e socialização de conhecimentos didáticos e de gestão escolar. Visa fortalecer políticas públicas e práticas de formação realizadas nas redes. Mesas-redondas, relatos de experiências e oficinas pedagógicas são as modalidades organizativas desses encontros.
Seminários avaliativos Um encontro anual, com carga horária de oito horas.	Reúne os municípios da rede regional do Projeto Chapada para a reflexão conjunta sobre as itinerâncias da gestão municipal, analisando os avanços, os desafios e fazendo recomendações para a continuidade.

* Comissão de Avaliação das Ações dos Fóruns de Educação

A cultura de interesses pessoais, seja na esfera política, seja na do cidadão comum, pode ser substituída pela do interesse coletivo e da solidariedade pela cidade que educa.

A construção de redes colaborativas implica a realização de ações de mobilização política e de construção pedagógica. Ela provoca a aprendizagem da cidadania plena, haja vista a corresponsabilidade da comunidade pelas propostas. Esse encontro pela agenda da educação é, de fato, uma imagem surpreendente no cenário brasileiro. Nesse sentido, chamamos a atenção para a necessidade da criação de espaços suprapartidários, de diálogo proativo entre educadores, a comunidade devidamente

organizada e os representantes dos poderes Executivo e Legislativo. Assim, a cultura de interesses pessoais, seja na esfera política, seja na do cidadão comum, pode ser substituída pela do interesse coletivo e da solidariedade pela cidade que educa. Nela, a escola tem uma função definitiva: a democratização da própria cultura.

Os núcleos regionais consistem em um arranjo territorial de formação continuada de coordenadores pedagógicos de redes municipais. Têm como objetivos:

- | Favorecer o intercâmbio entre as redes municipais, tendo em vista as reflexões conjuntas sobre as itinerâncias na gestão da educação, sobre as estratégias realizadas na gestão da área e sobre os resultados alcançados.
- | Fortalecer as políticas públicas para a educação da região em prol da alfabetização e do aprendizado ao longo do ensino fundamental e melhorar as condições de atuação de coordenadores pedagógicos como formadores de professores.
- | Disseminar práticas de formação e conhecimento didático da leitura e da produção de textos.
- | Apoiar o desenvolvimento profissional dos educadores no que diz respeito ao ensino das práticas de leitura e escrita.

Na programação da Formação de Coordenadores do Núcleo de Seabra, é possível conferir os objetivos do encontro e sua relação com a sustentação de redes colaborativas em favor da educação inclusiva. Veja a seguir:

Formação em Núcleo – Maio de 2012 Práticas Avaliativas do Núcleo de Seabra

Este mês acontece a primeira Formação em Núcleo, momento em que a Rede do Projeto Chapada do ICEP se reúne para discutir problemas comuns, partilhar experiências e buscar novos caminhos. Em 2012, vamos abordar o tema Avaliação: Práticas Inclusivas.

Objetivos específicos

- | Conhecer os aspectos relacionados à Campanha da Educação e se comprometer a ser um agente veiculador da mesma em seu território de atuação, compreendendo os fóruns nas escolas como importante espaço de avaliação.
- | Aprender sobre como qualificar a gestão das aprendizagens dos estudantes com base na análise das experiências compartilhadas em cada rede municipal no primeiro trimestre de 2012.
- | Qualificar os instrumentos de avaliação em práticas de leitura e produção textual, considerando a progressão das aprendizagens dos estudantes ao longo dos anos de escolaridade.
- | Tomar decisões acerca da elaboração e da revisão das diretrizes municipais de avaliação, envolvendo os professores e as equipes gestoras das escolas nesse processo.
- | Refletir sobre a reaprovação escolar e os impactos sobre os resultados municipais relacionando-os com as políticas de avaliação federal, bem como buscar caminhos para sua superação.

Essa formação territorial é realizada com base nas seguintes modalidades de trabalho: mesas-redondas, relatos de experiências e oficinas pedagógicas, todas com o protagonismo dos coordenadores pedagógicos, da equipe técnica e dos professores convidados. Nas mesas-redondas são socializados os Planos de Trabalho, os Planos de Apoio Pedagógicos e os diagnósticos institucionais de sistema de escrita, de leitura e de produção de texto; nos relatos de experiências, as práticas que favorecem a aprendizagem em sala de aula; e nas oficinas pedagógicas, são aprofundados os conhecimentos teóricos sobre as práticas de ensino no período de alfabetização. Essas diferentes modalidades organizadas em tempos entrelaçados são apresentadas na agenda de formação de núcleo de Seabra.

Agenda da formação de coordenadores pedagógicos
Núcleo de Seabra 30 e 31/5/2012

4 horas – Dimensão Coletiva (Secretários de Educação, Equipes Técnicas e Coordenadores Pedagógicos)

1. Mobilização pela Educação Campanha pela Educação
 Cíbele Amado, diretora executiva do Icep

2. Reflexão sobre a reaprovação escolar
 Maria Aparecida Silveira e Aline Nascimento, coordenadoras pedagógicas do Icep

3. Mesas-redondas (15 minutos cada uma)
 Mediação: Raidalva Silva, formadora
 Avaliação: enfrentando as questões da reaprovação escolar
 Distorção idade/série – Nenhum a menos, ninguém para trás – Iraquara
 Avaliação e práticas de leitura no grupo piloto – Iraquara
 Avaliação e acompanhamento no 6º ano – Souto Soares e Seabra
 Avaliação diagnóstica como indutor curricular – Piatã e Novo Horizonte

8 horas – Oficinas (Equipes Técnicas e Coordenadores Pedagógicos)

Oficina 1 Prática de avaliação em leitura no Ciclo II
 Formadora Rita Brito

Oficina 2 Prática de avaliação em produção textual no Ciclo II
 Formadora Márcia Magalhães

Oficina 3 Prática de avaliação em classes multisseriadas Ler para estudar
 Formadoras Elaine Souza e Gislainy Araújo

Oficina 4 Práticas de avaliação em classes com defasagem idade/série
 Formadora Raidalva Silva

4 horas – Relatos de experiência
(Equipes Técnicas e Coordenadores Pedagógicos)

Sala 1 Formadora mediadora Rita Brito
Município Souto Soares - A avaliação do alcance dos projetos institucionais de leitura
 Marlucê Santos, diretora pedagógica, e equipe escolar

Sala 2 Formadoras mediadoras Gylslaine Araújo e Elaine Souza
Município Lençóis - Produção de textos nas séries iniciais – a importância da garantia das condições didáticas – articulação professor/coordenador
 Iranilda Ferreira, coordenadora pedagógica

Município Novo Horizonte - Avaliação das diferentes aprendizagens em classe multisseriada
 Katiúscia Araújo e Anilda Barros, coordenadoras pedagógicas

Sala 3 Formadora mediadora Márcia Magalhães
Município Seabra - Plano de Apoio Pedagógico: caminhos e descaminhos
 Janara Oliveira, diretora pedagógica, e Valtir Maria, supervisor técnico

Sala 4 Formadora Mediadora Raidalva Silva
Município Iraquara - Como avaliar e enfrentar as questões de distorção idade/série
 Elaine Martins e Cláudia Rocha, coordenadoras pedagógicas
 e Ana Paula Brito e Nelson Ned, diretores escolares

As formações núcleo têm frequência trimestral, com carga horária total de 16 horas, e reúnem em média 50 coordenadores pedagógicos em cada um dos três núcleos regionais. Essa agenda apresenta algumas características que podem inspirar a formulação de outras estratégias de formação em rede: a escuta dos educadores que atuam como protagonistas, a articulação da formação com os contextos de trabalho e a indissociável relação com o avanço das práticas profissionais de coordenadores pedagógicos e equipe técnica, a corresponsabilidade de todos os educadores pelo destino educacional de uma rede regional e o fortalecimento de políticas públicas inclusivas.

FUNÇÕES E ROTINAS PROFISSIONAIS DOS MÉMBROS DA EQUIPE TÉCNICA

O desenvolvimento profissional de educadores figura como uma das condições para a realização de políticas educacionais. Embora a formação continuada seja um direito previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, fazer cumprir-no no cotidiano escolar parece ser um desafio para os gestores. Para redimensionar as escolas como espaços e tempos de aprendizagem para os próprios educadores e criar condições para que elas integrem redes de aprendizagem, é necessário reconceitualizar planos e práticas profissionais das Secretarias Municipais de Educação e construir uma cadeia de formação e responsabilidades.

Na estrutura de formação das Secretarias Municipais, há uma equipe de diretores pedagógicos, responsáveis pela formação dos diretores de cada unidade escolar, e outra de supervisores técnicos, responsáveis pela formação dos coordenadores pedagógicos,

pedagógicos, que, por sua vez, se responsabilizam pela formação dos professores. Tanto diretores pedagógicos quanto supervisores técnicos podem receber diferentes denominações, dependendo do município.

Vale ressaltar a necessária integração das ações de formação, tendo em vista a boa atuação da dupla gestora na escola. Para tanto, os formadores devem desenvolver uma visão sistêmica das funções e

Os formadores devem desenvolver uma visão sistêmica das funções e das rotinas profissionais de diretores escolares e coordenadores pedagógicos.

das rotinas profissionais de diretores escolares e de coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar. A diretora pedagógica Janara destaca a conexão colaborativa entre todos os responsáveis pela educação para conhecer os diagnósticos institucionais e acompanhar os avanços dos alunos.

“As experiências mais férteis que me formam como diretora pedagógica estão relacionadas à conexão com o grupo responsável e comprometido de diretores escolares. Por meio dessa parceria posso ver o crescimento dos alunos nos diagnósticos de leitura, a animação na realização de projetos institucionais nessa área em pelo menos 90% das escolas. Destaco as aprendizagens entre os pares no cotidiano e na parceria com o Icep – o trabalho colaborativo com o secretário de Educação, os supervisores técnicos, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e os diretores pedagógicos de outros municípios – como fundamentais para o meu trabalho.”

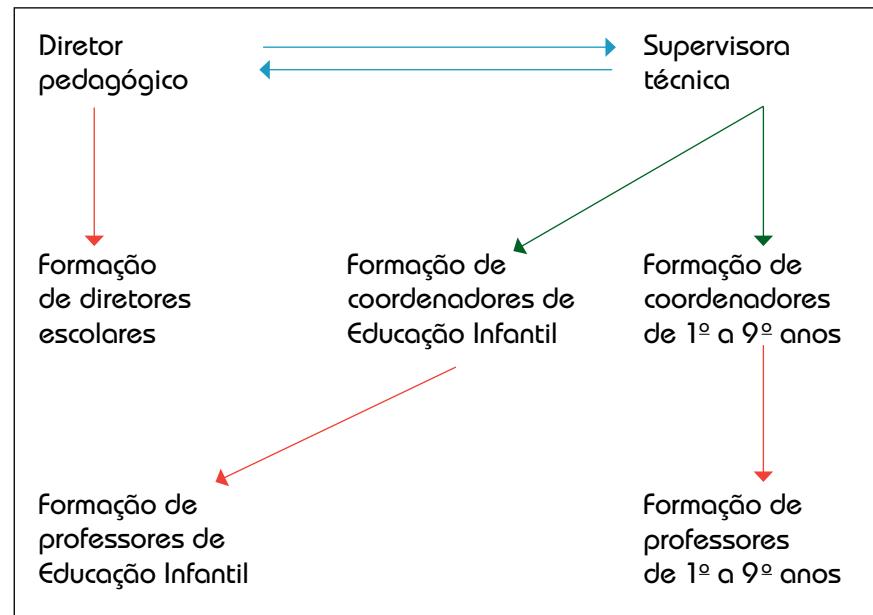
Janara Luiza, diretora pedagógica do município de Seabra

Nesse contexto, destacamos a importância das equipes técnicas municipais formadas pelo diretor pedagógico e pelos supervisores técnicos.

No organograma a seguir, observamos como a formação permanente pode ser estruturada em uma Secretaria Municipal de Educação a partir da diretoria pedagógica. O profissional que ocupa esse cargo é o formador dos diretores escolares, e quem está na supervisão técnica atua diretamente com os coordenadores pedagógicos das escolas. Embora tenham formadores próprios, é esperado que o diretor da escola e o coordenador pedagógico formem uma dupla gestora e que a diretoria pedagógica e a supervisão atuem juntas, impulsionando a escola para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos e alcançar os objetivos educacionais. Dessa forma, o ciclo da formação ganha movimento e se transforma em uma espiral que estrutura, de maneira colaborativa, a formação permanente.

Embora tenham formadores próprios, é esperado que diretor da escola e coordenador pedagógico formem uma dupla gestora e atuem juntas.

Organograma da formação continuada no município



A proposta é que, de maneira coletiva, diretores pedagógicos e supervisores técnicos construam e assumam suas funções nas equipes técnicas das secretarias municipais de Educação. Vejam a seguir as sugestões de funções construídas por equipes técnicas de municípios da Chapada Diamantina.

Funções do diretor pedagógico

- 1| Realizar a formação dos diretores escolares e se corresponsabilizar pela formação de coordenadores e professores.
- 2| Garantir a gestão e o acompanhamento de todo o processo formativo do município.
- 3| Elaborar o plano plurianual e anual de formação, explicitando objetivos, metas e meios de consecução a curto, médio e longo prazos, tendo em vista a construção da escola de qualidade para todos.
- 4| Elaborar, programar e acompanhar, em parceria com o coletivo dos educadores, o calendário da Educação no município e as diretrizes curriculares da rede municipal de ensino, em consonância com o Plano de Educação Municipal.

5| Apoiar a elaboração dos projetos políticos-pedagógicos das escolas

para promover a articulação entre os ciclos de aprendizagem por meio dos critérios de continuidade, progressão e de diversidade, tendo em vista a formação dos alunos.

6| Acompanhar continuamente a rede municipal, tendo em vista o levantamento,

a sistematização e a publicação de dados da educação sobre as práticas de ensino, as aprendizagens dos alunos, as estratégias de formação, a estrutura e o funcionamento da rede e os resultados de avaliações nacionais.

7| Dialogar com a Secretaria de Educação sobre as condições estruturais,

administrativas e pedagógicas necessárias para a atuação, a valorização e profissionalização do supervisor técnico, do coordenador pedagógico, dos diretores e dos professores (plano de cargos e salários, pontuação por participação em cursos, bonificações etc.).

8| Apoiar os supervisores técnicos na implementação e no desenvolvimento da formação dos coordenadores pedagógicos e dos professores.

9| Fomentar ações, programas e projetos municipais em prol da alfabetização, com ênfase no fomento à leitura para a comunidade discente, docente e pais.

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

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

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

Funções do supervisor técnico

1| Participar da elaboração do plano de formação e de sua constante atualização, face aos contextos e às 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 coordenadores pedagógicos e dos professores – por meio da elaboração e manutenção de acervo documental público (pautas, relatórios, vídeos, gráficos, documentos etc.).

- 4|** Garantir a avaliação contínua das práticas escolares e das aprendizagens dos alunos para nortear e replanejar as ações formativas.
- 5|** Dialogar com o diretor pedagógico acerca das condições pedagógicas e estruturais necessárias para a atuação do coordenador e dos professores, favorecendo as ações conjuntas e proativas da equipe técnica municipal.
- 6|** Favorecer a integração das escolas municipais da rede, fomentando a troca entre elas e socializando as boas práticas.
- 7|** Apoiar os coordenadores pedagógicos no planejamento, na realização da formação dos professores e no acompanhamento das práticas de ensino, com vistas a melhorar as condições dos professores de ensinar e as dos alunos de aprender.
- 8|** Elaborar o plano de formação de coordenadores pedagógicos, explicitando objetivos, metas e meios de consecução, a curto, médio e longo prazos, por meio de dispositivos de formação articulados aos contextos profissionais.
- 9|** Realizar a formação e acompanhar o trabalho dos coordenadores pedagógicos, corresponsabilizando-se pelas práticas de formação dos professores e pelas práticas docentes.

A criação de quadros locais de profissionais preparados para assumir a formação dos educadores, tanto na dimensão municipal quanto na escolar, favorece a construção da autonomia do município na gestão da educação para além da atuação de consultores e assessores pedagógicos externos, que passam assim a assumir o papel

de colaboradores. Observa-se a importância da composição das equipes técnicas como responsáveis por alimentar a cadeia distributiva da formação continuada, trabalhando diretamente com os coordenadores pedagógicos e diretores escolares e apoiando a atuação dos professores na dimensão escolar e municipal.

Vejamos como a diretora pedagógica Luiza de Cássia Brito Barros sintetiza a organização da formação de Tapiramatá:

A criação de quadros locais de profissionais preparados para assumir a formação dos educadores favorece a construção da autonomia do município.

Da organização da formação continuada de educadores do município de Tapiramatá

Estrutura da formação permanente

Supervisores técnicos formando coordenadores pedagógicos

Encontros semanais de oito horas.

Coordenadores pedagógicos formando professores

Encontros mensais de oito horas e semanais de quatro horas nos encontros de planejamento.

Diretor pedagógico formando diretores escolares

Encontro mensal de oito horas.

As formações permanentes se pautam pelas demandas de sala de aula, tematização das práticas dos professores e análise das produções dos alunos.

Essa configuração inverte a lógica da relação entre o município e os assessores pedagógicos externos que eventualmente prestam serviço à rede, uma vez que o primeiro sabe de qual formação seus profissionais precisam. Ou seja, com base em um diagnóstico, os supervisores analisam as necessidades e buscam conhecimentos e apoio para fortalecer seu plano estratégico de formação.

Nesse sentido, a atuação de assessores é reconfigurada como uma ajuda externa solicitada pela rede e pautada pelas metas já estabelecidas para a educação municipal. Estudos apontam para a importância dos intercâmbios em práticas exitosas quando eles estão relacionados aos problemas que impedem o avanço do trabalho educativo (CANÁRIO, 1995; CARBONEL, 2002; NÓVOA, 2009).

A proposta é que a gestão municipal monte quadros locais para colocar em funcionamento essa cadeia. A legitimação dos saberes locais alimenta a crença de que todos podem progredir, ensinar e aprender desde que se inscrevam em processos férteis de formação e autoformação.

OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE COORDENADORES E DIRETORES

A pesquisa sobre o perfil do coordenador pedagógico realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), mostra que em muitos lugares do país esse educador pouco atua na formação de professores. Uma das razões é que o tempo que deveria ser destinado a esse trabalho muitas vezes é usado para tarefas burocráticas e/ou demandas cotidianas da escola – como a organização de horários, a resolução de questões legais e a orientação educacional. As tarefas burocráticas e a falta de clareza sobre a função deslocam esse profissional distante de sua principal atuação, que é a de promover a formação docente permanente e se corresponsabilizar pela gestão da aprendizagem. No entanto, para redimensionarmos as atribuições dele não basta entregar-lhe uma lista de tarefas. Os coordenadores pedagógicos precisam ser formados para impulsionar de maneira sistemática a reflexão dos professores e, ao mesmo tempo, catalisar um trabalho de formação na rede de ensino. A atuação do coordenador como formador de professores remete a necessárias reflexões sobre quem forma o formador.

Já o diretor escolar é identificado, em alguns contextos, como um administrador de empresa, e não como um gestor educacional cujo objetivo precípua é garantir o direito de aprender dos alunos. As consequências da visão bipartida das dimensões administrativa e pedagógica (o diretor cuida do administrativo e o coordenador do pedagógico) são constatadas no progressivo esvaziamento de sentidos das ações burocráticas e na fragilidade do trabalho realizado em sala de aula.

O ideal é que diretor e coordenador atuem juntos para impulsionar a escola na concretização das metas educacionais. Afinal, é a gestão pedagógica que atribui significado para as demais iniciativas administrativas e financeiras – macroestratégias para a consecução do projeto político-pedagógico. É fundamental colocar o foco na redefinição de papéis e funções desses atores, tendo em vista concretizar o lugar de cada um. Destacamos que, no âmbito municipal, as instituições escolares não podem ser vistas como células isoladas, mas como componentes de um sistema complexo e multifacetado.

É a gestão pedagógica que atribui significado para as demais iniciativas administrativas e financeiras – macroestratégias para a consecução do PPP.

AS ROTINAS PROFISSIONAIS DA EQUIPE TÉCNICA

A gestão da rotina profissional coloca em evidência a relação entre saberes, tempos e movimentos dos profissionais e se apresenta como uma situação problemática para as equipes técnicas, que precisam aprender a orquestrar demandas, tempos e metas no cotidiano de trabalho. Vejamos os relatos de duas diretoras pedagógicas iniciantes e os dilemas na organização da rotina, extraídos do Relatório de Formação de Equipes Técnicas Municipais, de março de 2011.

“Primeiro é preciso assegurar o apoio da Secretaria Municipal de Educação, pois não posso fazer um acompanhamento eficaz dos diretores e das suas respectivas unidades de ensino tendo outras tarefas internas. Preciso de ajuda neste primeiro semestre para a sistematização do trabalho. Estava me perguntando sobre como acompanhar os gestores escolares. Os estudos e as discussões estãoclareando as ideias. Ainda tenho alguns questionamentos quanto à pauta formativa e o relatório.”

Isla Morgane da Silva Santos Meira, diretora pedagógica do município de Palmeiras

“As maiores dificuldades encontradas no processo de autoformação, principalmente no início, foram: garantir o diálogo e o casamento entre direção pedagógica e supervisores técnicos, ter tempo suficiente para estudar, concretizar o trabalho focando no imprescindível para impactar mais nos resultados, participar de todos os momentos formativos com os parceiros do Instituto Chapada”.

Janara Luiza, diretora pedagógica do município de Seabra

Como sinalizam os depoimentos, gerir a própria rotina implica ter clareza das funções, desenvolver as competências progressivamente, trabalhar com base em metas e, assim, definir as prioridades nas ações cotidianas, considerando a carga horária de trabalho e a dimensão colaborativa. Os horários entrelaçados e o cotidiano descontínuo desafiam a gestão do tempo. Listamos a seguir duas situações assinaladas pelos diretores pedagógicos da rede regional do Projeto Chapada quando está em jogo

A gestão da rotina profissional coloca em evidência a relação entre saberes, tempos e movimentos dos profissionais.

priorizar ações no cotidiano profissional, segundo relatório de Neurilene Ribeiro, formadora de equipes técnicas, em março de 2011:

- 1 As discrepâncias entre as representações que a Secretaria de Educação e o próprio diretor pedagógico têm acerca das funções profissionais do cargo (afirmam alguns secretários que os diretores querem fazer apenas a parte pedagógica). Por outro lado, diretores pedagógicos reclamam que a Secretaria da Educação demanda a realização de tarefas fora da sua função.
- 2 Incongruência entre a compreensão que o profissional tem da sua função e o *modus operandi* no dia a dia.

Nessa mesma direção, ao serem indagados sobre as dimensões que precisam ser garantidas ou melhoradas, os diretores pedagógicos no ciclo inicial da carreira oferecem elementos que evidenciam processos de construção de identidades e de práticas profissionais em torno das funções das equipes técnicas municipais. Vejamos as respostas:

“Dimensões que preciso assegurar sistematicamente em minha rotina:

- Acompanhamento das escolas, principalmente na zona rural.
- Elaboração de relatórios.
- Reuniões com a equipe técnica e o Secretário de Educação com pauta previamente definida.
- Estudo para a formação interna da equipe técnica”.

Ana Lúcia Magalhães Araújo da Silva, diretora pedagógica do município de Marcionílio Souza

- Acompanhamento das escolas rurais.
- Realização da formação do diretor escolar.
- Fortalecimento das reuniões com equipe técnica e secretário de Educação.
- Melhoria da sistematização dos documentos: plano de formação anual de diretor pedagógico, pautas, rotinas e relatórios.
- Fortalecimento da articulação entre diretor pedagógico e supervisor técnico.”

Adão Almeida, diretor pedagógico do município de Wagner

“- Formação continuada do diretor escolar por segmento e geral.

- Acompanhamento das escolas considerando os índices de aprovação e evasão, bem como as práticas do diretor escolar iniciante na rede e aqueles com práticas tradicionais.
- Acompanhamento semanal da formação do coordenador pedagógico.
- Reunião semanal com a equipe técnica para a elaboração de plano de ação desse grupo e plano de formação de diretores escolares e coordenadores pedagógicos.
- Planejamento dos trabalhos pedagógicos/sistematização/registo.”

Nívea Vilela, diretora pedagógica do município de Cafarnaum

“- Encontro da equipe técnica, pois nos encontramos todos os dias na Semec, mas não está assegurado na rotina o planejamento, o estudo e a sistematização.

- Estudo pessoal com a supervisora técnica.
- Acompanhamento das escolas que já estão contempladas na rotina 2011 (ainda não disponho de boas estratégias para essa ação).
- Sistematização, elaboração de relatórios, pois já consigo fazer o antes e o durante, mas o depois das formações ainda me desafia.”

Maricélia Santos, diretora pedagógica do município de Piatã

Essas reflexões evidenciam que se torna necessário discutir e alinhar, na Secretaria de Educação, as funções das equipes técnicas e os resultados esperados do trabalho dos profissionais que as compõem. Os encargos meramente administrativos tendem a disputar lugar no cotidiano de todos. O procedimento ideal para induzir a concretização de uma rotina produtiva é organizá-la com base no Plano de Ação da equipe técnica, que comunica metas, objetivos e ações a ser realizadas. Além disso, no dia a dia, é preciso estar atento para o andamento das pautas diárias. Entre o planejado e o executado, o que aconteceu caso o primeiro não tenha se concretizado? Fazer um diário de bordo foi a estratégia usada pelos diretores pedagógicos da rede regional do Projeto Chapada para promover avanços. O diário é uma estratégia de autorregulação, pois, tendo como referência a rotina prevista, a cada dia o diretor

Leia mais sobre
Plano de Ação
no capítulo 3.

pedagógico registra as ações inicialmente planejadas e as realizadas de fato, tomando, assim, o dia real como objeto de reflexão.

Vejamos um exemplo da agenda de Nayara Oliveira Neves, diretora pedagógica do município de Andaraí:

Dia 7 de abril de 2011	
Agenda prevista	Agenda realizada
Acompanhamento no Colégio Municipal de Andaraí: orientações na elaboração do Projeto Família na Escola.	Atividade não realizada, pois a diretora foi acompanhar uma turma em atividade extraclasse, sem comunicar com antecedência. Conversei apenas com a coordenadora pedagógica sobre a análise da pauta formativa da atividade complementar.
Encontro com a secretária de Educação.	A reunião não aconteceu porque a secretária viajou para resolver problemas particulares.
Acompanhamento da oficina pedagógica com a coordenadora Marilza.	Realizado o acompanhamento da oficina.

Dia 13 de abril de 2011	
Agenda prevista	Agenda realizada
Formação com o diretor escolar do Ensino Fundamental I.	Formação antecipada e realizada com todos da rede, mudando a data do encontro do EF II.
Acompanhamento na Escola Municipal Luiz Viana Filho.	<ul style="list-style-type: none"> • Não foi possível realizar o acompanhamento devido a imprevistos. • Providências dos materiais solicitados por Maria Aparecida, coordenadora pedagógica do Icep. • Imprimir e também enviar por e-mail. • Elaboração do relato de acompanhamento na Escola Maria Amélia.

A criação e o desenvolvimento de rotinas produtivas pedem um trabalho constante a ser realizado em três fases: a do planejamento das ações no tempo, a da vivência do cotidiano da profissão e a da reflexão sobre o planejado, o realizado e os resultados. A rotina geral da equipe técnica do município de Andaraí revela importantes dimensões das práticas profissionais desse grupo:

Rotina Semanal da Equipe Técnica – setembro/2012

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Realização da formação de coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental II.	Realização da formação de diretores escolares e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I.	Atendimento e acompanhamento <i>in loco</i> nas escolas.	Atendimento nas escolas.	Trabalho na Semed: elaboração de relatórios das formações e avaliação das ações formativas.
Elaboração da pauta formativa.	Elaboração do relatório do encontro formativo.	Trabalho na Semed: elaboração de pauta de formação. Pesquisa e estudo.		Atendimento e acompanhamento <i>in loco</i> nas escolas.
Seleção e impressão de materiais das formações de educadores.		Reunião semanal da equipe técnica.		
Reunião da equipe técnica com a secretaria de Educação (quinzenal).				

Equipe técnica do município de Andaraí

Diretora pedagógica Nayara Oliveira Neves

Supervisora técnica da Educação Infantil Ana Cláudia Carvalho de Oliveira Alves

Supervisoras técnicas do Ensino Fundamental I Cláudia Maria Costa Silva, Gilzane Sousa Silva e Laís Cruz Santos

Supervisor técnico do Ensino Fundamental II Everaldo Alves de Queirós

Ao analisar a rotina geral da equipe técnica, identificamos as seguintes dimensões:

I Acompanhamento das escolas Com frequência semanal, visa apoiar a gestão escolar, corresponsabilizar-se pelos resultados da aprendizagem dos estudantes e educadores e regular a própria ação da equipe técnica

I Reunião com a secretária da Educação Com frequência quinzenal e pauta previamente acordada, tem por objetivo garantir as devidas articulações entre o Plano Municipal de Educação e o Plano de Ação da equipe técnica, bem como o acompanhamento e a regulação da gestão educacional realizada de forma colaborativa.

I Reunião interna da equipe técnica Com frequência semanal, favorece o alinhamento do Plano de Ação da equipe técnica e a atuação sistêmica da direção pedagógica e supervisão técnica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II.

I Planejamento de pauta de formação Consiste na elaboração do planejamento da formação de coordenadores pedagógicos e diretores escolares, com base no plano de formação anual, para explicitar objetivos, conteúdos e estratégias formativas.

I Realização da formação continuada Com frequência quinzenal ou mensal, refere-se à execução da formação de coordenadores pedagógicos e diretores escolares com base em uma pauta previamente elaborada.

I Escrita de relatório da formação Produção de registro reflexivo sobre a formação continuada de coordenadores pedagógicos e diretores escolares, tendo em vista as aprendizagens do grupo, a intervenção do formador e a continuidade da formação articulada ao contexto de trabalho. Produção de registro mensal sobre as ações realizadas na gestão da educação pautadas no plano de ação da equipe técnica.

Desse documento central, derivam as rotinas individuais de cada membro da equipe técnica: diretores pedagógicos e supervisores técnicos. Segue abaixo a rotina de março de 2011 de Nayara de Oliveira Neves, diretora pedagógica do município de Andaraí.

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
	01 • Acompanhamento da formação de CP Formadora Laís Dias. • Providências dos materiais para a formação de diretores escolares e vices.	02 • Formação com diretores escolares e vices com carga horária de oito horas.	03 • Elaboração do relatório da formação do diretor escolar. • Encaminhar pauta e relatório para a secretaria de Educação.	04 • Elaboração do Plano de Ação da equipe técnica: – pautas dos encontros internos da equipe técnica – pauta do encontro da equipe técnica com a secretaria.	05
07 Feriado Carnaval.	08 Feriado Carnaval.	09 • Quarta-feira de Cinzas (feriado até meio-dia).	10 • Encontro interno da equipe da secretaria Municipal de Educação e Esporte.	11 • Elaboração da pauta formativa com os diretores de Educação Infantil.	12 • Sábado letivo: acompanhamento da Escola Luiz Viana e Colégio Municipal de Andaraí (manhã).
14 • Trabalho Semed: escrita de relatório do encontro na Escola Luiz Viana e Colégio Municipal de Andaraí. • Encontro interno da equipe técnica (noturno).	15 • Trabalho na Semed: elaboração da pauta de formação com diretores escolares. • Acompanhamento da Formação de CP Formadora Cláudia Costa ST (noturno). • Encontro Bolsa Família na Sociedade dos Garimpeiros.	16 • Formação com diretores escolares de Educação Infantil de quatro horas (manhã). • Trabalho na Semed: sistematização da formação com os diretores da Educação Infantil.	17 • Acompanhamento na Escola Distrito/Rural.	18 • Acompanhamento na Escola Distrito/Rural.	19
21 • Trabalho na Semed: elaboração da pauta de formação do diretor escolar Ensino Fundamental I (níveis). • Encontro da equipe técnica (noturno).	22 • Acompanhamento da Formação de CP Formadora Laís Dias.	23 • Elaboração da Pauta Formativa dos diretores do Ensino Fundamental I (níveis I, II e III).	24 • Encontro de diretores pedagógicos e supervisores técnicos em Seabra.	25 • Encontro de diretores pedagógicos e supervisores técnicos em Seabra.	26 • Acompanhamento nas escolas de tempo integral Carlos Sant'Anna (matutino) e Ângelo Costa (vespertino).
28 • Trabalho na Semed: escrita de relatório do acompanhamento nas Escolas: Ângelo Costa, Tempo Integral e Carlos Sant'Anna. • Encontro da equipe técnica (noturno).	29 • Trabalho na Semed: elaboração do Plano de Formação de diretores escolares. • Acompanhamento da formação de coordenadores pedagógicos – Formadora Thaís Pinheiro.	30 • Formação com os diretores do Ensino Fundamental I (níveis I, II e III). • Formadora externa.	31 • Elaboração do relatório da formação e encaminhamento para a secretaria de Educação, junto com a pauta.		

Em www.institutochapada.org.br/guiarede, você confere dois outros exemplos.

Analisando os dois quadros anteriores, destacamos os seguintes aspectos:

I A continuidade e a coesão entre as ações profissionais

Podemos conferir essa permanência no documento da diretora pedagógica Nayara no que se refere ao acompanhamento das escolas, às reuniões internas da equipe técnica, à realização da formação continuada e à produção das escritas profissionais, ações essas assumidas como práticas permanentes da função.

A rotina dela é composta de ações com diferentes frequências – semanal, quinzenal e mensal.

II Adesão ao Plano de Ação da equipe técnica para a educação e ao Plano de Formação de diretores escolares e coordenadores pedagógicos

As ações profissionais da equipe técnica ganham valor à medida que se constituem em meio para a realização do Plano de Ação, no qual estão inscritas as ações da formação continuada. Isso implica a apropriação e articulação de duas dimensões do trabalho:

Dimensão 1 O trabalho coletivo da equipe técnica e o trabalho individual a ser realizado pelos membros.

Dimensão 2 A gestão da educação municipal, que inclui ações para além da formação dos diretores escolares e coordenadores pedagógicos a realização da formação continuada de educadores.

É preciso pensar globalmente e agir localmente, pois o trabalho de cada membro vai se articular a um conjunto mais amplo de estratégias.

Desse modo, é preciso pensar globalmente e agir localmente, pois o trabalho de cada membro vai se articular a um conjunto mais amplo de estratégias vinculadas às metas para a educação municipal. Assim, a formação continuada deve compor um conjunto amplo de ações das políticas públicas, as quais incluem a valorização da carreira docente, as reuniões internas da técnica, os encontros com a se-

cretaria de Educação e a socialização de relatórios sobre as práticas apresentadas nas rotinas do município. Em suma, as reflexões teóricas sobre as práticas se constituem em estratégias para a sustentação do trabalho colaborativo e o desenvolvimento de uma visão sistêmica dessa gestão.

O APOIO E O ACOMPANHAMENTO À GESTÃO DAS ESCOLAS

As ações de formação de diretores escolares e coordenadores pedagógicos, bem como o acompanhamento das escolas, devem ter como objetivo o fortalecimento da gestão escolar, constituindo-se em meios e não na finalidade do trabalho da equipe técnica. Desse modo, tais ações guardam indissociável relação com os contextos escolares, as práticas pedagógicas dos sujeitos que ali atuam e seus dilemas e saberes, assumindo desde o início a corresponsabilidade da equipe pelo êxito e sucesso dos alunos. O acompanhamento das escolas rurais é uma importante ação para compor o pacto da gestão escolar pelo direito de todas as escolas receberem apoio técnico e pedagógico. Esse é um aspecto problemático na educação brasileira, que ainda tem territórios pouco assistidos pelas políticas públicas, a exemplo das escolas rurais. Para o aprofundamento sobre os dilemas e as fertilidades da Educação Rural, indicamos o livro *Educação e Ruralidades – Memórias e Narrativas (Auto) Biográficas*, que apresenta um conjunto de artigos de autores latino-americanos e europeus sobre o tema.

O acompanhamento das escolas rurais é uma importante ação para compor o pacto da gestão escolar pelo direito de todas as escolas receberem apoio.

Leia mais sobre
Plano de Ação
no capítulo 3.



COORDENADOR PEDAGÓGICO

REFLEXÃO TEÓRIA

PRÁTICA

A FORMAÇÃO PERMANENTE

Este capítulo é uma versão revisitada e ampliada do material que está no livro *Coordenador Pedagógico: Função, Rotina e Prática* (AMADO, C.; GOUVEIA, B.; e INOUE, A., orgs.), agora inscrito na discussão da formação da equipe técnica. Abordaremos aqui alguns referenciais para pensar no contexto atual da formação permanente:

- | A reflexão teórica sobre a prática do dia a dia.
- | A formação articulada aos contextos de trabalho.
- | As funções profissionais do coordenador pedagógico.

A REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A PRÁTICA DO DIA A DIA

A reflexão sobre a prática se destaca como peça-chave no contexto da formação permanente, baseada na valorização do fazer profissional e da construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização de situações vivenciadas.

Não se trata de privilegiar as ações em detrimento da teoria, pois sem essa não há avanços, novos conhecimentos nem mudanças efetivas. Falamos de uma teorização da prática, da transformação do contexto de trabalho em objeto de reflexão e da recuperação do valor do estudo teórico para atribuir sentido à prática (GOUVEIA, 2012). Essa perspectiva pode ser observada no documento elaborado pela diretora pedagógica Rosane Oliveira, de Ibitiara, ao caracterizar o funcionamento da formação na rede municipal.

A reflexão sobre a prática se destaca como peça-chave no contexto da formação permanente, baseada na valorização do fazer profissional.

Organização da formação continuada de educadores em Ibitiara

Diretor pedagógico

Responsável pela formação dos diretores escolares e pelas atribuições que são próprias desse tipo de gestão.

Supervisor pedagógico do Ensino Fundamental I (FI)

Responsável pela formação de coordenadores pedagógicos do FI e pelo apoio e acompanhamento do trabalho dentro do seu segmento.

Supervisor pedagógico do Ensino Fundamental II (FII)

Responsável pela formação de coordenadores pedagógicos do FII e pelo apoio e acompanhamento no que concerne às questões desse segmento.

Coordenadores pedagógicos de FI e FII

Responsáveis pela formação de professores que atuam nos seus respectivos segmentos.

Cada profissional citado conduz o seu trabalho com base em um plano de formação, no qual constam conteúdos elencados depois de análises de resultados, diagnósticos e avaliações das escolas e das expectativas de aprendizagem para alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Nesse plano, priorizamos a formação leitora e escritora dos alunos e a constante reflexão da prática pelos profissionais.

Ninguém reflete descolado dos seus arquivos pessoais e profissionais sem considerar a história de vida na qual se alicerçam seus saberes.

“A prática reflexiva supõe voltar-se para dentro de si mesmo ou do sistema do qual se faz parte. Supõe dar um tempo para o que não tem uma resposta imediata ou fácil. Implica valorizar a posição, o pensamento, as hipóteses do sujeito que age”, afirma Lino de Macedo, o que não se dá de modo exterior, sob o comando de um formador supostamente detentor do conhecimento. Ninguém reflete descolado dos seus arquivos pessoais e profissionais sem considerar a história de vida na qual

se alicerçam seus saberes.

Isso implica considerar os coordenadores sujeitos intelectualmente ativos, reconhecendo-os como construtores de conhecimento com base em suas representações e cientes de que suas aprendizagens também acontecem por aproximações sucessivas (voltando aos problemas para dar-lhes novo significado, tematizando-os de diferentes formas, pontos de vista e em diferentes momentos). A formação acontece na produção, e não no consumo do saber (NÓVOA, 1988). Nesse sentido, os dispositivos de formação não podem prescindir da ideia de que o sujeito que aprende está implicado em seus processos de aprender, de que ele existe na sua humanidade e complexidade e, ainda, de que a aprendizagem se dá em uma escala de vida. É essa apropriação dos percursos percorridos que pode favorecer a construção dos lastros que compõem a nossa bagagem existencial – e dos quais lançamos mão, cotidianamente, para enfrentar o imprevisível. Fazem parte desse conjunto as experiências positivas vinculadas à autoconfiança e ao sucesso e também as que trazem incertezas e conflitos.

Em lugar de repetir a mesma prática ao longo de anos, a tônica é tomar a prática como objeto sobre o qual se pode pensar de modo a derivar conhecimentos que serão úteis em situações semelhantes às que foram vividas.

Vejamos o exemplo de um coordenador pedagógico que trabalha com professores iniciantes no 1º ano, que, de modo geral, ingressam com pouca experiência na gestão da classe, com uma visão idealizada da sala de aula e dos estudantes e com pouco conhecimento sobre a alfabetização. Depois de algum tempo atuando, espera-se que ele tenha produzido um conhecimento singular sobre como formar professores iniciantes, que será útil na antecipação dos problemas que enfrentará com outros grupos semelhantes e na elaboração de dispositivos melhores para formá-los. Além disso, esse conjunto de saberes teóricos articulados à prática inspirará outros colegas que enfrentam os mesmos desafios em contextos diferentes. De modo análogo, espera-se de um docente que atua há muito tempo nas classes de 1º ano que ele construa com seus pares maneiras de formar leitores e escritores que poderão ser compartilhadas.

Em suma, tais processos reflexivos transformam conhecimentos contextualizados em descontextualizados, possíveis de ser usados na resolução de novas situações que

Os dispositivos de formação não podem prescindir da ideia de que o sujeito que aprende está implicado nos processos e de que a aprendizagem se dá em uma escala de vida.

guardam semelhança entre elas, mas não são idênticas. Conforme afirmam Lerner, Torres e Cuter (2007, p. 136), “(...) ao configurar um corpo de conhecimentos generalizáveis para novas situações, os professores avançam rumo a uma prática cada vez mais fundamentada, rumo a uma compreensão cada vez mais profunda do sentido das atividades e intervenções que planejam e realizam na sala de aula”.

Refletir sobre a própria prática, fundamentar as suas ações didáticas e se apropriar da teoria que sustenta as intervenções na formação são aspectos essenciais para a crescente autonomia profissional dos coordenadores pedagógicos.

A FORMAÇÃO ARTICULADA AOS CONTEXTOS DE TRABALHO

A articulação das ações de formação com as questões surgidas durante o trabalho na escola e na sala de aula gera novas práticas e funções dos vários profissionais envolvidos: equipes técnicas enquanto formadores de coordenadores pedagógicos e gestores escolares e coordenadores pedagógicos enquanto formadores de professores.

A formação dos coordenadores vai considerar o modo como esses profissionais se apropriam das suas trajetórias de vida e de formação, com seus saberes e dilemas. De acordo com Imbernón (2010), nesse processo não há problemas genéricos para todos nem soluções para todos. Há, sim, situações problemáticas em um determinado contexto. Portanto, ainda segundo o autor, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações reais cujos encaminhamentos gerem dúvidas (GOUVEIA, 2012).

Assim, é importante conhecer o que faz o coordenador, como o faz e quais são os desafios impostos a ele.

A formação dos coordenadores vai considerar o modo como esses profissionais se apropriam das suas trajetórias de vida.

“Sair da sala de aula e se tornar coordenadora pedagógica 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 uma coordenadora pedagógica – 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, mostravam-se desestruturados e sem propósito, apesar do esforço dos organizadores em fazer bem.

A possibilidade de me tornar coordenadora surgiu de fato com a formação continuada do Instituto Chapada – que permanece 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 coordenadores pedagógicos.”

Sidecléia Oliveira dos Anjos, coordenadora pedagógica do município de Bonito

Como o relato indica, ser um bom professor não basta para ser coordenador pedagógico. As funções profissionais de um e de outro não são as mesmas e, por isso, remetem a um conjunto de conhecimentos específicos. A prática docente, entretanto, parece ser o ponto de partida da maioria dos educadores que ingressam na carreira. O depoimento da coordenadora Joelma traz outros aspectos para pensarmos nesse caminho.

“Fui escolhida para exercer a função de coordenadora 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 2001, consegui organizar minha rotina, definindo as

A prática docente parece ser o ponto de partida da maioria dos educadores que ingressam na carreira da coordenação pedagógica.

minhas atribuições sem desviar o foco para outras tarefas, sempre contando com o apoio e a compreensão do diretor.”

Joelma da Silva Pires, coordenadora pedagógica do município de Iraquara

Essa perspectiva apresentada por Joelma encontra eco nas considerações feitas pela pesquisadora Cristiane Pelissari, de São Paulo, sobre as diferenças entre as competências: “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, posturas diferentes, é que o formador pode propor um outro jeito de olhar, de analisar ou conduzir uma ação” (PELISSARI, 2007).

Percebemos que os coordenadores enfrentam problemas profissionais para além daqueles próprios da função docente. A função da coordenação pedagógica exige assumir o lugar de um profissional mais experiente que acompanha, dialoga e propõe reflexões sobre a prática dos professores.

Ser um excelente alfabetizador, por exemplo, não é suficiente para que esse educador realize uma boa formação permanente de professores alfabetizadores. Ao destacar que eles 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, a pesquisadora argentina Delia Lerner evidencia o lugar do conhecimento didático na formação docente. Como ensiná-lo? Quais as melhores estratégias para conseguir guiar essa aprendizagem? O que os professores sabem sobre tais conteúdos e como eles atualizam esse saber quando ensinam? Destaca-se, dessa vez, o problema profissional relativo a como comunicar o conhecimento didático aos professores.

A função da coordenação pedagógica exige assumir o lugar de um profissional experiente, que acompanha, dialoga e propõe reflexões.

Em resumo, podemos exemplificar da seguinte forma: o conteúdo foco de um professor alfabetizador é o conhecimento didático de alfabetização, enquanto o conteúdo foco de um coordenador que forma professores alfabetizadores é como ensinar aos professores o conhecimento didático de alfabetização. Para tanto, pressupõe-se que os coordenadores o conheçam.

AS FUNÇÕES PROFISSIONAIS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

É fundamental relacionar o currículo do programa de formação dos coordenadores pedagógicos às suas funções profissionais e às especificidades dos contextos de trabalho. Nessa reflexão, retomamos a problematização: quais são as atribuições de quem ocupa essa função? A rede de municípios do Projeto Chapada institucionalizou-as. São elas:

- | Elaborar os planos anual, semestral e mensal de trabalho explicitando objetivos, metas e meios de consecução, os quais devem ser avaliados sistematicamente com instrumentos de acompanhamento e indicadores de resultados, tendo em vista as demandas das escolas.
- | Encaminhar as avaliações diagnósticas da rede municipal e apoiar os professores no desenvolvimento das mesmas.
- | Auxiliar a equipe docente na tabulação e no tratamento dos diagnósticos.
- | Analisar o resultado das avaliações diagnósticas das escolas sob sua responsabilidade, tendo em vista transformar em dados para acompanhamento.
- | Dialogar com os supervisores da Secretaria de Educação acerca das condições estruturais, administrativas e pedagógicas necessárias para a sua atuação e a dos professores – questões relativas a transporte, recursos didáticos e tecnológicos, acervo bibliográfico e horas destinadas ao trabalho coletivo, entre outras.
- | Criar instrumentos de acompanhamento e avaliação das classes e das escolas sob sua responsabilidade, com base em indicadores de resultado de aprendizagem dos alunos (aprovação, reprovado, evasão, repetência e nível de alfabetismo, entre outros) e dos educadores.
- | Planejar e realizar a formação permanente dos professores sob sua responsabilidade.
- | Ter como eixo da formação a conquista da escola de qualidade, traduzida na formação de leitores e escritores plenos.
- | Eleger a articulação do plano de formação aos contextos profissionais dos professores como um dos pressupostos da formação.

- | Assumir como objetivo da formação permanente municipal a garantia de aprendizagens significativas na sala de aula, comprometidas com a alfabetização e a formação integral da pessoa, do cidadão, do aluno e do professor.
- | Acompanhar a implementação do projeto político-pedagógico das escolas em que atua e apoiar o diretor escolar na gestão dessa construção coletiva.
- | Favorecer a integração entre as escolas e a comunidade.
- | Estimular a utilização e a produção de materiais didáticos, visando a melhoria da prática pedagógica.
- | Incentivar os professores a realizar a autoavaliação, analisando a própria experiência e o seu processo de formação.
- | Acompanhar sistematicamente o processo de formação do professor.
- | Cuidar para que todos tenham oportunidade de dar opiniões, argumentar, explicar e relatar, pois esses procedimentos organizam o pensamento e, dessa forma, se tornam instrumento de reflexão.
- | Acompanhar, avaliar e orientar o professor por meio da observação e análise de sua prática.
- | Auxiliar a equipe docente na identificação de pressupostos teóricos que estão por trás de práticas e ações.
- | Realizar sistematicamente grupos de estudos e iniciativas conjuntas com outros coordenadores, formadores e supervisores.
- | Conhecer, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso.
- | Estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar.
- | Auxiliar os professores no trabalho de atendimento diversificado aos alunos com necessidades especiais ou não.
- | Elaborar as pautas dos encontros formativos dos professores.
- | Apoiar os professores na elaboração dos seus planos de ensino.
- | Realizar acompanhamento do trabalho dos professores, correspondendo-se pelos resultados das aprendizagens dos alunos.

Para concretizar tais funções, o coordenador pedagógico precisa ter clareza sobre quais são as demandas formativas do grupo de professores com o qual trabalha a fim de organizar, de forma parceira e compartilhada, um bom plano de formação, definindo objetivos e conteúdos que favoreçam a reflexão do trabalho realizado em sala de aula. Deve ainda prever tempos e espaços para cada ação no cotidiano da escola, os espaços formativos (reuniões de formação), de planejamento e o acompanhamento do trabalho dos professores e das turmas.

Dessas funções, podem ser derivadas importantes dimensões do trabalho do coordenador pedagógico a ser consideradas indutores do currículo da formação desses profissionais. São elas:

- | Práticas de leitura e escrita profissionais.
- | Elaboração de plano de formação.
- | Pautas de formação.
- | Relatórios e devolutivas aos professores.
- | Análise de materiais pedagógicos e estudo de textos técnicos.
- | Apoio ao planejamento do professor.
- | Acompanhamento do trabalho docente.
- | Criação de redes de aprendizagem para aprofundamentos teóricos.
- | Gestão compartilhada das aprendizagens dos estudantes.
- | Gestão das práticas de avaliação internas e externas.
- | Relação da escola com a comunidade.

Tais dimensões devem ser assumidas como o norte do plano de trabalho do coordenador pedagógico, e entre elas se destaca o papel de formador de professores. Para tanto, é imprescindível que haja a organização de uma rotina semanal e um cronograma mensal articulando bem essas dimensões, de modo a não fugir dos objetivos delineados. Será nesse exercício constante que se construirá um modelo diferente de trabalho dentro da escola.

A rotina do coordenador pedagógico apresenta atividades programadas com base

Para concretizar suas funções, o coordenador precisa ter clareza sobre quais são as demandas formativas do grupo de professores com o qual trabalha.

nos entrelaçamentos das dimensões já apresentadas. Caracterizamos a seguir as funções que consideramos fundamentais para o exercício profissional do coordenador e para o planejamento dos dispositivos de formação continuada pelas equipes técnicas.

GESTÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES

Organizamos aqui uma lista com oito atividades que não podem faltar na rotina de um coordenador pedagógico (CP). 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 pode ser utilizado 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:

I 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 se 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.
- | 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 em 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

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

Os relatórios das observações de sala de aula e das análises dos planos

É tarefa do CP observar e avaliar os alunos, sempre em parceria com os professores, a fim de planejar o apoio pedagógico.

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.

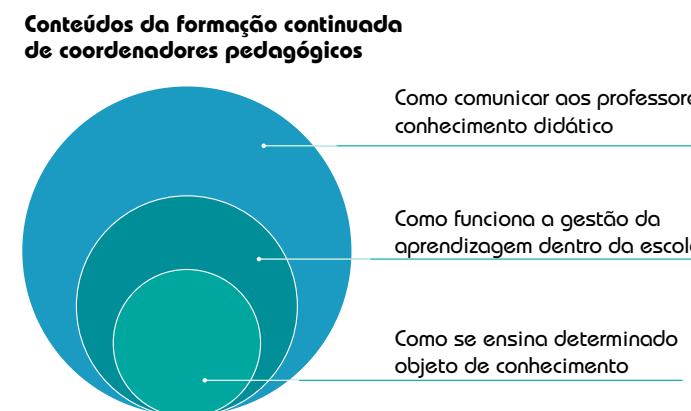
8| Reunião com alunos e professores

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.

Em www.institutochapada.org.br/guiarede, você encontra bons modelos de rotina de coordenação pedagógica considerando as atribuições do coordenador já descritas.

SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS QUE ESTARÃO PRESENTES NA FORMAÇÃO

Considerando os tempos, movimentos e saberes do coordenador, podemos pensar em três eixos que estabelecem entre si relações de complementariedade para a definição de conteúdos e expectativas de aprendizagem, que podem ser assim representados:



Exemplo: ao coordenar grupos de professores alfabetizadores, o coordenador pedagógico precisa conhecer as metodologias e práticas de alfabetização e saber como comunicá-las aos professores.

O terceiro nível deve ser assumido como o eixo macro da formação. É no contexto dos desafios a ser enfrentados pelo coordenador que faz sentido o aprofundamento do conhecimento didático e, quando necessária, a atualização do conhecimento sobre o objeto de conhecimento.

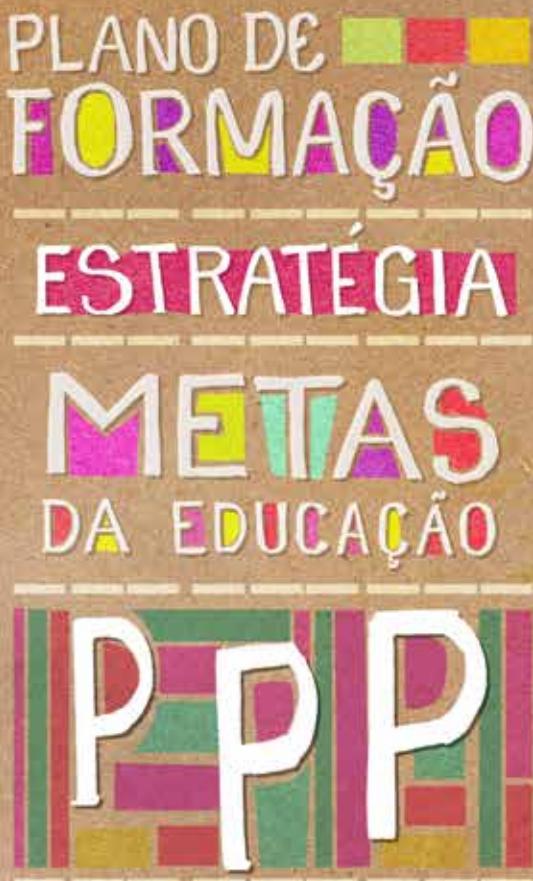
No âmbito da discussão sobre o currículo e as práticas de formação de educadores articuladas ao contexto de trabalho, apresentamos a seguir os indicadores de resultado que serão úteis para o acompanhamento do trabalho do coordenador e para a regulação do programa de formação em desenvolvimento.

INDICADORES DE RESULTADO DA ATUAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS*

- | Planejar, realizar e avaliar com autonomia a formação continuada dos professores, focando na didática da alfabetização, leitura e produção de texto.
- | Elaborar e implementar o plano de formação dos professores com autonomia.
- | Encaminhar, acompanhar e avaliar a realização das avaliações institucionais diagnósticas de base alfabetética, leitura e produção de textos da rede municipal.
- | Acompanhar as rotinas de classe, assegurando o trabalho com os contextos de alfabetização nas séries iniciais e nas classes com alunos com pendências (ou distorção idade-série).
- | Acompanhar direta e indiretamente as práticas pedagógicas focadas nos contextos de alfabetização inicial e nas práticas de leitura e escrita na continuidade.
- | Apoiar os professores na elaboração de sequências didáticas, projetos didáticos e atividades permanentes de práticas de leitura e de produção de textos.
- | Promover a investigação e a reflexão sobre a prática docente.

- | Redimensionar o plano de formação com base na análise dos dados das avaliações diagnósticas institucionais.
- | Corresponabilizar-se pela elaboração e implementação dos planos de ação e planos de apoio pedagógico da escola.
- | Organizar e sistematizar os documentos e os registros escritos e videográficos sobre os conhecimentos didáticos e sobre a formação continuada da escola.
- | Corresponabilizar-se pelo planejamento e realização dos conselhos de classe da escola.

* Esses indicadores foram elaborados no âmbito da rede regional do Projeto Chapada e são utilizados com o objetivo de retroalimentar a rede formativa.



OS PLANOS DE FORMAÇÃO

Nos capítulos anteriores, destacamos a função da equipe técnica municipal como formadora de coordenadores pedagógicos e diretores escolares, considerando o desenvolvimento da escola como espaço de formação permanente dos professores e de aprendizagem dos estudantes. Neste capítulo, abordaremos o plano de formação continuada de coordenadores pedagógicos como um dos principais instrumentos organizadores da atuação do supervisor técnico.

A definição de metas, conteúdos e aprendizagens a ser conquistadas pelos coordenadores, a seleção e a sequência das estratégias formativas e a avaliação da formação são importantes decisões que o supervisor precisa tomar nessa etapa. A proposta é tematizar um conjunto de orientações úteis para a implantação e sustentação dessa cadeia na rede municipal.

O plano de formação é uma estratégia para a concretização das metas da educação municipal, partindo do triplo objetivo de desenvolver a instituição escolar, a profissão do coordenador pedagógico e a profissionalização permanente dos educadores (NÓVOA, 2003). No plano, o formador apresenta os objetivos de aprendizagem para os coordenadores e define os conhecimentos didáticos que serão trabalhados e os caminhos para viabilizar a formação, sempre atrelada aos contextos de trabalho.

Tudo isso considerando o tempo disponível para a formação, os espaços formativos previstos no calendário e os saberes em jogo nas práticas dos coordenadores. Nesse sentido, a equipe técnica, já na concepção do plano, compartilha horizontes de expectativas e orienta a realização de um conjunto sequenciado de encontros, organizados em um tempo de média e/ou longa duração, que vincula a formação do coordenador à dos professores e à gestão da sala de aula.

O plano de formação é a melhor hipótese de tra-

O plano de formação
é a melhor
hipótese de trabalho
para fazer avançar
as habilidades
profissionais do
coordenador.

lho para fazer avançar as habilidades profissionais do coordenador, mas a formação em si passa pela construção compartilhada do que se faz dessas boas ideias. Nesse sentido, é recomendado iniciar o ciclo compartilhando o plano com os próprios coordenadores, de modo que ele possa ser analisado e legitimado pelo grupo ao qual se destina. A flexibilidade e a abertura para as recriações no processo são características essenciais a ser consideradas.

Antonio Nóvoa (2003) propõe alguns critérios para avaliar os programas de formação, situando-os na escala da vida profissional do coordenador pedagógico.

Critérios para avaliar um programa de formação continuada:

- | O programa constitui um apoio à minha atividade profissional ou é mais um fator de complicações na minha vida?
- | Ele está organizado com base nos problemas da escola e do seu projeto educativo ou nas teorias e nos métodos exteriores ao trabalho escolar?
- | Está baseado em dispositivos de partilha ou se limita a reproduzir modelos e concepções escolarizantes?

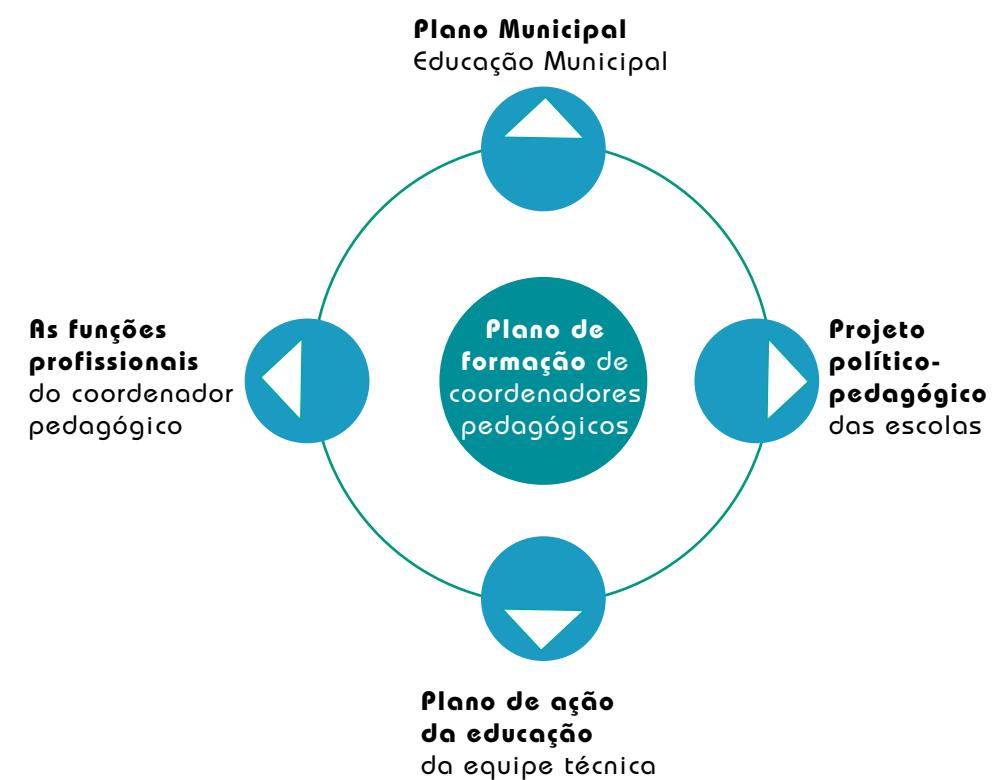
Essas questões acentuam o caráter estratégico da formação e contribuem para a construção colaborativa dos sentidos e das práticas de formação continuada pelos próprios coordenadores pedagógicos. Assim, “a tradicional dicotomia entre o lugar de ‘aprender’ e o lugar de ‘fazer’, característica do modo escolar, tende a ser contrariada por uma forte finalização das situações formativas em relação às situações de trabalho” (CANÁRIO, 1995).

A flexibilidade e a abertura para as recriações são características essenciais consideradas no processo de formação.

ARTICULAÇÕES EM PROL DA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

No diagrama a seguir, apresentamos a rede de relações implicadas na formação continuada do coordenador, tendo em vista que o plano de formação se apresenta como um documento contextualizado e comprometido com as metas da educação municipal. O Plano Municipal da Educação (PME), o projeto

político-pedagógico (PPP) das escolas, o plano de ação da equipe técnica e as funções profissionais do coordenador pedagógico são os principais indutores do currículo a ser implementado nessa formação.



O Plano de Ação da Equipe Técnica para a Educação Municipal é um documento que comunica as metas e prioridades do trabalho anual desse grupo e articula as diferentes funções de supervisores técnicos e diretores pedagógicos em prol do projeto educativo local. O Plano de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos é uma ação prevista naquele plano e, ainda que se realize sob a liderança do supervisor, inscreve-se em um conjunto mais amplo de intenções da política pública municipal e deve ser acompanhado por toda a equipe.

Vejamos a introdução do Plano de Ação de 2012 de Iraquara, em que são comunicados os caminhos para a formação continuada.

Plano de Ação da equipe técnica para a Educação Municipal de Iraquara

Introdução

A equipe técnica para a Educação Municipal, pensando em melhorar progressivamente os índices da Educação Básica, elaborou o plano de ação para 2011 baseada nos indicadores de resultados do ano anterior, visando qualificar substancialmente o ensino oferecido às crianças, aos jovens e adultos da rede municipal.

A equipe técnica de Iraquara é composta atualmente de uma diretora pedagógica e três supervisoras técnicas. Desde o ano 2000, ela investe na formação continuada dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares, por meio da parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, tendo, ao longo de uma década, estruturado seu quadro de formadores locais, implantando a atuação do coordenador por escola e núcleo (composto no máximo de quatro escolas de pequeno porte) e por segmento de ensino. Com essa estrutura, o município a cada ano vai conquistando mais autonomia no que concerne à formação continuada, concebendo-a como principal meio para qualificar o ensino e a aprendizagem.

Entre as ações empreendidas pela formação continuada destaca-se a elaboração das diretrizes curriculares da rede municipal, que ano após ano vem sendo reajustada, buscando articular as expectativas de aprendizagem dos alunos às situações de ensino. Nesse sentido, ainda é preciso ter um olhar diferenciado para a avaliação, uma vez que ela ainda não está claramente definida e articulada às situações de ensino e de aprendizagem. Necessitamos analisar os instrumentos e os critérios de avaliação utilizados em cada escola e consolidar uma política de avaliação que valorize os saberes construídos por nossos alunos, analisando o percurso de aprendizagem de cada um em relação ao que se ensina.

Dante disso, faz-se urgente a sistematização do currículo municipal, considerando a progressão e a continuidade das aprendizagens

ao longo da escolaridade, qualificando, sobretudo, a formação de leitores e produtores de texto. Isso porque a leitura e a escrita se constituem como frente de trabalho de todos os segmentos de ensino, de todas as áreas de conhecimento.

À medida que democratizamos o ensino, compreendemos que essa ação não implica apenas garantir o acesso à escola, mas favorecer condições que garantam o sucesso escolar, promovendo políticas de inclusão, principalmente para aqueles que apresentam baixo rendimento ou que, por necessidades educacionais especiais, demandam ações diferenciadas. Essas ações são priorizadas em nosso município por meio do plano de ação de reforço escolar e no atendimento nas salas multifuncionais.

Apresentamos a seguir ações prioritárias a ser realizadas no ano de 2012, tendo em vista os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O presente documento explicita metas, ações, objetivos, resultados esperados, indicadores de resultado, responsáveis e período de execução.

Cleide Lina Oliveira Cerqueira e Vanessa Oliveira

Diretoras pedagógicas

Flávia Alves de Souza Silva e Elaine Cristina Alves Ferreira Souza

Supervisoras técnicas

Essa parte do relato permite verificar as ações articuladas empreendidas na rede municipal em todos os segmentos da Educação Básica. Nesse contexto, insere-se a formação continuada de coordenadores no âmbito de um conjunto de estratégias da política pública municipal em prol da escola cidadã.

Nos registros destacados a seguir, do município de Andaraí, observamos as relações estabelecidas entre os planos de ação da equipe técnica e o de formação ao evidenciar a cadeia de intenções formativas, do macro ao micro. A justificativa explicita como o resultado se desdobrou em conteúdos.

Plano de Formação de Coordenadores Pedagógicos do Município de Andaraí

Justificativa

Ao elaborar o Plano de Formação de Coordenadores Pedagógicos, partimos da análise de vários indicadores. Com base nos resultados dos diagnósticos aplicados na rede, constatamos a necessidade de continuar investindo nos conteúdos de produção textual tanto para o ciclo 1 como para o 2. Há avanços a ser alcançados na direção dos aspectos discursivos e linguísticos e na caracterização da situação das classes. Ao pensar em um plano de formação voltado para os coordenadores pedagógicos, temos de levar em conta o contexto no qual ele será posto em ação. Diante disso, percebemos a necessidade de inserir conteúdos já abordados, uma vez que, ao iniciar 2012, recebemos um quadro relativamente novo de coordenadores e professores, devido ao concurso público realizado no fim de 2011. Com essa nova realidade, fizemos um investimento maior em conteúdos de alfabetização inicial, com carga horária diferenciada. Optamos garantir encontros semanais de quatro horas, com todos os coordenadores, para o trabalho com produção textual, avaliação e escritas profissionais e acrescentaremos encontros quinzenais de quatro horas para atender os coordenadores pedagógicos novos e abordar os conteúdos da alfabetização inicial. Outro indicador que norteou a nossa tomada de decisão no que se refere à inclusão dos conteúdos a ser trabalhados foram os resultados acadêmicos, que revelaram um número alto de alunos reprovados em algumas séries e nos anos de final de ciclo. Assim, optamos por investir na ressignificação da concepção de avaliação, tratando das análises dos instrumentos utilizados pela rede. Decidimos aprofundar os encaminhamentos adequados para a construção dos conselhos de classe bimestrais, dando tratamento a eles ao longo do ano letivo, construir uma ficha de acompanhamento das aprendizagens dos alunos, atrelando-a aos objetivos propostos, às expectativas de aprendizagens e aos conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo.

Cláudia Maria Costa Silva

Supervisora técnica do município de Andaraí

Ao considerar o trabalho educativo na escola como indutor do currículo da formação dos coordenadores, Cláudia destaca o lugar deles como sujeitos da aprendizagem e os problemas profissionais que têm para resolver.

Para selecionar os conteúdos a ser trabalhados nas situações didáticas, é preciso considerar o que sabem os coordenadores pedagógicos na gestão da formação de leitores e escritores e o que fazem nas escolas em que atuam. Ou seja, é preciso considerar as funções desses profissionais, os conhecimentos que possuem para a resolução dos problemas em seu contexto de trabalho e os que terão de construir ou aprofundar.

A ELABORAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Daremos aqui uma sugestão de roteiro para o supervisor técnico se apoiar antes da elaboração do plano de formação.

- I Analisar com o grupo o desempenho dos professores e os diagnósticos de Matemática, Escrita, Leitura e Produção de Textos dos alunos.
- Conferir os resultados acadêmicos do ano anterior ou do ano em curso, consultar os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e refletir sobre o que tudo isso diz sobre as aprendizagens das crianças e as necessidades dos docentes.
- I Realizar um diagnóstico dos saberes dos coordenadores em relação às práticas de formação – elaboração de pautas, relatórios, acompanhamento e monitoramento de avaliações institucionais, supervisão da rotina e dos planos de ensino, as intervenções que eles fazem nos processos de reflexão teórica sobre a prática vinculados a uma situação didática específica, a exemplo de leitura

É preciso considerar as funções profissionais e os conhecimentos do coordenador para a resolução dos problemas em contexto de trabalho.

e escrita na alfabetização inicial e na continuidade.

- | Realizar, com base na definição dos conteúdos priorizados, pesquisa e estudo de bibliografia e videografia que favoreçam a reflexão sobre os conteúdos em questão.
- | Priorizar os conteúdos com base nas necessidades de aprendizagem dos professores com os quais atuam os coordenadores e os objetivos de cada PPP.

Modelo de PLANO DE FORMAÇÃO

Justificativa

Defina aqui os problemas educacionais considerados na realização da proposta de acordo com a realidade das escolas da rede municipal e a pertinência do projeto para o contexto. Este ponto deve contemplar:

- | A relevância do problema para a realidade escolar.
- | A indicação do plano para atender aos objetivos propostos.
- | O desempenho dos coordenadores pedagógicos, dos professores e das crianças nas escolas ou núcleos de trabalho.
- | Os conteúdos a ser aprofundados.

Metas

Liste as metas para focar o olhar no ponto a que se quer chegar. Algumas questões nos ajudam a pensar:

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

É importante definir objetivos para a aprendizagem dos coordenadores, professores e das crianças. Exemplos:

Metas para os coordenadores pedagógicos

- | Assumir as práticas sociais de leitura como conteúdo da formação dos professores, apoiando o planejamento de sequências didáticas e atividades permanentes, realizando tematizações dessas práticas

e se corresponsabilizando pela progressão das aprendizagens dos estudantes do 1º ao 5º ano.

- | Gerir as rotinas das classes de alfabetização inicial para assegurar as aulas de leitura e escrita pelo aluno, leitura pelo professor e produção de texto oral com destino escrito.

Metas para os professores

- | Garantir na rotina semanal os contextos de alfabetização inicial, diversificando experiências leitoras e escritoras e favorecendo a reflexão sobre o sistema de escrita.
- | Realizar aulas com diferentes complexidades textuais desde o primeiro trimestre (professores do 5º ano).

Metas para os alunos

- | Completar a alfabetização aos 8 anos, no 2º ano.
- | Ler textos difíceis desde o primeiro trimestre (alunos do 5º ano).

As metas precisam ser organizadas no tempo e acompanhadas por meio de indicadores, buscando redefinir intervenções para alcançá-las.

Vejamos, nas próximas páginas, um exemplo do município de Ibitiara. No plano de formação, o supervisor técnico apresenta a lista de conteúdos e as expectativas de aprendizagem da situação didática Ler para Aprender a Ler, tendo em vista as dimensões do conhecimento didático sobre a alfabetização e a formação continuada.

Plano de Formação de Coordenadores Pedagógicos Município de Ibitiara

Situação didática – Ler para Aprender a Ler

Conteúdos

- | Concepção de formação articulada ao contexto de trabalho.
- | Dispositivos de formação de professor alfabetizador – leitura pelo aluno.
- | Tematização da prática: princípios, planejamento e intervenção do coordenador.
- | Intervenção docente no contexto da alfabetização – leitura pelo aluno para aprender a ler.
- | Condições didáticas para o ensino da leitura na alfabetização inicial.

Expectativas de aprendizagem para os coordenadores pedagógicos

- | Apoiar os professores na tarefa de alfabetizar todos os alunos na idade certa.
- | Avançar no aprofundamento da concepção de alfabetização, ao mesmo tempo que reescreve as boas intervenções pedagógicas com os professores no ensino da leitura durante a alfabetização inicial.
- | Elaborar bons dispositivos de formação dos professores envolvendo os conhecimentos didáticos sobre a leitura pelo aluno que os professores ainda precisam aprender.
- | Garantir que uma maior quantidade de textos seja apresentada nas classes do 1º ciclo para que as crianças tenham todas as oportunidades para se tornar leitores autônomos.
- | Saber comunicar os conhecimentos didáticos sobre leitura pelo aluno durante os encontros formativos.
- | Apoiar os professores na realização de planejamento de aulas de leitura pelo aluno para aprender a ler, ajudando-os a entender a importância das pistas verbais ou materiais.
- | Planejar e realizar tematizações de aulas de leitura na alfabetização inicial, com foco na intervenção docente, tendo em vista a coordenação de informações sobre o propósito de leitura, os saberes dos alunos e o material a ser lido.
- | Problematizar situações didáticas da prática dos professores, tornando visível para eles os aspectos que precisam ser revistos.

Dispositivo de formação

- | Realização do seminário didático Vamos Alfabetizar a Todos os Alunos no Final do 1º Ano, com a participação do professor alfabetizador e do coordenador pedagógico de todas as escolas.
- | Publicação do relatório analítico do diagnóstico do sistema de escrita aplicado em todas as classes do ciclo I da rede escolar e mapeamento

dos resultados de cada escola.

- | Análise de protocolos de aulas na alfabetização inicial (material de referência do livro de Cláudia Molinari). Problematização 1 – intervenções didáticas para que os estudantes construam o sistema de escrita alfabetico no âmbito de práticas sociais de leitura. Focalização nos propósitos didáticos e sociais. Problematização 2 – análise dos saberes dos professores de cada rede escolar para guiar o planejamento de pauta de formação.
- | Estudo de texto para o aprofundamento dos conhecimentos didáticos e da formação continuada referentes à situação didática Ler para Aprender a Ler na Alfabetização Inicial.
- | Elaboração de pauta de formação de professores para apoiar o planejamento de aulas de leitura pelo aluno a ser filmadas e tematizadas no encontro de formação – com foco nas intervenções docentes em situações de leitura coletiva e colaborativa.
- | Estudo de texto para o aprofundamento dos conhecimentos sobre tematização da prática.
- | Realização da formação com os professores e elaboração de relatório pelo coordenador pedagógico.
- | Após a filmagem da aula, análise do vídeo e do relatório da professora e planejamento da tematização a ser realizada com os professores.
- | Tematização dos relatórios do coordenador pedagógico e da professora sobre essa aula.
- | Planejamento das mesas-redondas e das apresentações a ser realizadas pelas duplas coordenador pedagógico e professor alfabetizador no seminário didático.

Bibliografia

- CARDOSO, B. (Org.).** Ensinar tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- MOLINARI, C.; CASTEDO, M. (Orgs.).** La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en El jardín y La escuela. 1º Ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2008.
- MORTATTI, M. R. (Org.).** Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011.
- ZUNINO, Délia Lerner; PIZANI, Alícia Palácios.** A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- WEISZ, T.** O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

Rosane Oliveira, Celma Alves e Marielma Araújo
Equipe técnica do município de Ibitiara

A definição de prioridades para o desenvolvimento de um plano de formação não isenta o supervisor de apoiar o coordenador.

Em suma, para saber quais devem ser os conteúdos do plano de formação, o supervisor técnico vai observar as necessidades de aprendizagem do coordenador com o qual trabalha. E a melhor maneira de conhecer as demandas é analisar o desempenho e as produções dos professores e alunos.

Ao considerar o PPP e as funções profissionais do coordenador, fica evidente que um plano de formação não pode contemplar todas as necessidades da escola. A premissa não é assumir um

enfoque transmissivo e fazer uma abordagem panorâmica de uma lista de conteúdos, mas de assegurar o aprofundamento necessário para a ressignificação das práticas formativas e pedagógicas.

Entretanto, a definição de prioridades para o desenvolvimento de um plano de formação não isenta o supervisor técnico da responsabilidade de apoiar o coordenador na realização do conjunto de suas funções – que prevê também a gestão do currículo escolar para além dos conteúdos priorizados na formação. Na rotina de trabalho, aquele profissional tem de prever espaços e tempos para acompanhar e monitorar as demandas gerais das práticas profissionais do coordenador, caso contrário poderá deixar esquecido ou em segundo plano os conteúdos curriculares importantes.

Como verificamos no documento de Ibitiara, os coordenadores dedicam alguns meses para aprofundar o conhecimento sobre a formação de professores com foco na leitura pelo aluno, ao mesmo tempo que precisam dar conta de apoiar os professores na sustentação de uma rotina que inclua os demais contextos de alfabetização (leitura pelo professor, a escrita pelo aluno e a produção de texto oral com destino escrito).

CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Os objetos de formação estão ligados às competências do desenvolvimento profissional. Em lugar de optar por uma longa lista de temas a ser abordados de forma panorâmica e superficial, é preciso eleger os conteúdos que realmente poderão contribuir para um aprofundamento de conhecimentos e, consequentemente, um melhor desempenho dos coordenadores pedagógicos, dos professores e das crianças. São eles:

I Conhecimentos sobre a formação continuada São os relativos à aprendizagem de adultos profissionais, no contexto da atuação docente na gestão do currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para a formação de leitores e escritores.

I Conhecimentos didáticos São os relativos às interações entre o professor, os alunos e o objeto de ensino no contexto escolar. No caso específico da formação de coordenadores pedagógicos, destacam-se os saberes didáticos para ensinar a ler e a escrever na alfabetização inicial e na continuidade até o 5º ano.

Após listar e organizar os conteúdos da formação definindo as prioridades e checar se eles estão relacionados com os objetivos gerais e as expectativas de aprendizagem do coordenador pedagógico, o desafio é inseri-los no tempo reservado para essa finalidade. A carga horária deve ser considerada para equilibrar os objetivos e as condições reais de trabalho.

No quadro de distribuição de conteúdos apresentado nas próximas páginas, a supervisão técnica do município de Ibitiara prevê as situações didáticas que serão trabalhadas ao longo de seis meses com a equipe de coordenadores em encontros quinzenais de oito horas. Para cada situação didática, serão definidos os conhecimentos didáticos e os da formação.

Distribuição de conteúdos da formação de coordenadores pedagógicos do município de Ibitiara

Mês	Julho	Agosto	Setembro		Outubro	Novembro	Dezembro
Carga horária	16 horas	16 horas	16 horas		16 horas	16 horas	16 horas
Conteúdo do eixo do conhecimento didático	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura pelo aluno • Condições didáticas • Propósitos sociais de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura pelo aluno • Hipóteses de leitura • Intervenção docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita pelo aluno • Psicogênese-desestabilização das escritas silábicas 		<ul style="list-style-type: none"> • Escrita pelo aluno • Intervenção docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto • Propósitos didáticos e comunicativos • Condições didáticas. A diferença entre ditar e falar sobre 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto • Intervenção docente
	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivo de formação de professores • Elaboração de pautas de formação • Realização dos encontros de planejamento semanal • Acompanhamento direto e indireto da sala de aula • Supervisão da rotina das classes • Elaboração de relatórios da formação 						
Conteúdo da supervisão	Leitura pelo professor	Leitura pelo aluno	Leitura pelo aluno		Escrita pelo aluno	Escrita pelo aluno	Produção de texto

Nesse quadro, observamos a previsão do tempo destinado à abordagem dos conteúdos de modo geral, o destaque ao fluxo que prevê a progressão dos conteúdos novos ao longo dos encontros e o acompanhamento realizado pelo supervisor técnico das tarefas planejadas a ser realizadas com os professores – encontros de planejamento, filmagens de aulas, análise de atividades e registros e elaboração de relatórios. A gestão do tempo favorece a articulação aos contextos de trabalho, a realização dos projetos educativos das escolas. Além disso, dá relevância aos saberes dos coordenadores – fundamentais na realização de uma abordagem construtivista e progressiva dos conhecimentos dos educadores.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA OS COORDENADORES

Esse item diz respeito ao que esperamos que os coordenadores pedagógicos aprendam durante a formação continuada que será realizada ao longo do ano. Como a atuação deles se relaciona diretamente à aprendizagem de professores e estudantes, recomendamos que o plano de formação explice toda a cadeia de aprendizagens, como mostra o exemplo do documento do município de Ibitiara, elaborado em 2012, no quadro a seguir.

Situação didática - Ler para Aprender a Ler na Alfabetização Inicial

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM			
Coordenadores pedagógicos		Professores	Alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar os professores na tarefa de alfabetizar todos os alunos na idade certa. • Avançar no aprofundamento da concepção de alfabetização, reescrevendo em suas práticas as boas intervenções pedagógicas com os professores no ensino da leitura na alfabetização inicial. • Elaborar bons dispositivos de formação dos professores envolvendo os conhecimentos didáticos de leitura pelo aluno que os professores ainda precisam aprender. • Garantir que a maior quantidade de textos possível seja apresentada nas classes do 1º ciclo para que as crianças tenham as oportunidades que necessitam para se tornarem leitoras autônomas. • Saber comunicar os conhecimentos didáticos sobre leitura pelo aluno durante os encontros formativos. • Apoiar os professores na realização de planejamento de aulas de leitura pelo aluno para aprender a ler ajudando-os a entender a importância das pistas verbais ou materiais. • Tematizar situações didáticas para ajudar os professores a entender que as aulas de leitura na alfabetização inicial requerem possibilitar que os alunos coordenem suas antecipações sobre o que está escrito com base em pistas verbais e/ou visuais que o professor ou o texto oferecem. • Problematizar situações didáticas da prática dos professores, tornando visível para eles os aspectos que precisam ser revistos. 		<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que pensam as crianças ao realizar a tarefa de ler quando ainda não sabem ler convencionalmente. • Ter capacidade de descrever o que sabem as crianças que não leem convencionalmente e as estratégias utilizadas por elas. • Planejar situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, considerando a intencionalidade e as intervenções favoráveis à reflexão dos alunos acerca do que possa estar escrito. • Ter clareza do que está sendo ensinado em cada situação didática de leitura planejada e o que cada aluno, nos vários níveis conceituais, precisam aprender. • Realizar intervenções problematizadoras durante as atividades de leitura de textos memorizados e não memorizados, apoiando as crianças para que avancem em suas hipóteses de leitura. • Planejar atividades de leitura colaborativa entendendo o que as crianças podem aprender entre si e o que uma pode contribuir com a outra nas várias atividades de leitura. • Planejar atividades de leitura pelo aluno no contexto de projetos e atividades sequenciadas, possibilitando a crescente autonomia leitora da turma. • Compreender a importância do ambiente alfabetizador para ajudar os alunos a pensar sobre o sistema de escrita, utilizando-o nas intervenções durante as várias situações de leitura em sala de aula. • Utilizar os protocolos de aula como um bom dispositivo de formação dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a ler convencionalmente com crescente autonomia leitora. • Ler por si mesmos com modalidades diversas vários textos com diferentes propósitos.

Por fim, o plano vai antecipar, para cada conteúdo a ser aprendido ou aprofundado, as referências de estudos que serão utilizadas nos espaços formativos e na autoformação. É o supervisor quem realiza a análise e a seleção da bibliografia, definindo os textos e encaminhando-os para compor o acervo dos coordenadores e professores.

No site www.institutochapada.org.br/guiarede, há exemplos de planos de formação que podem inspirar bons planejamentos.

AVALIAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO

Monitorar todo o processo é uma prática imprescindível para avaliar e regular a aprendizagem e as propostas. Vale construir os indicadores que ajudarão na análise dos resultados juntamente com os coordenadores, fazendo com que eles acompanhem os avanços e as dificuldades durante o processo e indiquem a necessidade de alteração das metas ou atividades.

Tais indicadores devem ser quantitativos e qualitativos. Exemplo: se ficou estabelecido que os coordenadores realizariam a tematização de aulas de leitura pelo aluno visando melhorar as aprendizagens dos professores nessa situação didática, é necessário que se observe a existência de aulas filmadas, registros de acompanhamentos de aulas e de pautas de formação de professores com essa temática (quantitativo) e se os professores melhoraram as intervenções e os estudantes estão avançando em suas capacidades de leitura (qualitativos).

A rede regional do Projeto Chapada usa um conjunto de itens de qualificação da formação continuada. Veja:

Indicadores do trabalho do coordenador

pedagógico em relação ao professor

- Supervisiona a rotina das classes garantindo a realização de situações de leitura como atividade permanente?
- Assume o conhecimento didático de alfabetização como conteúdo?
- Ajuda no planejamento de situações de leitura de textos memorizados pelo aluno?
- Apoia o planejamento de situações de leitura de listas e de nomes próprios pelo aluno?

- Sugere atividades de leitura pelo aluno considerando os saberes da turma?
- Discute as possíveis intervenções a ser realizadas nas situações de leitura pelo aluno, considerando os saberes já existentes?
- Orienta na organização de agrupamentos produtivos nas atividades de leitura pelo aluno?
- Observa a realização dessas situações?
- Encaminha devolutivas das atividades que acompanha?
- Tematiza as situações de leitura pelo aluno como estratégia de formação de professores?
- Orienta sessões de estudo sobre a situação didática de leitura pelo aluno?
- Discute sobre os avanços dos estudantes na leitura e o auxilia na realização de planos de apoio pedagógico?
- Ajuda o professor a identificar os avanços na sua própria prática de alfabetizador e os problemas a ser superados para garantir as aprendizagens dos estudantes?

Indicadores do trabalho do professor

- Propõe agrupamentos produtivos, tomando o resultado do diagnóstico do sistema de escrita como referência?
- Tem situações de leitura pelo aluno na rotina diária?
- Garante que os estudantes aprendam a ler lendo textos de circulação social em lugar da leitura de cartilhas?
- Realiza situações de leitura com textos memorizados?
- Propõe situações de leitura pelo aluno de nomes próprios e de listas?
- Garante que os alunos saibam o que está escrito para localizar onde está escrito?
- Solicita que os alunos justifiquem as respostas ao resolver as questões de leitura?
- Intervém para que nessas justificativas os alunos passem a considerar as marcas gráficas e suas propriedades?
- Intervém para que os alunos recorram à lista de nomes próprios conhecidos para resolver problemas de leitor?

- Ensina os alunos a reconhecer as letras do alfabeto no âmbito das tarefas de leitura?
- Realiza aulas de leitura pelo aluno com propósitos sociais, nas quais ler faça sentido para os estudantes?

De acordo com esses dois checklists, notamos que o sucesso da formação continuada de coordenadores pedagógicos podem ser conferidos mais pela evolução das práticas docentes e das aprendizagens dos alunos do que pela aferição da ampliação dos conhecimentos teóricos, o que significa que esses estão sendo usados em favor da transformação positiva das práticas docentes e de formação.



DISPOSITIVOS
OBJETIVOS
DETALHAMENTO
OFICINAS
AVALIAÇÃO

AS PAUTAS DE FORMAÇÃO

As pautas são o desdobramento do plano de formação. Elas são planejadas pela equipe técnica para ser usadas em um determinado período e se constituem em um meio para a realização intencional do aprimoramento das práticas dos diretores escolares e dos coordenadores pedagógicos. O objetivo maior é estabelecer o diálogo entre o ensino e a aprendizagem na sala de aula e no todo da escola por meio de ações articuladas de formação e de autoformação – que precisam também se relacionar com a proposta curricular da rede de ensino. Discutiremos aqui os aspectos mais importantes sobre a tarefa de planejá-las.

Deve-se considerar que os coordenadores também são profissionais em desenvolvimento e sabe-se que aprender exige um complexo e árduo trabalho de sucessivas reconceitualizações. Por isso, as pautas devem se caracterizar por ter momentos em que o coordenador analise situações didáticas, tome decisões, arrisque-se, posicione-se e lide com os vários fatores presentes em um contexto delimitado. A pauta não tem uma função meramente instrumental e está longe de ser uma receita. Ao contrário, é um plano muito bem pensado e ancorado na reflexão sobre a prática. Avaliar, planejar e intervir não são procedimentos simples, mecânicos, automáticos ou meramente técnicos. As ações que cabem a um formador são orientadas por todo o conhecimento de que ele dispõe e também por suas hipóteses sobre o que é mais adequado fazer: é preciso pensar sobre as iniciativas que levam em consideração o contexto, as demandas e os problemas que surgem na rede de ensino.

Antes de tudo, é preciso diagnosticar, inteirar-se sobre os conhecimentos dos coordenadores sobre os conteúdos formativos a ser ensinados e o percurso de aprendizagem de cada um. Faz-se necessário ava-

É preciso pensar
sobre as iniciativas
que levam em
consideração o contexto,
as demandas
e os problemas
que surgem
na rede de ensino.

iliar os resultados obtidos durante a formação realizada e a qualidade das propostas para redirecioná-las quando os resultados não forem satisfatórios, definindo o que se deseja ensinar, planejando o uso racional do tempo, prevendo formas de organizar didaticamente os conteúdos e articulando os objetivos pedagógicos às situações da formação.

É importante também pensar em situações formativas que favoreçam a autonomia intelectual dos educadores e mobilizem sua disposição para aprender e se autoformar e nos dispositivos de formação que estimulem o trabalho cooperativo e o aprendizado com os pares. Para tanto, considere relevante a busca de alternativas para a organização do espaço formativo e para o trabalho com a heterogeneidade, atendendo, assim, à diversidade de saberes.

Como se vê, é muita coisa para fazer, para saber e para saber fazer. É nos momentos de planejamento, avaliação e intervenção que os supervisores técnicos e diretores pedagógicos colocam em jogo o conhecimento pedagógico e a consciência sobre as necessidades de aprendizagem de seu grupo. Portanto, o desafio é avaliar para planejar e planejar para intervir.

É importante pensar em situações que favoreçam a autonomia intelectual dos educadores e mobilizem sua disposição para aprender e se autoformar.

Para discutir esse conteúdo tão importante na prática profissional dos educadores da equipe técnica, apresentaremos uma pauta formativa de coordenadores elaborada pelo supervisor do município de Bonito e analisaremos cada etapa do documento. O objetivo é esclarecer as articulações possíveis entre a pauta, as demandas da rede de ensino e dos coordenadores, as expectativas de aprendizagem e as estratégias de formação.

Leia mais sobre dispositivos de formação no capítulo 5

Vale lembrar que nas secretarias de Educação é impossível definir inteiramente o conjunto de propostas a ser desenvolvidas com os coordenadores pedagógicos, diretores e professores para suprir as eventuais dificuldades das equipes escolares. Será em cada uma das unidades de ensino que a discussão coletiva indicará as demandas formativas específicas que serão implementadas.

PAUTA DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO MUNICÍPIO DE BONITO

SUPERVISOR TÉCNICO Leandro Alves Damasceno

CARGA HORÁRIA oito horas

OBJETIVO GERAL

Apoiar a coordenação pedagógica na elaboração dos Planos de Formação de Professores de 2011 com base na análise dos resultados do 1º diagnóstico de leitura e escrita e demandas de aprendizagem dos coordenadores, professores e alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar e refletir sobre resultados de aprendizagem sobre a escrita no fim de 2010 e no início de 2011, definindo, assim, os principais desafios e demandas da rede.
- Realizar levantamento dos conhecimentos prévios e das práticas dos professores em relação aos contextos de alfabetização: o que os professores já sabem e fazem bem e o que ainda precisam aprender para qualificar as suas práticas em relação aos contextos priorizados.
- Eleger prioridades para os momentos de formação coletiva de professores.
- Eleger prioridades para os possíveis Planos de Apoio Pedagógico aos professores que demandam formação específica.
- Definir, com base nos resultados e nas prioridades eleitas, as metas da formação de professores para 2011.
- Definir os objetivos do coordenador pedagógico para atender às necessidades dos professores diante das práticas referentes aos contextos de alfabetização.
- Definir, com base nos objetivos, os conteúdos da formação de professores.

O supervisor técnico do Ensino Fundamental I faz formação quinzenal com a duração de quatro horas por encontro.

São realizados dois diagnósticos institucionais por ano em toda a rede para avaliar o nível conceitual de escrita (hipóteses) e a competência leitora e de produção de texto dos alunos. Os resultados funcionam como indutores curriculares e da formação continuada.

Contextos de alfabetização:

- Leitura pelo professor.
- Leitura pelo aluno.
- Escrita pelo aluno.
- Produção de texto.

São os planos que norteiam as ações da equipe técnica para atender os coordenadores que necessitam de mais apoio e acompanhamento. Neste caso, o supervisor técnico propõe que os coordenadores definam as prioridades para elaboração dos seus planos junto com os professores.

- Elaborar cronograma de trabalho para os meses seguintes, definindo os espaços da formação (etapa formativa, planejamento e acompanhamento), período, conteúdo, aprendizagens dos professores, instrumento de acompanhamento e indicadores de resultados.

CONTEÚDO

- Escritas profissionais: plano de formação de professores.

Todos esses objetivos se referem ao plano de formação de professores a ser elaborado de forma colaborativa no encontro.

DISPOSITIVOS

- 1) Leitura do capítulo IV, Os Projetos de Formação, do Manual do Formador do Programa Além das Letras (2007), do Instituto Avisa Lá.

A proposta central desse encontro é apoiar os coordenadores na elaboração do projeto de formação que cada um vai desenvolver na escola.

- 2) Análise dos resultados da avaliação de sistema de escrita, leitura e produção de texto feita no fim de 2010 e no início de 2011, identificando os índices que precisam ser melhorados.

A apresentação desse capítulo diz: "Os conteúdos da alfabetização são tratados no contexto dos projetos de formação continuada, isto é, um conjunto de ações intencionais de uma equipe interessada em formar professores alfabetizadores. Os projetos demandam ações bem encadeadas segundo a lógica das aprendizagens de crianças, professores e coordenadores." Iniciar o encontro falando por que elaborar um plano de formação é uma boa estratégia formativa e pode ajudar os coordenadores a fazê-lo de forma qualificada. Discutir como deve ser feita essa tarefa.

A opção de analisar coletivamente os diagnósticos é uma estratégia formativa que toma como ponto de partida as demandas de aprendizagem das crianças.

- O que as crianças já sabem?
- O que ainda precisam aprender?
- O que precisa ser ensinado?

- 3) Análise do documento Indicadores de Qualidade da Prática dos Professores Frente aos Contextos de Alfabetização, do portfólio da formação continuada de professores do Icep (2010), com os seguintes objetivos:

- a) Identificação coletiva dos saberes e não saberes dos professores diante dos contextos de alfabetização.
- b) Definição de prioridades para a formação coletiva de professores.
- c) Definição de prioridades para os possíveis planos de ação de apoio aos professores que demandam formação específica.
- d) Definição de metas para a formação de professores em 2011.

- 4) Definição dos objetivos do Plano de Formação de Professores com base nas metas da formação de 2011.

- 5) Definição dos conteúdos da formação de professores de 2011.

- 6) Elaboração coletiva, com base nas decisões anteriores, do cronograma de trabalho para os meses de abril, maio e junho/2011.

Analizar os indicadores de qualidade da prática do professor possibilita avaliar a sala de aula. Significa considerar também as demandas de aprendizagem dos professores.

- O que eles já sabem e fazem bem?
- O que ainda não sabem e precisam saber para ensinar melhor?

A formação não dá conta de todas as questões da sala de aula ao mesmo tempo. Para priorizar conteúdos, definir metas e focar nas demandas, o supervisor propõe a análise dos saberes e não saberes dos professores para definir as prioridades.

Analizar se a escrita do projeto está clara e se os conteúdos e objetivos são coerentes, estabelecendo uma relação entre esses pontos e as estratégias formativas que serão desenvolvidas. Com objetivos e conteúdos bem elaborados e clareza sobre o que se quer alcançar, fica fácil elaborar a sequência formativa.

Esta é a etapa de pensar sobre o tempo:

- Quantos encontros por mês?
- Qual a carga horária de cada encontro?
- Os objetivos e conteúdos definidos anteriormente podem ser alcançados dentro do limite de tempo disponível?

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

DETALHAMENTO DA PAUTA DO PRIMEIRO ENCONTRO

ABERTURA DA OFICINA

1) Acolhida e formação do educador leitor:

Leitura do conto *A Vendedora de Fósforos*,
de Andersen. *Meus Contos Preferidos*, Editora Girassol.

2) Informes:

a) Acompanhamento do supervisor técnico às escolas

com foco em:

- Salas de aula como ambiente alfabetizador.
- Rotina de sala de aula.
- Rotina de trabalho do coordenador pedagógico.

Leitura do capítulo IV, Os Projetos de Formação, do Manual do Formador (Além das Letras), do Instituto Avisa Lá.

3) Leitura compartilhada de trechos do texto.

4) Projetar trechos do texto Os Projetos de Formação em datashow para estudo coletivo, com atenção para os seguintes trechos:

- a) "Os conteúdos da alfabetização são tratados no contexto dos projetos de formação continuada, isto é, um conjunto de ações intencionais de uma equipe interessada em formar professores alfabetizadores."
- b) "Há dois aspectos a se considerar: o primeiro é o sujeito da formação e o segundo são os contextos de alfabetização."
- c) "O projeto de formação possui uma didática, um plano prévio intencional, traçado de acordo com os objetivos e conteúdos."
- d) "Ao elaborar um projeto de formação, é necessário

Aqui, observamos uma proposta interessante: a definição do que será foco dos acompanhamentos diretos a ser realizados pelo supervisor. Fica claro o que vai ser acompanhado na sala de aula e no trabalho do coordenador.

considerar o levantamento dos saberes dos profissionais envolvidos, suas motivações, interesses e dificuldades."

e) "Ele tem início e fim delimitados e está organizado formalmente e parte de uma problematização do trabalho."

f) "Justificativa."

g) "Objetivos (Gerais e específicos)."

h) "Conteúdos."

i) "Organização didática dos encontros formativos."

Análise dos resultados das escritas (final de 2010 e inicial de 2011), identificando os índices que precisam ser melhorados.

5) Apresentação, em slide, dos resultados finais das escritas em 2010 e iniciais de 2011 (hipótese de escrita dos alunos) para que o grupo identifique os índices que precisam ser cuidados prioritariamente.

6) Fazer registros das proposições do grupo.

Análise do documento Indicadores de Qualidade da Prática dos Professores Frente aos Contextos de Alfabetização.

7) Disponibilizar para cada coordenadora uma cópia do documento.

8) Com base no que conhecemos dos professores da rede, faremos a leitura coletiva e a discussão minuciosa de cada um dos indicadores do documento, identificando aquilo que não é garantido nos contextos de alfabetização ou que, sendo garantido, necessita de melhor qualificação.

9) Depois de identificados os indicadores que necessitam de qualificação – sempre com base nas metas, definiremos juntos:

- a) O que será priorizado nos espaços de formação coletiva, ou seja, aqueles indicadores em que a demanda é mais geral.
- b) O que será priorizado nos espaços de formação específica por meio dos planos de ação para os professores que demandam mais apoio.
- c) Metas para a formação de professores em 2011.
- d) Definição dos objetivos da coordenação pedagógica.

e) Definição dos conteúdos da formação de professores.

Elaboração coletiva do cronograma de trabalho para o 2º trimestre de 2011

10) Coletivamente, com base nas decisões anteriores, definiremos o cronograma de trabalho para os meses de abril, maio e junho, considerando os espaços formativos, as datas, os conteúdos, as expectativas de aprendizagens dos professores, os instrumentos de acompanhamento e os indicadores da aprendizagem.

11) Recursos

- Computador.
- Datashow.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Manual de formação – Além das Letras, do Instituto Avisa Lá.
- ICPB. Bahia. Indicadores de qualidade da prática dos professores, 2010.
- ICPB. Bahia. Indicadores de qualidade da prática dos coordenadores pedagógicos, 2010.

Vejamos o relato de Leandro sobre o primeiro momento da formação:

“Fiz a opção de montar uma sequência de leitura de textos literários infantis nos primeiros encontros deste ano tendo como propósito que os coordenadores apreciassem as narrativas literárias dos contos e ao mesmo tempo pudessem identificar a linguagem, os recursos linguísticos e o discurso narrativo. Com isso, perceberiam também o que os alunos podem aprender e como o professor pode organizar as leituras em sala de aula. Nesse encontro, li A Vendedora de Fósforos, de Andersen. Após a leitura e apreciação do conto, discutimos a importância da leitura com propriedade e intencionalidade pelo formador, as antecipações que fizemos antes da leitura e durante e quanto isso contribui para a compreensão do enredo. O grupo fez comentários sobre a necessidade do entusiasmo do leitor para provocar o envolvimento dos ouvintes e da necessidade de qualificarmos cada vez

mais o contexto de leitura pelo formador nos espaços formativos e pelo professor em sala de aula. Muito bom ver o interesse e participação dos coordenadores e perceber a quebra de resistência e o envolvimento crescente do grupo. Um dos indicadores desse processo tem sido o aumento da frequência e da participação dos coordenadores nas formações”.

Leandro Alves Damasceno, supervisor técnico
do município de Bonito

Para uma pauta de formação bem elaborada, é preciso perguntar se os conteúdos são pertinentes à necessidade de aprendizagem.

Como podemos observar, ao elaborar uma pauta de coordenação são propostos conhecimentos sobre:

- | A formação continuada em contexto de trabalho.
- | A gestão da formação.
- | O processo de aprendizagem do coordenador.
- | O objeto de ensino (o que se quer ensinar).
- | As melhores estratégias de formação para ensinar conteúdos específicos ao coordenador.

INDICADORES DE AVALIAÇÃO PARA AS PAUTAS DE FORMAÇÃO

Para avaliar se a pauta está bem elaborada, podemos nos perguntar:

- | Os objetivos e conteúdos são pertinentes às necessidades de aprendizagens dos coordenadores?
- | Os conteúdos consideram a diversidade do grupo – os mais e os menos experientes?
- | Os resultados das aprendizagens dos professores e alunos (diagnósticos, avaliações institucionais, avaliações externas nacionais, fichas de acompanhamento e avaliação do ano anterior) são considerados para a definição dos objetivos da formação?

- | Os resultados da rede do ano anterior (taxas de aprovação e reaprovação) também revelam conteúdos que precisam ser considerados no plano de formação. Eles são analisados?
- | Os conteúdos estão articulados com as metas e as expectativas de aprendizagens dos coordenadores, professores e alunos?
- | Os conteúdos, objetivos e dispositivos de formação são coerentes entre si?
- | A articulação entre os dispositivos de formação e os meios de verificação das aprendizagens está garantida?
- | A pauta utiliza a prática do coordenador e a sala de aula como objeto de análise?

As pautas devem ser articuladas aos planos de formação. Elas não são pensadas ao acaso, pois há uma intencionalidade sobre o que se quer ensinar. Como vimos no capítulo anterior, os conteúdos são definidos com base na análise das avaliações iniciais, elaboradas pela equipe da Secretaria de Educação. Dito de outro modo, as pautas devem ser desdobradas da intenção mais ampla anunciada no Plano de Formação continuada de professores.

Leia mais sobre
Plano de Formação
no capítulo 3

“Logo no início da minha atuação como supervisora, senti muita dificuldade. As primeiras pautas que elaborei eram uma lista de conteúdos e atividades. Aos poucos, percebi que precisava detalhar mais o que eu pretendia realizar, voltar ao plano de formação para identificar as metas e expectativas de aprendizagem estabelecidas no início do ano. Comecei a entender que o detalhamento me ajudava a organizar melhor a sequência formativa e a ajustar todas as etapas aos objetivos estabelecidos. Pensar nas melhores estratégias para ajudar os coordenadores a desenvolver suas funções profissionais não é fácil. Fui aprendendo que a formação centrada no fazer do coordenador implica mergulhar na escola, nas demandas e nas especificidades. No início do ano, elaborei o plano de formação. As pautas de cada encontro mensal são planejadas de forma a contemplar as metas

As pautas devem ser desdobradas da intenção mais ampla anunciada no Plano de Formação continuada de professores.

estabelecidas, a sequência do trabalho e a avaliação realizada no fim de cada oficina. No meio do ano, fazemos um balanço do que já alcançamos e, dependendo dos resultados, reviso o plano.”

Celma Alves da Silva, supervisora técnica do município de Ibitiara

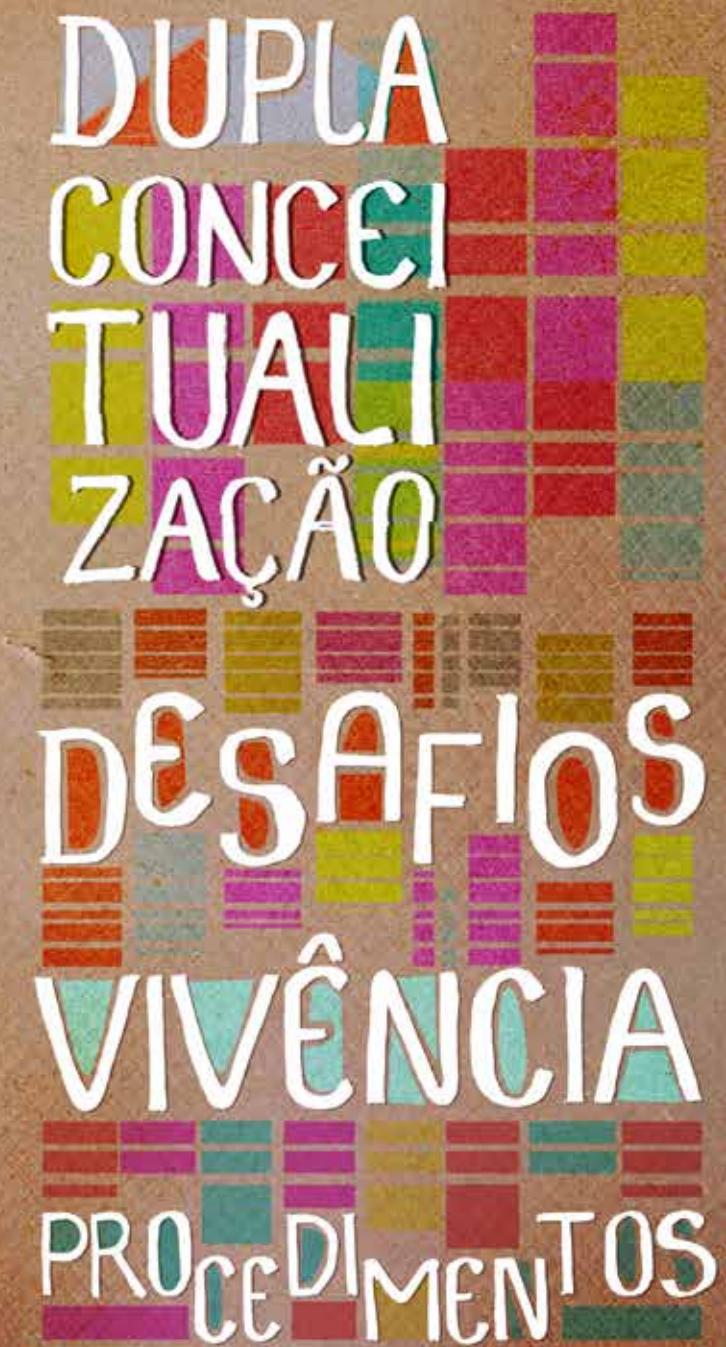
O próximo depoimento revela a preocupação com o próprio processo de aprendizagem e a necessidade de aprimorar a prática como formadora de coordenadores.

“Ainda não consigo planejar tão bem uma pauta de formação de coordenadores. Contudo, já avancei muito: hoje já tomo como ponto de partida o que o meu grupo sabe e o que ele precisa aprender. Antes, eu definia vários temas e cada encontro era uma colcha de retalhos. Num dia Matemática, em outro Leitura, em outros Produção de Texto, Avaliação e assim por diante. Hoje sei que é mais eficiente quando definimos o que e como ensinar, planejando uma sequência com profundidade e tomando sempre por base a prática profissional da coordenação pedagógica. Ao fazer uma análise da Educação em Novo Horizonte, percebemos vários avanços depois que adotamos a formação continuada. Ainda notamos várias deficiências; por isso, temos de criar um plano de formação para o município para melhorar a gestão nas escolas, sempre articulados com a equipe técnica para o planejamento ajustado. É nessa perspectiva que investimos em estudo, reuniões de avaliação e planejamento e pautas.”

Elinaide de Araújo Lopes, supervisora técnica do município de Novo Horizonte

A pauta, portanto, é uma hipótese de trabalho de curta duração, que pode ser elaborada pelo supervisor técnico ou diretor pedagógico. Diferentemente da formação inicial, não se destina a alunos, mas tem como sujeitos da aprendizagem adultos profissionais que trabalham e cujas itinerâncias convocam uma formação vinculada ao desenvolvimento da escola, da vida e da profissão (NÓVOA, 1997).

Para acessar outras pautas de formação de coordenadores pedagógicos ou diretores escolares, consulte o site www.institutochapada.org.br/guiarede.



DUPLA CONCEITUALIZAÇÃO
DESAFIOS
VIVÊNCIA
PROCEDIMENTOS

ALGUNS DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO

“Logo que iniciei minha trajetória como formador de diretores escolares e coordenadores pedagógicos não conseguia definir as estratégias formativas que eu iria usar nas pautas de formação. Os dispositivos precisam ser coerentes com a concepção de formação que se deseja implantar e adequados aos objetivos e conteúdos que se quer ensinar. É necessário articular uma sequência com ações bem pensadas e intencionalmente encadeadas.”

Noé Matias, supervisor técnico do município de Souto Maior

Até agora, vimos as diferentes atribuições da equipe técnica como formadora de formadores, impulsionando a construção de uma cultura colaborativa permanente dentro da escola. Percebemos também como o plano de formação organiza a atuação do supervisor técnico, com o apoio do diretor pedagógico, e como as pautas devem se constituir no desdobramento do plano. Agora é hora de entrar em contato com alguns dispositivos de formação, isto é, os caminhos que os diretores pedagógicos e supervisores técnicos vão percorrer para realizar a formação permanente, fazendo da escola um espaço de aprendizagem para todos os seus atores.

Esses dispositivos devem favorecer o trabalho colaborativo e a reflexão sobre a prática, criando um senso de responsabilidade coletiva pela aprendizagem. Por isso, é necessário refletir e definir como

Os dispositivos de formação devem favorecer o trabalho colaborativo e a reflexão sobre a prática, criando um senso de responsabilidade.

eles serão abordados, considerando uma sequência didática que promova aprendizagens sucessivas.

Os pesquisadores Barroso e Canário (1999) refletem sobre a complexidade dessas estratégias. Para eles, a tradicional ineficácia da formação, a dificuldade em fazer a transposição didática das situações de formação para as situações práticas se deve, principalmente, à dupla exterioridade (em relação às pessoas e às organizações) que tem marcado os modos escolarizados, dominantes na formação contínua de professores. Trata-se, então, de construir dispositivos que permitam otimizar as potencialidades formativas das escolas. Reside aqui a razão fundamental para a pertinência e o sentido da adoção de uma estratégia centrada no local de trabalho e nos sujeitos.

A formação é concebida por Canário como um processo ao mesmo tempo individual e coletivo, em contexto de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos educadores que, juntos, aprendem produzindo novas formas de ação individual e coletiva.

Assim, um dispositivo de formação passa a ser entendido como qualquer lugar ou espaço no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, um movimento em que o sujeito está implicado. O diferencial está na inscrição da pessoa no lugar formativo como alguém que se coloca e se posiciona, (re)visita seus repertórios, problematizando-os também na escuta do outro e participa ativamente – e não somente ouve as teorizações sobre as experiências produzidas por terceiros.

Nessa perspectiva, a formação desmistifica a tradicional dicotomia entre os lugares de aprender e fazer, característica do modo escolar, visto que defendemos aqui a formação centrada nos contextos de trabalho. O processo de reconstrução do saber por meio de um dispositivo organizado intencionalmente é fundamental e se constitui parte da compreensão sobre as lógicas que favorecem a ocorrência de mudanças educativas na prática dos educadores.

Um dispositivo de formação passa a ser entendido como qualquer lugar ou espaço no qual se constitui ou se transforma a experiência.

Tradicionalmente, acreditava-se que bastava oferecer aos coordenadores pedagógicos e diretores escolares um conjunto de técnicas para que a aprendizagem se efetivasse. Ou seja, transmitindo ao diretor e ao coordenador um conjunto de ideias e conceitos teóricos, esperando que eles os apliquem nos seus contextos de trabalho. Entendemos que o processo de formação opera no seu mais amplo sentido, em que o sujeito é ativo,

mesmo que saibamos que as mudanças estão longe de passar, unicamente, pelas escolhas voluntárias e/ou lógicas (JOSSO, 2008).

Gilles Ferry (2004) traz contribuições à reflexão. Ele pontua que a formação é diferente de ensino e aprendizagem e aponta para o fato de que esses elementos são apenas suportes, não a formação em si. Para o autor, essa é uma dinâmica entendida como desenvolvimento pessoal, pois consiste em encontrar formas para cumprir certas tarefas e exercer um ofício, uma profissão. Porém ele chama a atenção para o fato de que a dinâmica do desenvolvimento pessoal não é solitária. Não nos formamos sozinhos nem passivamente: há mediações que viabilizam, acionam e orientam o desenvolvimento da autoformação, nas quais se incluem as outras pessoas, as leituras, as circunstâncias e, inclusive, os percalços. Essa concepção defende a ideia de colocar no centro da formação dos educadores o conhecimento didático e a reflexão sobre a prática.

Os encontros formativos são momentos privilegiados para analisar as experiências vividas tanto pelos profissionais da própria escola quanto pelos de outras instituições e buscar maneiras de resolver os problemas comuns. Aprende-se novos conteúdos resolvendo-se os problemas que o exercício profissional coloca, na realização do próprio trabalho, no planejamento, na realização e na reflexão sobre a prática. A definição sobre quais estratégias usar na formação dos coordenadores pedagógicos e diretores escolares depende dos saberes que eles já têm e dos que ainda precisam ser construídos a fim de apoiar melhor os professores.

Abordaremos duas estratégias de formação: a dupla conceitualização e a tematização da prática.

AS SITUAÇÕES DE DUPLA CONCEITUALIZAÇÃO

Disse Delia Lerner: “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 os alunos possam apropriar-se desse objeto”.

Não nos formamos sozinhos nem passivamente: há mediações que viabilizam, acionam e orientam a autoformação.

É uma estratégia que o formador usa quando percebe que o grupo de professores sabe pouco do conteúdo que vai ensinar ou precisa reconceitualizá-lo, ou seja, atualizá-lo de acordo com as novas pesquisas (exemplo: quando dizemos que os comportamentos leitores são conteúdos de ensino de Língua Portuguesa, admitimos que a prática de leitura seja um conteúdo. Dessa forma, reconceitualizamos esse objeto de ensino, pois antes se concebia o ensino da língua como sendo apenas o da gramática.

A dupla conceitualização foi criada pelos pesquisadores da didática da Matemática e hoje é utilizada também no processo formativo no âmbito da leitura e escrita.

Vejamos o trecho de um relatório:

"Para tratar o conteúdo Produção de Texto, optei por realizar uma situação de dupla conceitualização que envolveu duas etapas. Na primeira, propusemos uma atividade desafiadora para os coordenadores: a elaboração de uma resenha do livro da educadora argentina Delia Lerner, Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário. Escolhi um trecho considerando ser de familiaridade dos coordenadores com ele, pois todos haviam lido os capítulos no primeiro semestre. O objetivo foi fazer com que eles vivenciassem a situação de aprendizagem em relação às etapas para a elaboração do texto e identificassem os conhecimentos em jogo para ensinar esse conteúdo. Durante o processo, fiz as intervenções necessárias para que seguissem as fases envolvidas na construção textual, como o planejamento e a revisão. Na segunda etapa, com base na atividade e nos registros produzidos durante a oficina, promovi uma discussão sobre as condições didáticas e as intervenções que realizei. Por fim, discutimos as etapas do ensino de produção de texto e dos comportamentos que tiveram que acionar para realizar a tarefa".

Edeilza Santos, supervisora técnica do município de Tapiramatá

Dupla conceitualização é uma estratégia que o formador usa quando o grupo de professores sabe pouco do conteúdo que vai ensinar.

Como podemos observar, essa estratégia formativa consiste em duas etapas. Na primeira, o formador propõe uma situação desafiadora. No exemplo, o conteúdo é Produção Textual e a proposta é que os coordenadores vivenciem uma situação de aprendizagem de escrita de resenha e identifiquem

os procedimentos envolvidos (como a leitura, o planejamento e a revisão, entre outros) e os comportamentos escritores. Edeilza observou a necessidade de reconceitualizar o conteúdo e propôs a produção em grupo. A formadora garantiu a leitura prévia do livro e discutiu sobre como os autores escrevem resenhas, usam os recursos linguísticos e organizam o texto criticamente. Só então ela solicitou a produção da resenha, que seria publicada no site do Icep. Nessa etapa, os coordenadores se aproximaram de todo o processo que envolve a produção de um texto e dos problemas que os alunos também enfrentam ao escrever.

Ao participar dessa etapa, os coordenadores compreenderam a importância de escrever com um propósito comunicativo previamente definido e de ter destinatário real. Ao mesmo tempo, vivenciaram os problemas reais da escrita e perceberam a necessidade de revisar o texto produzido.

Na segunda etapa, o formador discutiu as condições de ensino do conteúdo. Promoveu uma reflexão sobre a organização da situação formativa e as intervenções realizadas. Com isso, ajudou os coordenadores a recuperar a sequência, destacando as condições didáticas oferecidas para favorecer a aprendizagem, o que tornou possível a conceitualização das questões didáticas fundamentais.

Depois de participarem das duas etapas, os coordenadores tiveram o desafio de planejar uma pauta de formação de professores com o mesmo conteúdo. Não poderiam simplesmente replicar a situação vivida, pois precisavam considerar o grupo real com que cada um trabalha e as necessidades de aprendizagem.

Em resumo, podemos dizer que a dupla conceitualização é uma estratégia de formação que primeiro propõe a participação em uma situação de aprendizagem, fazendo funcionar uma prática, para depois conceitualizá-la. Uma vez conceitualizada, propõe-se uma reflexão sobre como ensiná-la.

Observem agora o que uma formadora relatou sobre sua experiência com a dupla conceitualização em depoimento à revista *Gestão Escolar*, da Fundação Victor Civita, em São Paulo:

"Em um curso de formação, incluiu uma situação de dupla conceitualização para que os professores aprendessem a resumir e, com isso, pudessem ensinar os alunos

Primeiro se propõe a participação em uma situação de aprendizagem. Depois se conceitualiza e se reflete sobre ela.

como estudar. Levantei as dúvidas e selecionei vários textos sobre o tema, que serviram como referenciais teóricos sobre o objeto de ensino, ao mesmo tempo que era preciso interpretá-los e resumi-los. Previ a organização do grupo em duplas, momentos de leitura e de tomada de notas, discussão sobre as abordagens de cada autor e a escrita de resumos, que seriam lidos pelos colegas. Na segunda etapa, analisamos os procedimentos usados e as intervenções feitas por mim que tinham ajudado na execução da atividade. Eles conseguiram identificar algumas, e outras eu precisei explicitar. Com base no que tínhamos discutido, elaboramos uma sequência didática para ensinar os alunos a estudar fazendo resumos”.

Neurilene Ribeiro, formadora do Icep

Podemos ressaltar que a construção do conhecimento passa por experimentações em que as pessoas se implicam, tentando produzir nos outros algumas vivências. Nas situações de dupla conceitualização, há um potencial de aprendizagem quando se incentiva a reflexão que a permeia. Funciona como uma forma de problematizar o conhecimento, reconstruir as experiências e, consequentemente, proporcionar novas práticas. Esse processo tem uma dimensão individual e outra coletiva e interativa.

A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA

Segundo Telma Weisz (2002), a tematização nada mais é do que a “análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes ao trabalho do professor”, ou seja, refletir sobre o dia a dia dentro do contexto profissional.

A construção do conhecimento passa por experimentações em que as pessoas se implicam, tentando produzir nos outros algumas vivências.

Esse procedimento se opõe à visão de oferecer um corpo de ideias e teorias para aplicar em sala de aula. “Tematizar é fazer com que o professor seja capaz de desentranhar as teorias que guiam a prática pedagógica real”, diz Weisz.

Consiste em uma potente estratégia de formação, pois coloca a prática no centro da reflexão, ultrapassando a dicotomia entre certo e errado, buscando coletivamente possibilidades de resolução para

os problemas que ocorrem nas situações didáticas. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido.

O registro deve ser feito por atividade e pode ser apresentado de forma escrita pelo diretor escolar ou por um coordenador pedagógico que observe as atividades de classe, incluindo um relato do desenvolvimento da atividade e uma pequena avaliação. Além disso, a documentação pode ser feita com gravações em áudio ou vídeo. “Ao se ver e ouvir, o professor consegue analisar o que não percebe que faz”, explica a educadora Regina Scarpa. A tematização só pode ser realizada sobre a prática documentada e favorece uma reflexão objetiva sobre a experiência. Diante do registro, o formador provoca a investigação, o levantamento de hipóteses, a identificação de dificuldades e o planejamento de alternativas, encontrando no suporte teórico significado e sustentação para a reconceitualização da prática por meio da reflexão – palavra que vem do verbo latino *reflectere* e significa voltar atrás. Envolve, portanto, repensar, retornar continuamente aos caminhos já percorridos, reconsiderar os dados disponíveis e reexaminar a prática pedagógica de forma crítica e criteriosa, numa busca constante de significado.

Com a tematização, os educadores desenvolvem o pensamento prático-reflexivo produzindo um conhecimento pedagógico decorrente da investigação da sua própria prática e teorizando sobre ela. Donald Schon, em *La Formacion de Profesionales Reflexivos* (1992), busca explicar a natureza prática da atividade pedagógica e sintetiza o seu pensamento ao defender que a formação deve incluir forte componente de reflexão com base em situações reais. É essa, segundo ele, a via possível para o profissional aprimorar a prática e desenvolver a capacidade reflexiva, utilizando no contexto os conhecimentos construídos nos encontros de formação.

De acordo com Lerner, Nogueira e Perez (2007), as boas situações didáticas são as que permitem explicitar os saberes com os quais se trabalha. É importante que a análise da documentação valide os saberes dos professores e que os estimule a se aprofundarem na compreensão do conhecimento didático.

Além de vídeos gravados em sala de aula, a análise da prática pode acontecer tendo por base documentos como o planejamento, os relatórios gerais e os de observação. No entanto, uma aula filmada se constitui no material mais completo, pois

O registro deve ser feito por atividade e pode ser apresentado de forma escrita pelo diretor escolar ou por um coordenador pedagógico.

integra os registros escritos à imagem. Telma Weisz afirma: “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 pelo professor, sempre que possível. A diferença entre o documento produzido por um observador em classe e a gravação em vídeo é que essa permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo de professores e, através de discussão, a construção de um olhar comum, coletivo, sobre a atividade que está se realizando. 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 permita compreender as ideias e as hipóteses que guiam os atos do professor, ainda que ele não tenha consciência delas. O trabalho de tematizar a prática é exatamente fazer aflorar essa consciência, ultrapassando a dicotomia entre certo ou errado que costuma marcar a análise da prática docente”.

Para Lerner, Nogueira e Perez (2007), “é importante que desde o início do processo de formação sejam criadas situações em que a realização de diferentes tipos de registros faça sentido e cumpra sua real função no desenvolvimento do trabalho do professor”.

Um dos desafios para o formador, na análise de aulas, é definir o conteúdo a ser tematizado, pois a situação de classe é complexa e traz muitos conteúdos que podem ser analisados. Há muito o que olhar numa atividade de classe, mesmo quando há um planejamento específico. O indicado é que o supervisor foque uma questão didática por vez (LERNER, NOGUEIRA e PEREZ, 2007).

Embora não seja uma tarefa fácil, é preciso pensar em boas questões que permitem descontextualizar o que está contextualizado em uma situação didática. Segundo Lerner, a análise dos registros de uma classe precisa seguir um percurso. Vejamos as suas recomendações:

Um dos desafios para o formador, na análise de aulas, é definir o conteúdo a ser tematizado dentro da complexidade da sala de aula.

- 1.** Analisar as situações didáticas caracterizadas como boas e que sejam a princípio realizadas por formadores que já conhecem os princípios do trabalho. Portanto, começar com a análise de situações realizadas por profissionais mais experientes no conteúdo didático a ser aprendido ou aprofundado.
- 2.** Somente analisar situações de classe dos

professores iniciantes na formação numa segunda etapa, assegurando:

- a.** Que eles tenham adquirido conhecimentos didáticos suficientes para que as propostas tenham fundamentos sólidos e eles estejam preparados para explicar as razões de suas decisões.
- b.** Que haja no grupo um clima de cooperação em que se incentive a reflexão conjunta e a crítica construtiva e se desestimule todo comentário que atrapalhe a aprendizagem compartilhada.
- c.** Que tenha tempo para que os educadores adquiram segurança em seu próprio trabalho e se sintam capazes de correr o risco de torná-lo público.
- d.** Que haja um planejamento conjunto com o coordenador das situações que serão registradas e analisadas, com o objetivo de discutir profundamente com eles as razões de suas decisões.

PORTFÓLIO
INTERVENÇÃO
CONSELHO
DE CLASSE
SEMINÁRIOS

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Este capítulo pretende discutir o papel da equipe técnica da Secretaria de Educação na definição e no acompanhamento de uma política de avaliação como condição necessária para estabelecer e acompanhar as metas do sistema de ensino e verificar se são atendidas.

Entendemos que só faz sentido avaliar se nos apropriarmos desses dados para melhorar o ensino com vistas à aprendizagem dos alunos. Foi desse modo que surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), uma atribuição do Ministério da Educação com a finalidade de coletar informações sobre a qualidade dos resultados educacionais.

A avaliação externa é recente no Brasil – existe há pouco mais de uma década. Hoje, quase todos os estados e muitos municípios contam com um sistema de avaliação próprio e muitos utilizam os dados de âmbito nacional, estadual ou local para fazer uma reflexão interna sobre o sistema de ensino. As avaliações servem de base para o diálogo e a mobilização de intervenções educativas e são uma ferramenta para o trabalho dos educadores da equipe técnica das secretarias.

Torna-se fundamental inverter a lógica que pressupõe planejar-executar-avaliar para a que toma as práticas avaliativas como inspiradoras e indutoras de ações. Isso porque avaliar é uma condição imprescindível para a melhoria do ensino. No caminho do avaliar-planejar-executar, a equipe técnica deve considerar tanto os resultados das avaliações externas (federais, estaduais ou municipais) como as internas, realizadas no âmbito da instituição escolar.

Vejamos o quadro a seguir, que entrelaça avaliação e gestão de ações da rede de ensino.

As avaliações servem de base para o diálogo e a mobilização de intervenções educativas e são uma ferramenta para o trabalho dos educadores da equipe técnica.

ESTRATÉGIA	COMENTÁRIO	ESTRATÉGIA	COMENTÁRIO
Realização de avaliações institucionais de sistema de escrita, leitura e produção de texto na rede municipal.	Possibilita aos gestores identificar as demandas de aprendizagem dos estudantes e as formativas para orientar o currículo da escola e da formação.	Realização de conselho certificativo no fim do ano, com prioridade para a função pedagógica da avaliação.	Permite a tomada de decisões compartilhadas com implicações para a realização de ações como apoiar os estudantes e professores no ano seguinte.
Elaboração de planos de apoio pedagógico na rede escolar e na dimensão interescolar.	Define as ações para superar os problemas da aprendizagem. A equipe técnica tem papel fundamental no fomento, na orientação e no acompanhamento das atividades de apoio pedagógico na rede e nas escolas.	Realização de seminários didáticos para abordar a temática da avaliação escolar: conceitos, pressupostos e práticas.	Leva ao planejamento de espaços de reflexão coletiva e de criação de redes colaborativas em prol do ensinar e avaliar a favor da aprendizagem.
Utilização de portfólios para acompanhar as aprendizagens dos alunos em termos de progresso.	Servem de base para a tomada de decisões. Portanto, é importante orientar os coordenadores para que façam portfólios. A equipe técnica organiza também os portfólios das escolas da rede.	Realização de seminários avaliativos na rede para publicar e refletir sobre os resultados acadêmicos, sobre o trabalho pedagógico e de formação.	Propicia o aprofundamento e o fortalecimento da rede de ensino.
Tematização de estratégias, instrumentos e intervenções docentes vinculados às práticas de avaliação nos ciclos do Ensino Fundamental.	Colabora para a qualificação dos instrumentos de avaliação utilizados pela escola.	As avaliações fornecem dados, porém a importância delas está na análise dos resultados. As informações que elas fornecem favorecem a identificação de problemas e a compreensão das respectivas causas. Desse modo, os formadores que atuam na Secretaria de Educação têm um papel central ao enfrentar o desafio de compreender os resultados e transformá-los em ações que ajudem professores e estudantes a superar as dificuldades.	
Ampliação da biblioteca do professor com acervos técnicos sobre avaliação escolar – biblioteca municipal e escolar.	Define uma política de formação a favor do ensino e da avaliação de qualidade: estudar permanentemente são as palavras de ordem e, para isso, a equipe técnica tem papel fundamental.	OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM	
Publicação de diretrizes curriculares municipais para as práticas de avaliação.	Dá a base para a elaboração, em parceria com as escolas, das diretrizes avaliativas no contexto e em coerência com as Diretrizes Curriculares Municipais.	Quando o foco da gestão está nas ações pedagógicas, os resultados da avaliação têm atenção especial, pois informam sobre o que os alunos estão ou não aprendendo e, por extensão, sobre a prática docente.	
Realização de quatro conselhos anuais com função formativa.	Estabelece condições para a democratização do ensino.	No entanto, mesmo os profissionais da Educação que se revelam receptivos para discutir a possibilidade de adoção de novas estratégias didáticas tendem a ser mais resistentes quando se trata de repensar as práticas avaliativas, o que demanda a atuação segura e contínua da equipe técnica e também dos coordenadores pedagógicos.	
Realização de conselhos de classe participativos. Inclusão das vozes dos alunos e dos pais.	Reconhece educadores, pais, alunos e comunidade como atores importantes na prática avaliativa da escola.	A esse respeito, Phillippe Perrenoud, em seu livro <i>Avaliação – Da Excelência à</i>	

Regulação das Aprendizagens, expressa a opinião de que as mudanças nas práticas da avaliação estão relacionadas à transformação da cultura escolar. Segundo o autor, é possível, com certa facilidade, alterar as escalas de notas, o cálculo das notas e o calendário das provas. No entanto, essas alterações não chegam a modificar as questões didáticas ou o sistema de ensino propriamente dito. Para chegar a uma avaliação mais formativa e menos seletiva, seria necessário mudar a escola e, quando isso se prenuncia, os professores reagem: “Não mexam na minha avaliação!”.

Segundo as percepções dos diferentes profissionais dos municípios envolvidos no Projeto Chapada, os avanços são identificados na dimensão do trabalho docente, principalmente no que se refere à função inclusiva e reguladora da avaliação. Destacam-se ações da equipe técnica na direção de favorecer a realização de fóruns de discussão e de reflexão da dupla gestora e dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, as estratégias de ensino e as condições didáticas oferecidas. Para Telma Weisz (2009), a avaliação da aprendizagem é também a do trabalho docente. Além disso, com base nos problemas diagnosticados, tem-se revelado fundamental para o avanço dos estudantes a realização, em cada escola, de planos de apoio pedagógico.

Nesse contexto, ganha destaque os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb), que devem ser utilizados pelas secretarias municipais de Educação para identificar problemas e também experiências bem-sucedidas nas escolas. Para muitas redes municipais, o Ideb é o indutor da política de formação e seus resultados contribuem para o planejamento de ações ajustadas às necessidades do sistema e das escolas. Em geral, as melhorias são atribuídas às ações de formação, mesmo que se saiba que elas não são a solução de tudo.

Cabe à equipe técnica tomar a iniciativa de articular todos os interessados (diretores escolares, coordenadores e professores) para, juntos, analisar o impacto das avaliações nas redes escolares.

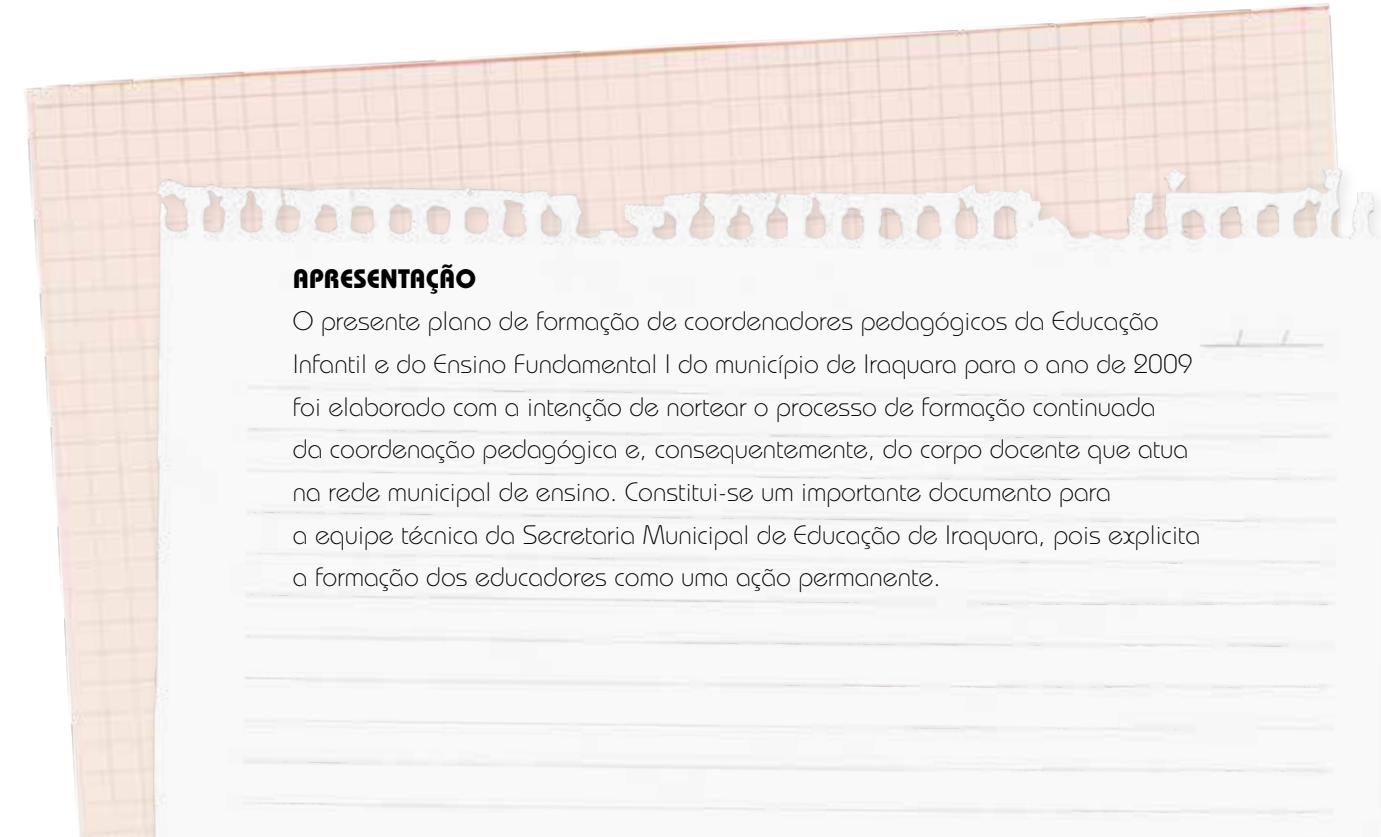
Com a Prova Brasil, houve a disseminação da avaliação em larga escala, pois a aplicação dos testes passou de amostral a censitária, vinculada ao cálculo do Ideb. Assim, o uso que se faz dos resultados dessas avaliações é que define, em última instância, a validade das mesmas. Acredita-se que, no bojo da avaliação, está implícito o que deveria ser ensinado.

Considerando esse cenário, perguntamos: quais são as possíveis ações da equipe técnica diante dos dados das avaliações? Quais ela pode realizar com base nos re-

sultados do Ideb? A proposta de se debruçar sobre os resultados e relacioná-los com a demanda de aprendizagem dos coordenadores, diretores escolares, professores e alunos é um desafio constante para a equipe técnica. Porém, com ele vencido, é possível:

- | A intervenção da equipe técnica no planejamento pedagógico, tendo em vista os diagnósticos e demais indicadores que configuram o quadro educacional da rede de ensino e das instituições escolares.
- | A implantação e implementação de orientações curriculares, redimensionando os espaços de aprendizagem de acordo com as exigências do conhecimento didático.
- | A reflexão sobre sua ação, possibilitando tanto a elaboração como o redirecionamento de projetos educacionais, plano de formação, metas, objetivos e planos de ação.

Vejamos trechos do Plano de Formação de 2009 da equipe técnica do município de Iraquara:



APRESENTAÇÃO

O presente plano de formação de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I do município de Iraquara para o ano de 2009 foi elaborado com a intenção de nortear o processo de formação continuada da coordenação pedagógica e, consequentemente, do corpo docente que atua na rede municipal de ensino. Constitui-se um importante documento para a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Iraquara, pois explicita a formação dos educadores como uma ação permanente.

JUSTIFICATIVA

A formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da rede municipal é condição essencial para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem nesses segmentos de ensino. Partindo desse princípio, a formação deve acontecer de forma sistemática, possibilitando a construção progressiva da autonomia dos coordenadores pedagógicos.

Atualmente, no município, a coordenação pedagógica está com um novo formato: um coordenador por escola. Ressalta-se que esses profissionais assumem uma nova função e, dessa forma, demanda voltar a alguns investimentos já realizados em anos anteriores, necessitando ajudá-los a refletir sobre a sua atuação como formadores de professores.

Além disso, o Ideb do município de Iraquara avaliado em 2007 foi de 3,6. Sabemos que o Ideb é a combinação de vários fatores, entre eles a Prova Brasil – exame aplicado às turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I –, que avalia as habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. No último exame, realizado em outubro de 2007, a média alcançada pelos alunos em Língua Portuguesa, cujo foco é leitura, foi de 157,66, muito abaixo da média nacional – 171,40 – e da estadual – 162,08. Também os dados da avaliação externa realizada pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e Ação Comunitária (Ideca) – instituição que realizou a avaliação externa do Projeto Chapada junto aos municípios integrantes do projeto – indicam que, em produção de texto, os alunos atingiram média de 34,2 e, em leitura, 47,7. Por essa razão, faz-se necessário continuar os investimentos em leitura e produção de texto, pois, como pontua Darcy Ribeiro: "Se o Português vai mal, é sinal de que todo o ensino está péssimo".

Mas não poderíamos deixar de lado os investimentos na alfabetização matemática, uma vez que, no ano de 2006, o Brasil foi o 53º colocado entre 57 países na prova de Matemática do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que avalia o nível de conhecimento de jovens na faixa dos 15 anos em diferentes países. Em outra avaliação, aplicada em 2005 e em 2007, a Prova Brasil, a disciplina foi avaliada com foco em resolução de situações-problema. Novamente os resultados não foram satisfatórios. A média do município em Matemática na última Prova Brasil foi 169,79, bem abaixo da média nacional – 189,14 – e da estadual – 177,23.

Para mudar esse quadro de fracasso escolar, é necessário rever o enfoque do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. Diante disso, acreditamos ser necessário investir na tematização da prática, pois tal estratégia possibilita relacionar teoria e prática, garantindo a reflexão sobre o fazer pedagógico nos espaços formativos. Assim, poderemos ter como base do trabalho a construção de uma efetiva relação entre teoria e prática.

"Centrar-se no conhecimento didático supõe necessariamente incluir a aula no processo de capacitação, pôr em primeiro plano o que ocorre realmente na classe, estudar o funcionamento do ensino e da aprendizagem escolar da leitura e da escrita".

(LERNER, 2002, p.110).

Encontramos no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), do MEC, de 2001: “Quando o objetivo é que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação dos professores assume um papel fundamental, pois é o recurso mais importante para aferir as conquistas, as potencialidades, os obstáculos, as limitações e as dificuldades. Nessa perspectiva, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos professores de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de formação considerando as competências profissionais que são objetivos da formação. Portanto, é parte integrante da formação”.

Entendemos que a definição de uma política de avaliação deve objetivar a identificação dos aspectos que precisam de maior investimento formativo e a qualificação do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, os resultados das avaliações precisam apontar as demandas do acompanhamento e dos conteúdos da formação dos coordenadores pedagógicos.

Ainda no Profa: “Do ponto de vista metodológico, avaliar é parte do processo de formação num modelo em que a aprendizagem dos educadores e dos alunos é a meta principal. São as situações de avaliação que tornam possível diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados considerando os objetivos propostos e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva.**
São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- AMADO, C.; GOUVEIA, B.; INOUE, A. (Orgs.). **Coordenador Pedagógico: Função, Rotina e Prática.** Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. **Centros de Formação das Associações de Escolas. Das Expectativas às Realidades.** Lisboa: IIE, 1999.
- BECK, U. **Qué Es la Globalización: Falacias del Globalismo, Respuestas a la Globalización.** Bernardo Moreno y Maria Rosa Borrás (trad.).
Barcelona: Paidós, 2004.
- CANÁRIO, R. **Gestão da Escola: Como Elaborar o Plano de Formação?**
Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- CARBONELL, J. **A Aventura de Inovar a Mudança na Escola.**
Coleção Inovação Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DAVIS, C. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C. **Formação Continuada de Professores: uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros.** In: Estudos e Pesquisas Educacionais, nº 2. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 81-165.
- FERRY, G. **Pedagogia de la Formación.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- GADOTTI, M. **A Escola na Cidade que Educa.** Disponível em www.scribd.com/doc/7017062/A-Escola-Na-Cidade-Que-Educa-Moacir-Gadotti
- GOODSON, I. **Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o Seu Desenvolvimento Profissional.** In: NÓVOA, António (Org.). Vida de Professores. Portugal: Porto, 2000.
- GOUVEIA, B. **Formação dos Coordenadores Pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: Uma Experiência Colaborativa – O Fio por Trás das Missangas.** Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores.**
Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. **Formação Docente e Profissional.** São Paulo: Cortez, 2010.
- JOSSO, M. C. **As Instâncias da Expressão do Biográfico Singular Plural: Junção de uma Abordagem Intelectual à Abordagem Sensível na Busca de Doações do Corpo Biográfico.** In: BOIS, Danis, 2008
- _____. ; HUMPICH, M. (Orgs.). **Sujeito Sensível e Renovação do Eu. As Contribuições da Fasciaterapia e da Somoto-psicopedagogia.**
São Paulo: Paulus, Centro Universitário São Camilo, 2008.
- LERNER, D. **Ler na Escola: o Real, o Possível e o Necessário.**
Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LERNER, D. ; TORRES, M.; CUTER, M.E. **A tematização da prática na sala de aula.**
In: NOGUEIRA, N.; PEREZ, T. in CARDOSO, B. (Org). **Ensinar: Tarefa para Profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2007.
- _____. **O Papel do Conhecimento Didático na Formação do Professor.** In: LERNER, Delia. **Ler na Escola: o Real, o Possível e o Necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. ; NOGUEIRA, N.; PEREZ, T. in CARDOSO, B. (Org). **Ensinar: Tarefa para Profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2007.
- MACEDO, L. **Desafios à Prática Reflexiva na Escola.** Revista Pátio, Ano VI, nº 23, setembro/outubro de 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de Orientações Metodológicas Gerais.**
Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para Formação de Professores.**
Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.
- NOGUEIRA, R. H. P. **Escolas Diferentes e Suas Práticas Inovadoras: Um Olhar Interpretativo.** Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa. Faculdade de Educação, 2011.
- NÓVOA, A. **As Histórias de Vida do Projecto Prosalus.**
In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. O Método (Auto) Biográfico e a Formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- _____. **Fomação de Professores e Profissão Docente.** In: NÓVOA, A. (Org.) Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Nova Encyclopédia, 1997.
- _____. **Imagens do Futuro Presente.** Lisboa: Educa, 2009.
- PELISSARI, C. **A Formação dos Professores: Um Tema em Discussão. A Formação dos Formadores de Professores: Um Tema em Suspensão – um Estudo**

sobre os Saberes dos Formadores de Professores. Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

PERRENOUD, P. Avaliação – Da Excelência à Regulação das aprendizagens.

Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação:**

Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Nova Encyclopédia, 1997.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor:**

Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O Coordenador

Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e

Contradições. In: Estudos e Pesquisas Educacionais, v.1, nº 2. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 227-287.

SCARPA, R. Era Assim, Agora Não: Uma Proposta de Formação

de Professores Leigos. Ed. Casa do Psicólogo.

SCHON, D. La Formacion de Profesionales Reflexivos. Barcelona:

Paidós, 1992.

TEIXEIRA, E. C. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento

Local e na Transformação da Realidade. Salvador: Associação

de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia (AATR), 2002.

VAILLANT, D. Formação de Formadores: Estado da Prática. PREL –

Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina

e Caribe, nº 25, outubro de 2003. Disponível em:http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf. Acesso em: 11.6.2012.

WEISZ, T. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. São Paulo:

Editora Ática, 2009.