



Orientações Didáticas do Currículo da Cidade



**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Ricardo Nunes

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

Malde Vilas Bôas

Secretária Executiva de Educação

Bruno Lopes Correia

Secretário Adjunto de Educação

Omar Cassim Neto

Chefe de Gabinete

Sueli Mondini

Chefe da Assessoria de Articulação

das Diretorias Regionais de Educação – DREs

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Orientações Didáticas do Currículo da Cidade

Coordenação Pedagógica

2ª EDIÇÃO ATUALIZADA

São Paulo | 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação.
Coordenadoria Pedagógica.

Orientações didáticas do currículo da cidade :
Coordenação Pedagógica. – 2. ed. atualizada. – São
Paulo : SME / COPED, 2023.

104 p. : il.

Bibliografia

Inclui anexo

1. Educação – Currículo. 2. Ensino Fundamental.
3. Coordenação Pedagógica – Orientação didática.
I. Título.

CDD 375.001

Código da Memória Documental: SME33/2023
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Consulte: educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br



CIDADE DE SÃO PAULO

EDUCAÇÃO

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Simone Aparecida Machado - Coordenadora

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – DIEFEM

Tatiane Aparecida Dian Hermanek - Diretora

DIVISÃO DE CURRÍCULO – DC

Aparecido Suter da Silva Junior - Diretor

COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

Carla da Silva Francisco
Minéa Paschoaleto Fratelli
Wagner Barbosa de Lima Palanch

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

Fernando José de Almeida

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

Carla da Silva Francisco
Dilean Marques Lopes

ASSESSORIA

Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Debora Reis Pacheco
Erica de Faria Dutra

COLABORADORES

Claudia D' Alevedo dos Reis
Elisangela Nogueira Janoni dos Santos
Estela Vanessa de Menezes Cruz
Giovani Alfredo Felipe de Oliveira
Helena Lima
Lisandra Paes
Marinalva Damaceno Costa Lima

REVISÃO TEXTUAL

Felipe de Souza Costa

REVISÃO E ATUALIZAÇÃO - 2ª edição

Dilean Marques Lopes
Larissa de Gouveia Fraga
Livia Ledier Felix Vieira

PROJETO EDITORIAL

CENTRO DE MULTIMEIOS

Ana Rita da Costa - Diretora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE - Editoração e Ilustração

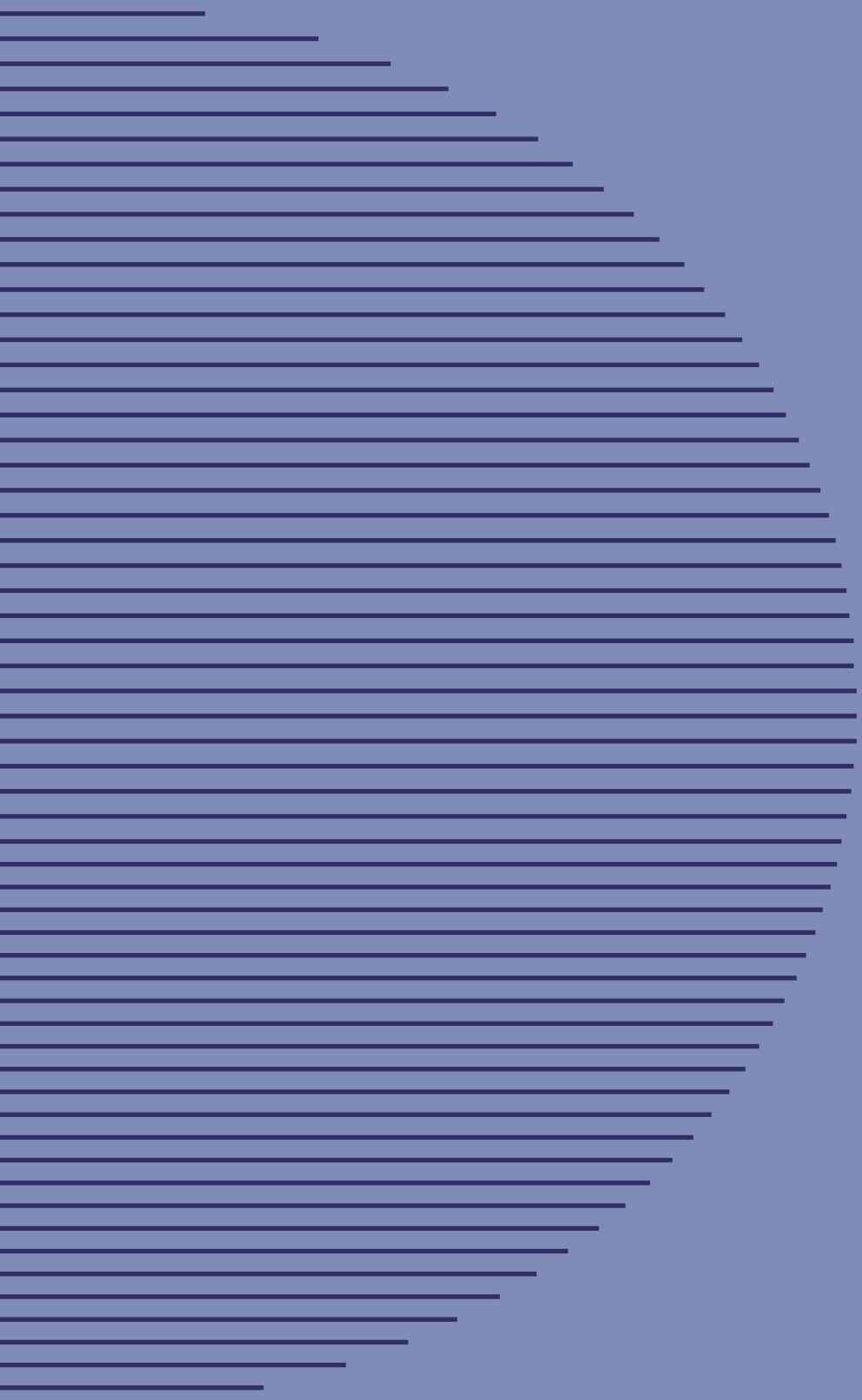
Ana Rita da Costa - Projeto gráfico
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli
Priscila da Silva Leandro
Simone Porfírio Mascarenhas

Pesquisa Iconográfica

Eliete Caminhoto

Fotos Capa

Daniel Arroyo da Cunha
Enzo Maia Boffa
Magaly Ivanov
Paula Letícia de Oliveira Floriano













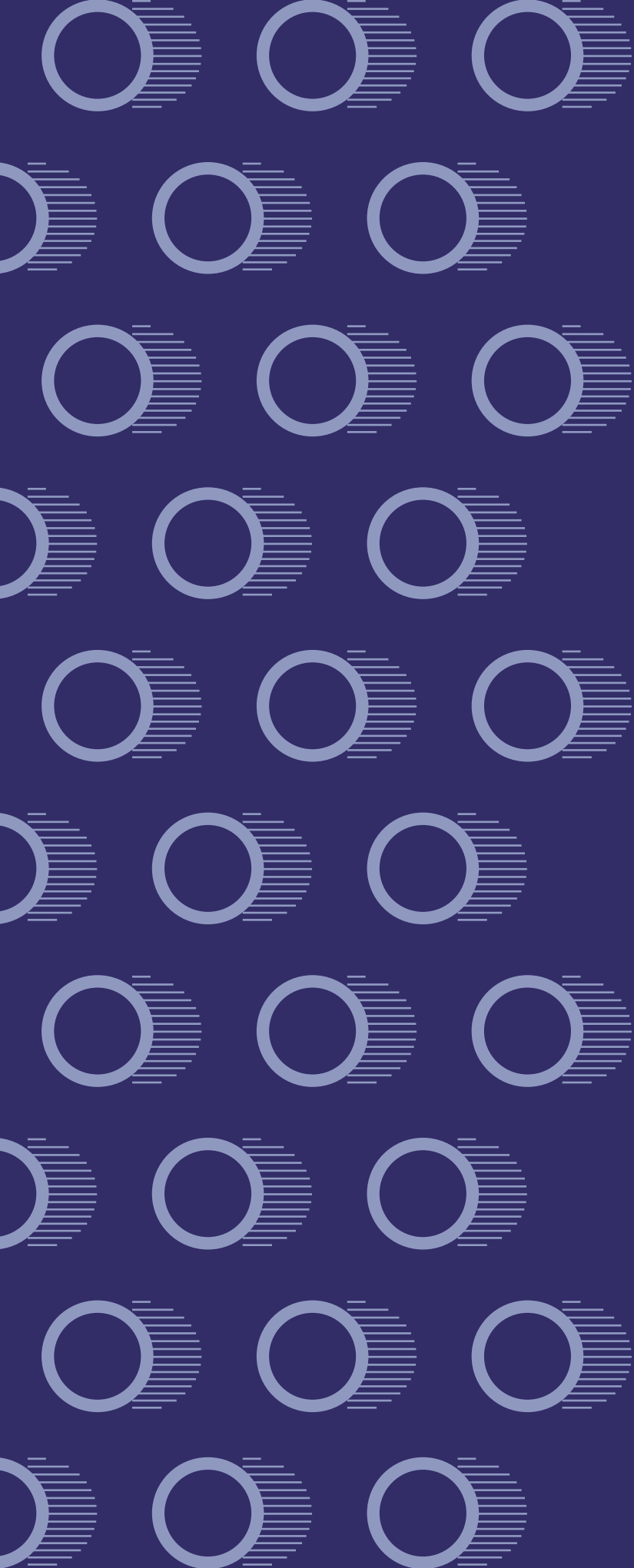
Saber mais



Com a
palavra

Sumário

-  7 Apresentação
-  9 Introdução
-  13 Gestão Escolar: articulação e parceria na construção do projeto da escola
-  27 O Coordenador Pedagógico e a Gestão Pedagógica
-  51 O Coordenador Pedagógico na Implementação Curricular
-  59 O Coordenador Pedagógico no acompanhamento e Avaliação das Aprendizagens
-  79 Avaliação das Aprendizagens: avaliação formativa e plataformas de avaliação como potencializadoras da ação pedagógica
-  89 Atuação do Coordenador Pedagógico: a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio
-  97 Referências
-  101 Anexo



Apresentação

O processo de implementação curricular envolve intensamente os docentes. Desses profissionais, espera-se que eles conheçam os Materiais Curriculares da Rede Municipal de Ensino e que estabeleçam diálogos entre o Currículo da Cidade e o que já se desenvolve nas diferentes Unidades Escolares. Nesse processo, revisitam-se os projetos de cada escola e novos caminhos pedagógicos, que são delineados para mais um ano letivo. Nesse sentido, o que se espera é um árduo trabalho de estudo e reorientação de rotas de trabalho, o qual não pode ser feito pelo professor de forma solitária, pois requer parceria de outros docentes e – principalmente – do Coordenador Pedagógico.

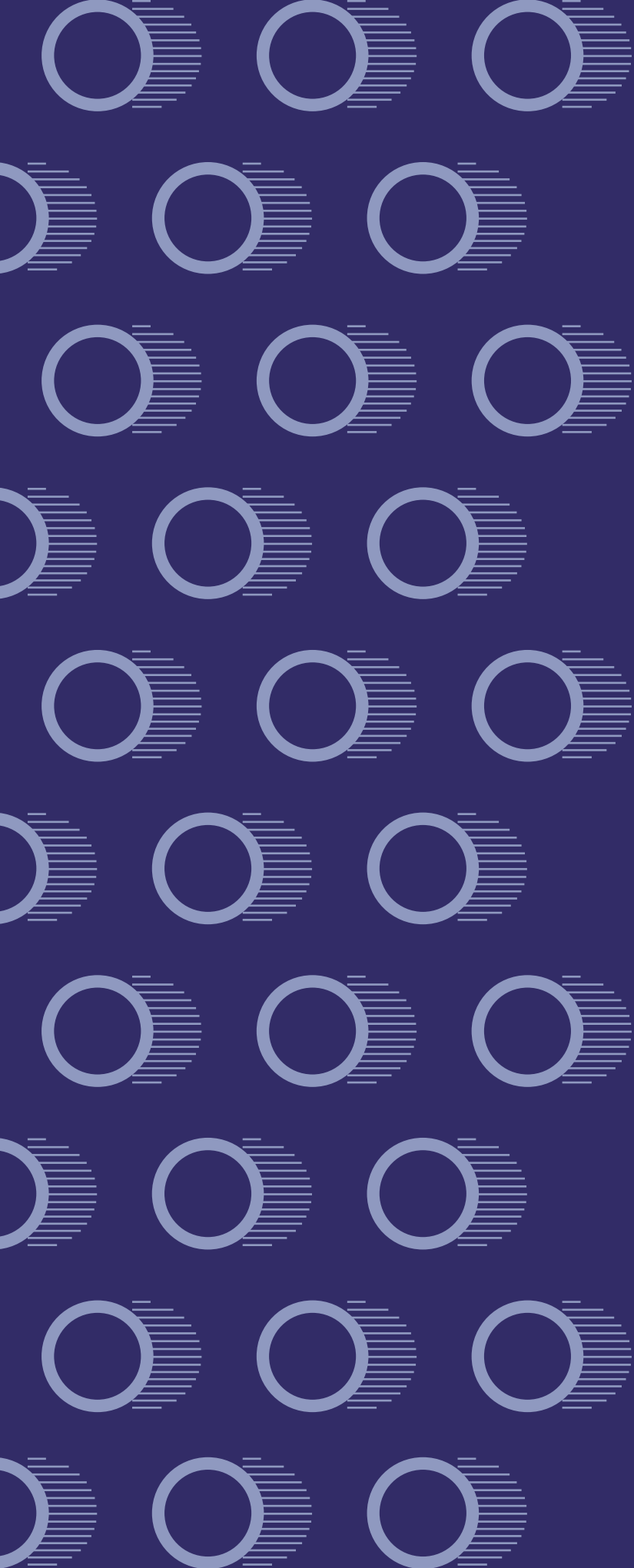
O Coordenador Pedagógico tem a possibilidade de desenvolver percursos de formação continuada que apoiem os professores nesse processo de implementação curricular. Para isso, é necessário que - além de conhecer o Currículo da Cidade - também se aproprie do papel de formador e articulador dos processos educativos que acontecem na escola.

Este documento foi escrito a muitas mãos, contando com relatos de Coordenadores Pedagógicos, Diretores, Supervisores Escolares, Professores e Assessores que, em suas vivências, reiteram o papel fundamental do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar e na formação dos professores, com vistas à garantia da aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, estas Orientações constituem o primeiro de outros movimentos que serão fomentados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o propósito de apoiar e inspirar os Coordenadores Pedagógicos diante dos múltiplos desafios de sua profissão.

Boa leitura!

Equipe DIFEM



Introdução

O Sentido Amplo do Trabalho da Coordenação Pedagógica

O trabalho da Coordenação Pedagógica em cada Unidade Escolar tem um amplo e complexo fazer. Suas atividades e escopos cobrem todas as diferentes etapas e modalidades de Ensino: a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino Médio, a Educação Especial e a Educação Fundamental. Em todas elas, o Coordenador Pedagógico tem a importante função da orientação pedagógica procurando articular as atividades de aprendizagem, ensino, avaliação, formação e relação com a comunidade, a busca de inovações coerentes com os conceitos de aprendizagens comprometidos e com a qualidade social da educação pública.

As atribuições do Coordenador Pedagógico são definidas no Decreto nº 54 453 de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos profissionais que integram as equipes escolares das Unidades Educacionais.

Este documento é uma iniciativa da Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM), da Coordenação Pedagógica (COPEP) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em colaboração com os coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. Nosso principal objetivo é dialogar com a equipe gestora das Unidades Escolares (UEs), em especial com o Coordenador Pedagógico, neste momento em que novos referenciais curriculares chegam às Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e sua implementação é iniciada. Intentamos oferecer subsídios à atuação do coordenador no que diz respeito às suas principais atribuições: a formação contínua da equipe docente e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Entendemos que a gestão pedagógica é permeada por diversos momentos, adversos ou favoráveis, que interferem diretamente na atuação do coordenador. Nos capítulos a seguir, problematizaremos alguns desses momentos, propondo, de forma inter-relacionada, a reflexão sobre a ação e o compartilhamento de experiências com a Rede.

Nos capítulos deste documento, será possível:

- Discutir o papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores e na gestão pedagógica da unidade educacional;
- Ler relatos de professores e gestores escolares que desenvolvem práticas educativas inspiradoras;
- Conhecer atuações de gestores junto à equipe docente na melhoria da qualidade do ensino;
- Consultar indicações bibliográficas e sugestões de sites para aprofundar os assuntos iniciados nas páginas deste documento.

Apesar de destacarmos, nestas orientações, a atuação do CP no Ensino Fundamental, é importante considerar que a coordenação pedagógica não se restringe a essa etapa da educação básica, uma vez que os coordenadores, pela constituição de sua carreira, transitam entre essas etapas. O exercício da função de Coordenador Pedagógico se faz a partir de uma gama de possibilidades de atuação que também envolvem a Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos.

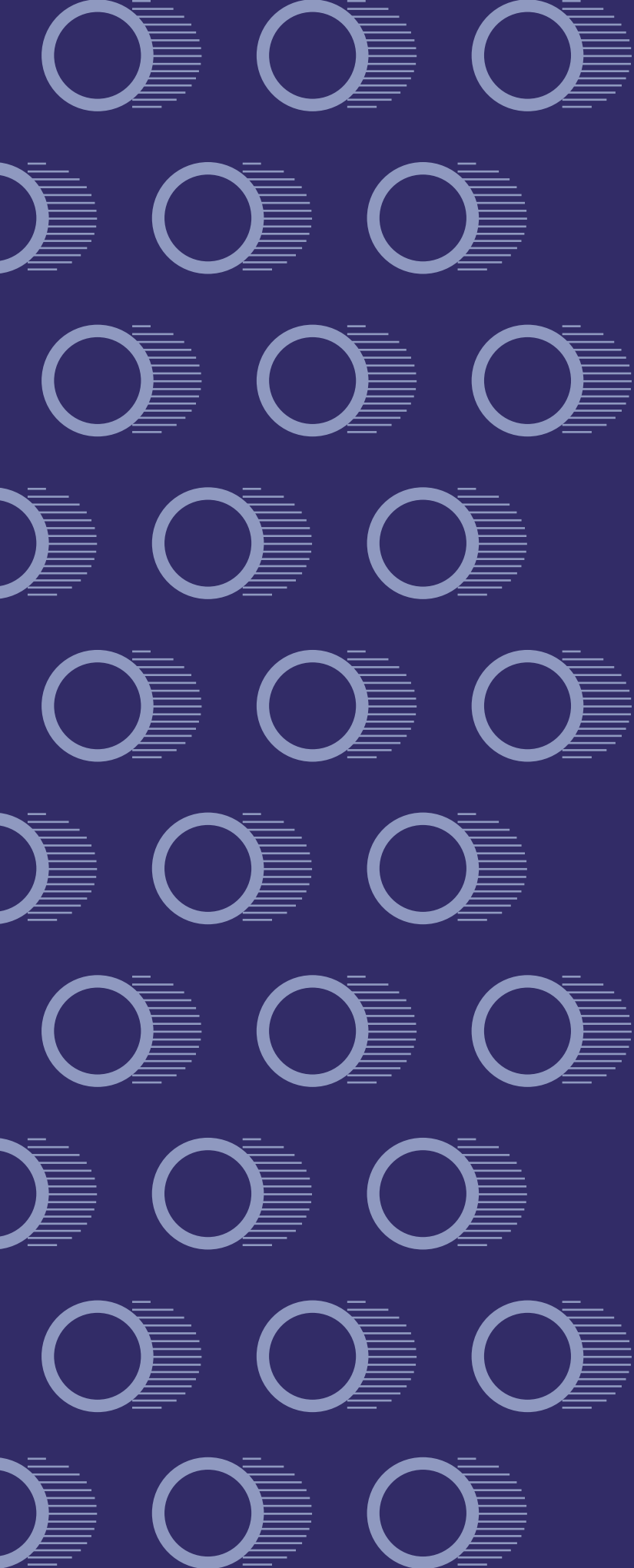
Assim, nossos esforços somam-se à parceria estabelecida com a Divisão de Educação Especial (DIEE), Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), o Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e o Núcleo Técnico de Avaliação (NTA) desta Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, foi possível fomentar outros debates sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico, situados para além de suas demandas no Ensino Fundamental.

A importância e a complexidade desse papel perpassam as linhas e entrelinhas dos textos, trazendo reflexões sobre a atuação qualificada do Coordenador Pedagógico. É evidente, portanto, que a discussão em torno da atuação do Coordenador Pedagógico, em diferentes contextos da educação básica, não se esgota nesta produção ou em alguns textos que retratem essas temáticas. A identidade de coordenador se faz também nas experiências individuais de cada professor que um dia decidiu investir-se da responsabilidade de coordenar e, por isso, incide em um olhar único.

Nessa direção, nossas conversas que envolvem o ser Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo apenas se iniciam nestas páginas, pois os contextos locais de formação nas Unidades Escolares (UEs), nas Diretorias Regionais de Educação (DREs) e na Secretaria Municipal de Educação (SME) ampliam e enriquecem essa discussão.



Foto: Paula Letícia - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPED / SME



Gestão Escolar: articulação e parceria na construção do projeto da escola

Não são poucos os autores que creditam à escola um papel insubstituível e um espaço ímpar na constituição do pensamento científico e na ampliação do potencial psíquico de cada criança, adolescente, jovem ou adulto, como uma instituição social com o objetivo de garantir o acesso ao conhecimento historicamente construído pelo ser humano e também às heranças culturais de nossos ancestrais. Para tanto, as relações que se estabelecem em seu interior são determinantes para que processos de mediação das aprendizagens impulsionem os estudantes às novas e mais elevadas formas de interação, de expressão da linguagem e de pensamento.

Atualmente, muitos são os desafios para que a escola cumpra sua função social: o ritmo com que as mudanças ocorrem, as novas configurações familiares, as diversidades presentes no cenário escolar, o acesso rápido à informação, os abalos da economia, a violência urbana, os riscos da devastação ambiental, entre outros fatores. Todos eles permeiam os processos de ensino e de aprendizagem e requerem dos profissionais da educação, cada vez mais, engajamento em relação a seu fazer e a sociedade em que vivemos.

Mediar os conhecimentos histórica e culturalmente construídos pressupõe organizar os processos de aprendizagem e concretizar o ensino por meio da prática educativa. Lück (2009a) atribui a tal mediação o nome de *Gestão Escolar*. De acordo com a autora:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos estudantes (LÜCK, 2009a, p. 23).

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, as equipes gestoras, compostas por Diretores de Escola, Assistentes de Diretor de Escola e Coordenadores Pedagógicos possuem a atribuição de mediar as ações educativas na direção de uma escola comprometida com a sociedade e o interesse de seus estudantes. Ainda que



esses sujeitos estejam em diferentes espaços de atuação e desempenhem funções diversas – embora análogas –, cada um dos membros da equipe gestora, de maneira colaborativa e corresponsável, tem papel importante e ímpar na organização da escola e na garantia das aprendizagens dos estudantes.

Todos os gestores escolares estão diretamente implicados com a finalidade pedagógica da escola, ainda que tarefas administrativas e, por vezes, burocráticas, sejam necessárias. Nesse sentido, uma valorosa contribuição, trazida por Paro (2012), ao refletir sobre a gestão escolar, é a compreensão em relação a processos administrativos e pedagógicos. Não é raro o entendimento, equivocado, de que Diretores e Assistentes de Diretor possuem apenas atribuições administrativas, enquanto coordenadores devem assumir as atribuições pedagógicas. O autor defende que “a boa realização do ensino (atividade-fim) é a razão de ser de todas as demais atividades (atividades-meio)” (PARO, 2012, p.66) e que, assim sendo, não faz sentido a “dicotomia”, por vezes existente, entre administrativo e pedagógico. É preciso que a gestão escolar assuma um caráter mediador, que gerencie os recursos de maneira que o objetivo pedagógico - o processo de ensino e de aprendizagem - se realizem sob as melhores condições possíveis.

Na Rede, muitos gestores escolares encontraram modos de atuação que envolvem o coletivo escolar e reverberam nas aprendizagens de seus estudantes, como o relato a seguir.

Com a palavra



O Diretor de Escola **Giovani Alfredo Felipe de Oliveira**

A gestão escolar é uma atividade complexa e fundamental para o sucesso do objetivo final da escola, que é proporcionar aprendizagens. Acredito que o Diretor de Escola desempenha um papel, fundamental e intransferível, ao garantir a interligação entre as dimensões da gestão escolar de forma harmônica e direcionada para o objetivo fundamental da escola, que é o de propor situações que favoreçam a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes. É necessário o entendimento de que não apenas os estudantes são sujeitos da aprendizagem, pois todos os atores da escola e a comunidade também o são.

Com o objetivo de garantir essa interligação, procuramos, em nossa equipe, atuar sob o princípio da gestão democrática, compreendendo ser esse o melhor caminho para que a comunidade escolar se comprometa de verdade com o sucesso e com a superação das dificuldades.

Para aperfeiçoar essa gestão democrática, entendemos que “abrir” a escola para a comunidade é essencial. Uma escola só consegue atingir seus objetivos se a sua comunidade (isto é, professores, estudantes, funcionários, pais e vizinhos) desenvolver, pela escola, o sentimento de pertencimento. Para isso, temos de entender que a escola está em função de sua comunidade e, dentro dos parâmetros legais e educacionais, essas necessidades devem ser atendidas. Na prática, nossa EMEF implantou as seguintes ações:

- Reunião de pais e mestres aos sábados: garantimos ao menos duas por ano;
- Reunião com os pais dos primeiros anos à noite: temos uma frequência maior;
- Projeto Protagonismo Juvenil: projeto do contra turno que funciona nos moldes de um Grêmio Escolar (diretoria é eleita pelos estudantes). Mensalmente, realizamos uma reunião com a direção para que sejam expostas as demandas dos estudantes, trazidas pela equipe do projeto. A pauta é construída em duas etapas: uma elaborada por mim e outra por eles;
- Reunião com as lideranças do bairro: semestralmente nos reunimos com as lideranças do bairro para pensarmos ações conjuntas e estreitarmos as relações da comunidade com a escola. Além disso, contamos com eles nos eventos e atividades extraescolares;

- Fortalecimento do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Comissão de Mediação de Conflito e a Comissão Interna de Prevenção de Acidente (CIPA).
- Reunião com os pais dos estudantes com deficiência: bimestralmente, professores, direção, funcionários da escola, AVEs¹, CEFAI e Supervisão Escolar reúnem-se para tratar de assuntos relacionados à inclusão escolar. Para tanto, contamos, algumas vezes, com convidados externos - inclusive especialistas - que abordaram os temas relevantes ao trabalho com os estudantes com deficiência (que são muitos em nossa escola). A temática é sempre levantada na reunião anterior com a participação de todos os presentes;
- Projeto “Falando Francamente”: iniciado no mês de novembro, é parte do processo de avaliação da unidade, que promove atendimentos personalizados aos professores e funcionários. Personalizado porque os professores são ouvidos por ano e/ou componente curricular e nos dizem o que dificultou e o que facilitou o trabalho na garantia das aprendizagens e a convivência dele no ano em curso. Esse diálogo aberto dá muitos indícios para o planejamento do ano seguinte. A devolutiva é dada na reunião de organização da Unidade Educacional, ou seja, no início do ano subsequente.

Além disso, como Diretor, acompanho os processos educativos de diferentes maneiras:

- Acompanhando as atividades desenvolvidas em sala de aula;
- Analisando, com o Coordenador Pedagógico, os resultados das avaliações externas, internas e os **dados de sondagem das hipóteses de escrita**;
- Planejando e participando das reuniões pedagógicas e conselhos de classe;
- Realizando reuniões com a equipe gestora quinzenais (ou mensais) para o acompanhamento das ações realizadas na escola, o planejamento conjunto e a tomada de decisão.

Acredito que atuar de forma eficaz na garantia de uma gestão democrática fornece instrumentos que promovem todas as dimensões da gestão escolar. É possível garantir que a construção do PPP seja realmente um retrato da escola e, mais do que isso, um caminho a perseguir para realizações a curto, médio e longo prazo, sempre com o objetivo de garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

Os dados de sondagem podem ser acessados em:
<https://sondagem.sme.prefeitura.sp.gov.br>

¹ AVE são Auxiliares de Vida Escolar que atuam nas escolas da Rede Municipal de São Paulo.

Gerir tais processos não é tarefa simples e, por isso, é imprescindível a parceria entre as equipes gestoras nas escolas e a Supervisão Escolar. Como profissional qualificado e parceiro experiente, o supervisor desenvolve, junto às equipes gestoras das escolas, um trabalho colaborativo, ainda que vinculado a órgãos descentralizados da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Na supervisão, o prefixo “super” une-se à “visão” para designar o ato de “ver” o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso “ver sobre”; e é este o sentido de “super”, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o Supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores (RANGEL *apud* SALMASO, 2012, p. 93).

Em sua atuação de itinerância nas escolas, é possível aos supervisores o olhar apurado sobre a realidade das Unidades Escolares. Estar próximo proporciona a visão do todo, de um foco distanciado, e que propicia a (re)orientação dos percursos, o alinhamento das propostas curriculares e a aproximação com os desafios efetivos da prática pedagógica que garantam aos estudantes a aprendizagem. Para tanto, é necessário que a relação de parceria fique evidente aos membros da equipe escolar e que o supervisor seja um corresponsável que aponta caminhos, privilegia reflexões e apoia as ações da escola na superação dos seus dilemas.

Envolver e mobilizar uma equipe de profissionais para a reflexão e transformação da prática, exige da gestão escolar esforços no sentido de se constituir como liderança, dentro de princípios democráticos: liderar uma equipe que tem voz, reflete sobre sua ação educativa e se responsabiliza por um projeto de escola que proporcione o desenvolvimento do potencial de cada estudante na perspectiva da Educação Integral.

A melhoria da qualidade do ensino por meio do aprimoramento da ação docente, envolve trabalho colaborativo, o que só é possível quando os diferentes atores possuem clareza de seu papel. Nas escolas, o ator principal, responsável pela formação docente e acompanhamento das aprendizagens, é o Coordenador Pedagógico. No entanto, somar esforços, junto aos demais membros da equipe gestora da escola e ao supervisor, potencializa as ações formativas. Pouco acontece sem essa atuação conjunta.

Para elucidar essa parceria, a supervisora Cláudia fala um pouco da sua prática na DRE em que atua.



Com a palavra

A Supervisora Escolar **Claudia D'Alevedo dos Reis**

A supervisão escolar

Periodicamente, o Supervisor faz reuniões com as equipes gestoras das unidades da rede direta e parceira. Essas reuniões têm pautas específicas e, de acordo com as necessidades apresentadas, são momentos de formação continuada, os quais são também conhecidos como reuniões setoriais. As orientações e problematizações realizadas nas visitas de ação supervisora às escolas, assim como as reuniões setoriais, têm por objetivo contribuir para o processo de reflexão-ação-reflexão das equipes gestoras, pois são os profissionais com quem o Supervisor Escolar atua diretamente em seu trabalho.

Destacaremos duas ações que se configuraram em parcerias estabelecidas entre Supervisão Escolar e essas equipes, sendo o primeiro relato decorrente de uma situação específica com a equipe gestora e o segundo aborda um processo de formação ocorrido em reuniões setoriais.

Projeto Diálogos e Parcerias

Uma das ações de parceria entre Supervisão Escolar e equipe gestora é o desenvolvimento do Projeto “Diálogos e Parcerias”, que foi proposto pela Supervisora Escolar à equipe gestora da EMEF Lourenço Filho, na Diretoria Regional Jaçanã Tremembé (DRE JT). Tal projeto se caracteriza como uma estratégia para construção de uma cultura escolar inclusiva, sendo um momento rico para que escola e família compartilhem avanços e necessidades.

O Projeto “Diálogos e Parcerias” consiste na promoção de encontros periódicos entre equipe escolar, familiares de estudantes com deficiência, Supervisão Escolar e CEFAI². Teve início em 2015, com o objetivo de estreitar as relações com as famílias dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento – TGD. Sua idealização se deu a partir da problematização e reflexão sobre a necessidade de “garantir a voz” às famílias e aos envolvidos no atendimento escolar das crianças e adolescentes com deficiência.

Os encontros foram programados para segundas-feiras à noite, durante o horário coletivo dos professores, facilitando também a presença dos familiares às reuniões. À exceção do primeiro encontro, que teve como objetivo contextualizar o atendimento dos estudantes com deficiência; conhecer as dificuldades enfrentadas pelas famílias quanto ao atendimento escolar

² CEFAI - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão. Há um a equipe do CEFAI em cada uma das treze Diretorias Regionais de Educação.

de seus filhos e explicitar o atendimento feito na escola, as demais reuniões tiveram suas pautas previamente acordadas com as famílias e demais profissionais envolvidos.

O primeiro encontro ocorreu em maio de 2015. Pais/responsáveis presentes relataram as diversas dificuldades que encontravam no processo de escolarização de seus filhos, por sua vez os professores também explanaram acerca de suas dificuldades, o que transformou o encontro numa catarse. Entretanto, ao final da reunião, os presentes fizeram uma avaliação positiva do encontro e acordaram pela continuidade do projeto.

Merece destaque especial uma atividade que ocorreu no quarto encontro do projeto, em 2015. Por sugestão de uma professora no encontro anterior, cada família levou um objeto que a criança/adolescente gostava muito e falou sobre seu significado para o estudante. Esse foi um momento ímpar e extremamente emocionante para todos os presentes, confirmando a decisão acertada de promover essa integração com as famílias.

Nesses anos, vários temas foram abordados: concepção da Educação Inclusiva; Lei Brasileira de Inclusão (com a presença de representante da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida); As emoções de quem cuida da criança com deficiência (para essa conversa participaram voluntários do CVV – Centro de Valorização da Vida); Autismo (com a participação de uma pedagoga da AUMA - Associação dos Amigos da Criança Autista); Redes de Proteção Social à Criança e Adolescente (com a participação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPA da DRE JT); Comunicação Alternativa (com a participação de Fonoaudióloga). O próximo encontro será sobre o Atendimento Colaborativo realizado pelos Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEEs).

Cabe ressaltar, a respeito da parceria Supervisão Escolar/Equipe Gestora, o cuidado dispensado para a autoria e protagonismo dos membros dessa equipe, tanto na organização dos encontros como na elaboração das pautas, pois o papel do Supervisor Escolar não é o de conduzir, no sentido estrito de guiar, mas de acompanhar, estar junto, trazer novas questões, não interferindo no tom do desenvolvimento do projeto, que é dado pela equipe gestora.

Reunião Setorial

No Plano de Trabalho da Supervisão Escolar da DRE JT, está prevista a organização de reuniões setoriais para formação da equipe gestora e organização do trabalho escolar. O relato ora apresentado refere-se à formação ocorrida em reuniões setoriais durante o ano de 2015, com um grupo de Supervisoras Escolares dessa DRE.

No início de cada ano letivo, esse grupo de Supervisoras Escolares, que promove as reuniões em conjunto, levanta um tema que será trabalhado nas formações durante o ano. Tais temas decorrem tanto de observações das demandas das escolas como das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Nessa perspectiva, com a publicação pela SME do documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” e com a necessidade de fomentar a reflexão sobre a organização dos ambientes, o grupo de supervisoras desenvolveu as setoriais pautadas no tema “O Ambiente como segundo educador na perspectiva do currículo integrador”.

A temática “organização dos ambientes” é recorrente na Educação infantil. Entretanto, a proposta foi também expandir esta questão para reflexão e problematização

junto ao Ensino Fundamental. Outra intenção foi promover a integração entre a Educação Infantil - CEI e EMEI - e o Ensino Fundamental com vistas a refletir sobre a existência de uma ruptura do currículo presente na passagem do CEI para a EMEI e da EMEI para a EMEF. As reuniões tiveram os seguintes objetivos: refletir sobre a Educação Básica sem rupturas como um conjunto articulado, orgânico e sequencial; discutir sobre a cisão entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerando que a infância vai até os doze anos; aproximar as práticas e afinar as concepções de criança/infância/educação escolar/currículo; refletir o que é necessário saber sobre a criança que chega à nossa escola; estimular a aprendizagem de forma compartilhada com a construção de ambientes para e pela criança; refletir sobre os discursos dominantes de “verdades universais” sobre educação de crianças pequenas e a abertura para a mudança; repensar o currículo proposto no Projeto Político Pedagógico, a partir da reorganização dos espaços.

A primeira reunião setorial do ano teve início com a retomada da avaliação ocorrida em novembro de 2014, quando, na ocasião, foi abordado o tema: “Currículo Integrador”. Nesse sentido, foi promovida uma reflexão de uma proposta integradora que compreende a importância da organização do ambiente na promoção do desenvolvimento integral da criança. Concomitante a essa reflexão, propusemos duas atividades formativas que se desdobraram no decorrer do ano:

- A escolha (a ser feita pela equipe escolar) de um ambiente a ser reorganizado, favorecendo a concepção do ambiente como segundo educador, na construção do currículo integrador e considerando as múltiplas infâncias. Cada equipe gestora definiu com sua equipe escolar o ambiente-alvo da reorganização, estabelecendo os objetivos, analisando as possibilidades dessa reorganização e quais seriam os resultados esperados.
- Possibilidades de integração entre CEI - EMEI - EMEF, considerando a infância até os doze anos, os gestores presentes se agruparam por proximidade territorial para programar ações integradoras entre as unidades. A fim de subsidiar o estabelecimento da proposta de integração curricular, as supervisoras disponibilizaram as seguintes indicações:
 - Eixos de integração: ambiente - organização de espaços; avaliação; rotina - e organização dos tempos; rede de proteção sócio cultural; brincar; outros.
 - Ações de integração sugeridas: reuniões de formação conjunta; visitas programadas entre gestores das unidades envolvidas; documentação pedagógica conjunta; atividade extraclasse conjunta; integração de outros projetos desenvolvidos pelas unidades; reorganização de ambientes; revisão de rotinas e horários; socialização de organização de rotinas; outros.

A segunda reunião setorial do ano contou com a participação da Professora Doutora Suely Amaral de Mello, da Universidade Estadual de São Paulo, de Marília, que trouxe contribuições acerca de alguns teóricos, vivências do cotidiano, autonomia dos sujeitos da ação educativa, a importância da escuta das crianças para o planejamento dos trabalhos. Na sequência, houve a participação da Professora Doutora Cristina Filomena Bastos Cabral,

também Supervisora Escolar desta DRE, que abordou a temática “Ambientes que educam”, contribuindo para a reflexão do ambiente construído para e pela criança.

A primeira atividade formativa resultou na revitalização e reorganização de ambientes das escolas participantes. Ao final do ano, as Unidades Educacionais prepararam uma apresentação demonstrando “o antes” e “o depois” da reorganização. Com o intuito de registrar o percurso dessa formação, as Supervisoras Escolares confeccionaram um caderno contendo textos reflexivos sobre o tema e fotos referentes à revitalização encaminhada pelas escolas.

A segunda atividade formativa desencadeou-se no decorrer do ano, com diversas ações de integração entre as Unidades Educacionais. Durante as outras reuniões setoriais do ano, tais UEs foram as protagonistas e relataram, inclusive com o uso de recursos midiáticos, as experiências de ações curriculares integradoras realizadas.

Algumas das ações realizadas:

- Visitas das equipes gestoras às Unidades - CEI - EMEI;
- Estudo conjunto entre os Gestores sobre instrumentos de avaliação: relatórios, portfólios - CEI - EMEF;
- Reunião Pedagógica conjunta, envolvendo CEI - EMEI;
- Visita das crianças do CEI à EMEI para participação em prática de leitura do “Projeto Entorno” (leitura simultânea), com acompanhamento dos estudantes do Projeto Rádio de uma EMEF;
- Visita dos estudantes da EMEF ao CEI para mediação de leitura com os pequenos, atividade também registrada pelos estudantes da Rádio de uma EMEF.

Enfim, foram inúmeras ações realizadas, entre as Unidades Educacionais. Algumas foram incorporadas aos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades e ainda hoje têm seus desdobramentos, como a articulação EMEF Lourenço Filho, territorialmente vizinha a EMEBS Madre Lucie Bray, sendo que ambas organizam atividades em conjunto com seus estudantes.

Um dos grupos composto por dois CEIs e duas EMEIs realizou uma reunião pedagógica no CEU Jaçanã. Antes da reunião, as equipes gestoras dessas Unidades foram conhecer os espaços educativos dos vizinhos. Com o objetivo de que os professores conhecessem tanto os ambientes como as rotinas, cada equipe organizou um vídeo revelador dos ambientes e rotina de sua unidade educacional. No dia da reunião pedagógica, tais vídeos foram exibidos aos professores. A reunião foi organizada pelas Coordenadoras Pedagógicas dessas unidades.

Com este relato, foi possível explicitar o caminho traçado pela Supervisão Escolar, o qual, além de orientar, acompanhar e avaliar a implementação da política educacional da SME de São Paulo, tem contribuído para o aprimoramento das práticas educativas na perspectiva do currículo integrador e para a melhoria social da educação por meio dos encontros formativos realizados nas reuniões setoriais.

O relato da supervisora explicita a importância do planejamento conjunto de projetos e ações a serem desenvolvidos na escola. Outra indicação importante é o diálogo entre as equipes gestoras que compõem o setor: refletir sobre temáticas comuns, pensar sobre a organização das escolas, sobre a aprendizagem dos estudantes, tomar decisões conjuntas, entre outros, permite ao grupo o fortalecimento das ações desencadeadas em cada uma das escolas. Aprendemos muito com a experiência dos outros gestores.

Outro importante papel do supervisor escolar diz respeito à orientação da (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das UEs de maneira colaborativa e democrática. Ao discutir o PPP, Vasconcelos aponta:

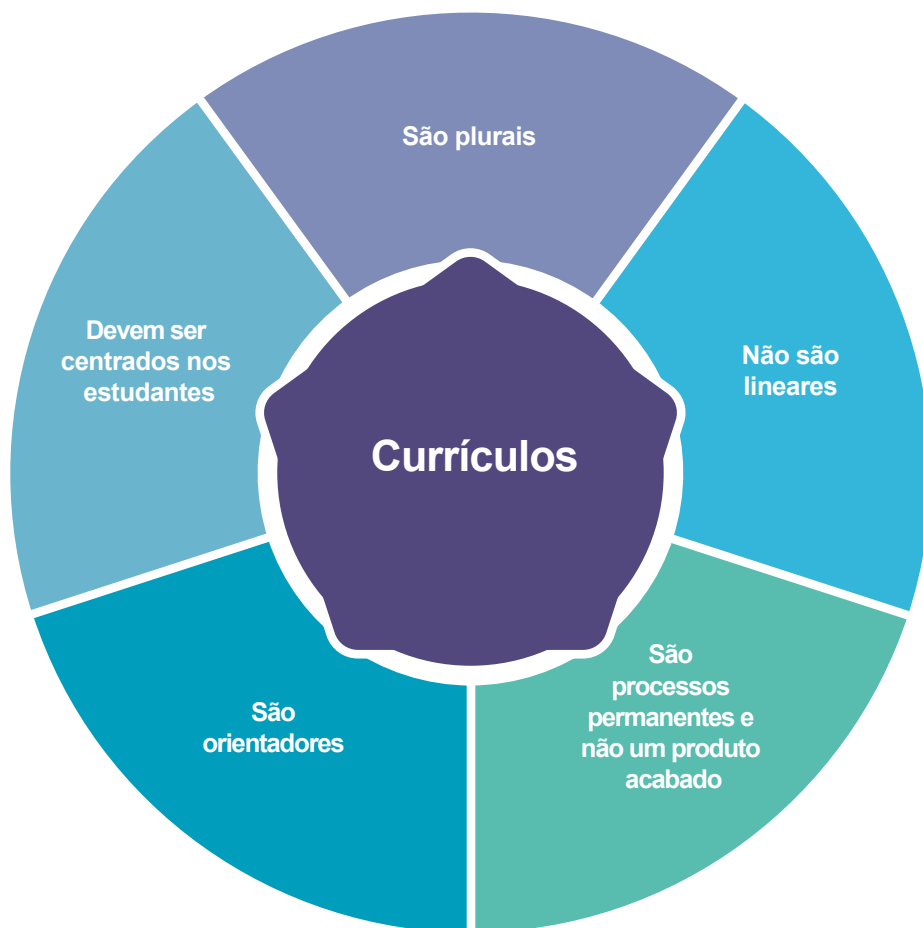
O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de educação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição (VASCONCELOS, 2007, p. 17).

O texto introdutório do Currículo da Cidade indica a necessidade de as UEs revisitarem o PPP “à luz da nova proposta curricular, de forma a incorporá-la ao seu cotidiano em consonância com a identidade e as peculiaridades da própria escola” (SÃO PAULO, 2017, p. 51). A (re)elaboração de um projeto deve ser fundamentada, considerando os princípios, diretrizes e metas pedagógicas da SME - explicitadas no Currículo da Cidade, bem como as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino. É uma importante oportunidade de construção e afirmação identitária, posto que as escolas gozam de autonomia para (re)elaborá-lo, respeitando suas individualidades e realidades educativas.

Os princípios e metas da SME pautam a construção do PPP das Unidades Escolares. Ele é o norteador da ação educativa da escola, considerando as características que lhe são próprias e a realidade à qual está inserida. Um dos pontos fundamentais constante desse documento é a organização de ações que serão desencadeadas para garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

Além disso, o PPP é um documento que sempre estará em construção, uma vez que a escola está em constante movimento. Estar atenta a esse fato e às mudanças propostas pela Rede de Ensino, é parte substancial dos saberes da equipe gestora. Compreender as especificidades do território e respeitar a autonomia, que competem a essa equipe, são princípios que devem nortear a articulação entre documentação e prática pedagógica, e que corroboram com a concepção curricular da RMESP, conforme segue:

Concepção Curricular



Fonte: SÃO PAULO (2017)

O conhecimento acerca da legislação educacional, das diferentes esferas Federal, Estadual e Municipal – e dos fundamentos teóricos que regem a educação são saberes necessários à equipe gestora, uma vez que ela encaminhará as discussões com todo o grupo escolar.

Diante da multiplicidade de funções desempenhadas pela gestão escolar, dimensioná-las é essencial para que sua atuação seja bem-sucedida. Planejar, acompanhar e avaliar os processos educativos é próprio da ação gestora, pois as demais atividades desenvolvidas na escola e orientadas por essa equipe precisam desses processos. Habitualmente, o planejamento da gestão resulta em planos de ação que permitem focos de atuação precisos e o alcance de objetivos estabelecidos a curto, médio e longo prazos.

Os planos pensados pela equipe gestora serão ainda mais acertados quando considerarem as especificidades de cada unidade educacional. Para tanto, acompanhar o desdobramento do planejamento permitirá constatar se o que está sendo realizado condiz com o que foi planejado pela equipe e, ainda, se há necessidade de ajustes das ações.

A avaliação tem um papel fundamental nesse processo e permitirá a percepção sobre os ajustes necessários em busca da qualidade do ensino oferecido aos estudantes – finalidade primeira da escola. Nessa perspectiva, a avaliação institucional é um importante instrumento para a equipe gestora, pois possibilita mensurar os avanços da escola, bem como o que precisa ser aprimorado para a garantia da qualidade do ensino; oferece importantes indícios ao planejamento; contribui para construção da autonomia da UE; e, por último, é um instrumento que possibilita a análise do trabalho da equipe pelos demais membros da comunidade escolar.

Os processos avaliativos trazem para a discussão a importância da participação ativa de todos os atores que atuam na escola. Em todos os processos da gestão escolar, é primordial que se reconheça “o elemento humano como sendo a maior riqueza da escola” (LÜCK, 2009b, p.106). Logo, sob o princípio da Gestão democrática, esses diferentes atores escolares assumem papel importante na tomada de decisões. Isso significa dizer que estudantes, famílias, comunidade escolar do entorno, professores e demais funcionários da escola, participam da tomada de decisões de maneira horizontal e também se corresponsabilizam por elas.



Avaliação Institucional

A avaliação institucional é mais do que uma prerrogativa legal. É um exercício que conduz a escola a olhar para si mesma. É um processo que inicia a partir da orientação do diretor, já que essa avaliação está entre as suas atribuições legais, mas se faz no coletivo escolar, mediante a escuta de todos os atores envolvidos: gestores, professores, pais e estudantes. Nesse processo, é fundamental ter clareza sobre os propósitos da escola e sobre o que o grupo referencia coletivamente como critérios de qualidade. A partir desses eixos norteadores, que também devem estar explícitos no PPP, a escola organiza seus instrumentos de avaliação, garantindo que eles contemplem o contexto escolar a partir de diferentes dimensões. Os indicadores de cada dimensão trazem pistas sobre as potencialidades e fragilidades da escola, constituindo-se como ponto de partida para as discussões e ponto de chegada para a tomada de decisão. Nesse processo, não basta a

coleta de dados: é necessário analisá-los e oferecer ao grupo escolar um feedback (uma devolutiva) o mais próximo possível do contexto da avaliação, para que seus dados não se tornem pouco efetivos para a orientação das mudanças necessárias. A observação dos dados não é passiva, mas deve, ao invés disso, fundamentar os debates do coletivo escolar, que é responsável por legitimar as interpretações apresentadas. Nesse processo reflexivo, a escola busca alternativas coletivas para superar os aspectos apontados como vulneráveis. Essas propostas, pautadas nos princípios de qualidade eleitos pelo grupo firmam a corresponsabilidade dos diferentes atores envolvidos na melhoria da escola e, consequentemente, esse processo realimenta o PPP e o plano de formação do Coordenador Pedagógico. Não existem receitas únicas. Ainda que haja instrumentais de apoio para essa ação, como os “Indicadores da Qualidade na Educação - Ensino Fundamental” (também conhecido como Indique Ensino Fundamental) faz-se necessário propor um instrumental próprio da escola que seja conhecido e legitimado pela comunidade escolar. Esse processo, longe de destinar-se ao fundo das gavetas institucionais, deve fundamentar a prática cotidiana, estando voltado à melhoria da qualidade da educação e à garantia das aprendizagens a todos os estudantes.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. (Série Cadernos de gestão).

Indicadores de Qualidade na Educação - Ensino Fundamental. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/indicadores-da-qualidade-na-educacao-ensino-fundamental/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

Indicações de documentos da Secretaria sobre Avaliação da Aprendizagem:

Avaliação externa e análise de seus resultados

- <https://serap.sme.prefeitura.sp.gov.br>

Sondagens de Língua Portuguesa e Matemática

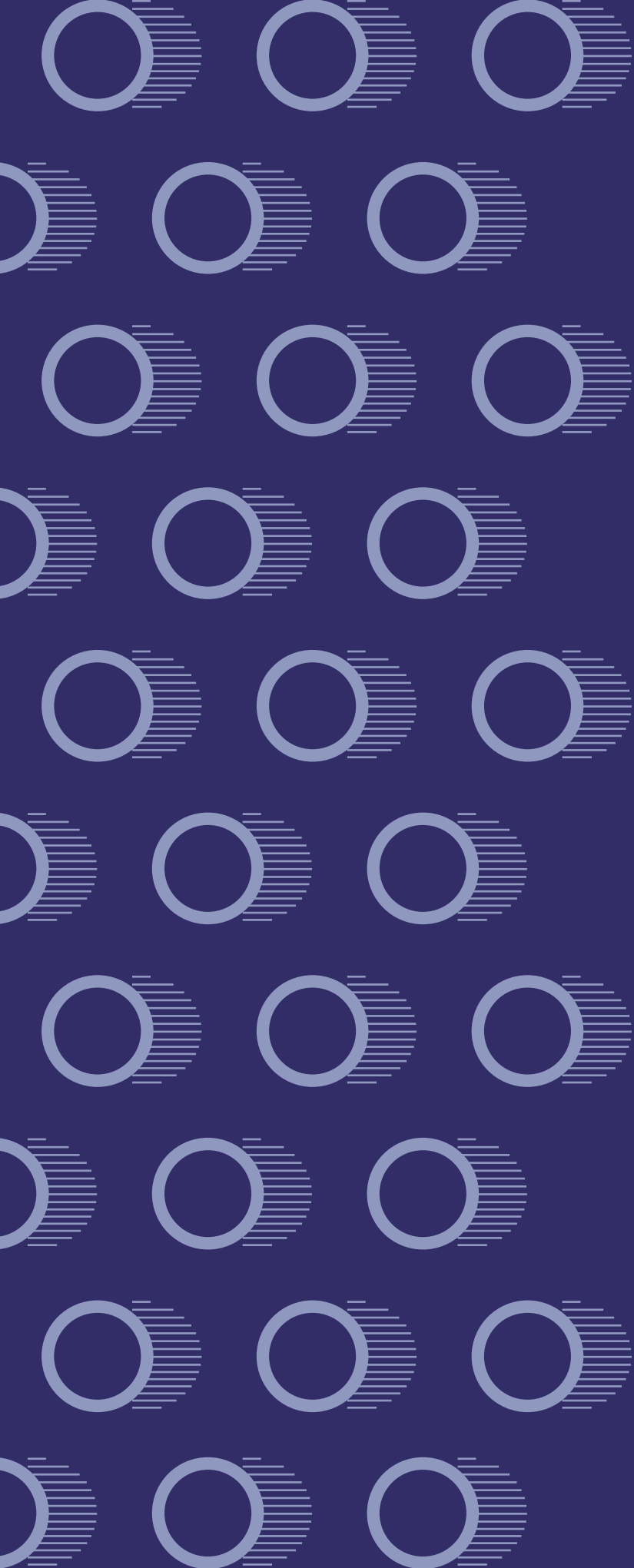
Ciclo de Alfabetização

- https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Sondagem_Alfab_LP_Mat.pdf

Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral

- <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/IAD-Matematica-rev-2023.pdf>
- <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/IAD-Lingua-Portuguesa-rev-2023-1.pdf>





O Coordenador Pedagógico e a Gestão Pedagógica

Na cidade de São Paulo, a criação do cargo de Coordenador Pedagógico data de 18 de Janeiro de 1.985³. No ato da concepção do cargo, os CPs foram divididos por etapas de ensino e não existia a possibilidade de trânsito entre elas. Tínhamos, então, o CP da Educação Infantil, do 1º e 2º graus, e o CP de Deficientes Auditivos (atuais Escolas Municipais de Ensino Bilíngue para Surdos - EMEBS). Contudo, somente em dezembro de 1985⁴ começam a se delinear as atribuições desse profissional e já se evidencia seu papel articulador das ações pedagógicas e didáticas. Os requisitos de experiência mínima de três anos no magistério municipal e de formação e/ou especialização em pedagogia ou orientação e supervisão escolar já se faziam presentes.

Nos anos subsequentes, a legislação passou por inúmeras alterações sem deixar de contemplar os eixos de formação, planejamento, acompanhamento e avaliação das aprendizagens como norteadores da atuação do CP. Além disso, tornou-se possível transitar pelas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Na unidade de Ensino Fundamental, o CP articula também o Currículo da Cidade e as práticas educativas das Unidades Educacionais. É o ator principal do processo de qualificação do ensino e, de forma coletiva e colaborativa, orienta a ação pedagógica. Logo, é ele quem, em contato direto com os professores, concretiza o currículo.

Dar materialidade ao Currículo da Cidade envolve, entre outras ações:

- Proporcionar condições para que as propostas curriculares se desdobrem na escola, considerando as especificidades de cada etapa/modalidade de ensino;
- Contemplar, no PPP, Projeto Especial de Ação (PEA), Planos de Ação e de Ensino, as Diretrizes Curriculares da SME SP, assegurando a autonomia e diversidade das unidades educacionais;

3 Lei nº 9874/85, que reestrutura Carreira do Magistério Público e instituiu a Evolução Funcional.

4 Decreto n.º 21811/85, que institui o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.

- Oferecer formação continuada aos professores de maneira dialógica e reflexiva, favorecendo a formação centrada na escola;
- Envolver os demais profissionais da escola na compreensão da finalidade pedagógica de todas as ações educativas;
- Orientar os processos de ensino na escola, por meio do acompanhamento das aprendizagens dos estudantes;
- Trazer elementos de inovação às práticas curriculares a partir de sua observação, leituras, diálogos com o corpo docente, estudantes e comunidade;
- Buscar, com os professores e gestores, a criação de indicadores qualitativos ou quantitativos da evolução dos processos dos resultados de aprendizagem dos estudantes.
- Traçar processos de aprendizagens personalizados para os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou baixo desempenho nas avaliações.

Ao especificar a atuação do Coordenador Pedagógico, não podemos perder de vista os princípios de uma gestão democrática, participativa e inclusiva e, como consequência, é necessário considerar a responsabilidade e o compromisso coletivo pelas ações da escola e decisões em relação ao seu funcionamento, organização e estrutura. O compartilhamento caracteriza o trabalho educativo que se pretende inclusivo e equânime.

É parte constituinte da função do CP fazer com que os profissionais da escola participem das decisões e ações pedagógicas, assim como torná-los sujeitos de sua formação continuada. Os professores optantes por Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) realizam, de forma sistematizada, formação em serviço, que pressupõe a apropriação de conhecimentos acerca da prática docente e a afirmação da escola como *lócus* privilegiado para a formação pedagógica.



Foto: Daniela Cunha - Núcleo de Fomento à Educação / CEM / COPED / SME

No tocante à formação em serviço, Almeida (2013) destaca que para que ela seja assertiva, precisa ser centrada na escola, ou seja, centrada no contexto organizacional em que os professores estão inseridos. Esse tipo de formação coloca os professores como protagonistas dos processos de desenvolvimento e de aprimoramento, uma vez que evidencia a sua atuação e as boas práticas já realizadas nas escolas. Para que um projeto de formação seja bem-sucedido, seus participantes precisam atribuir sentido ao que é proposto, o que compreende suas vivências.

Quando os processos formativos levam em consideração que cada escola tem uma história, uma cultura, uma identidade própria e que os profissionais que nela habitam também são sujeitos que trazem uma bagagem acumulada nos diferentes meios pelos quais passaram, têm maior possibilidade de sucesso (ALMEIDA, 2013, p.12).

Os estudos e encaminhamentos realizados no horário coletivo, JEIF, são norteados pelo planejamento expresso no Plano Especial de Ação (PEA). Placco (2010a) destaca que o êxito da formação continuada precisa estar atrelada às seguintes circunstâncias:

- estar, em primeiro lugar, atrelado ao Projeto Político Pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola;
- ser planejado coletivamente pelos professores da escola e liderado pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica);
- prever espaços e tempos para que os processos formativos, a serem desencadeados, possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional;
- garantir que o compromisso - seja dos gestores, seja dos professores da escola- esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores;
- possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser inclusas.

O PEA é um potente instrumento de trabalho formativo que, ao contemplar as recomendações de Placco (2010a) e considerar as especificidades da Rede de Ensino e da UE, favorece as ações de implementação curricular. Abranger os programas, projetos e ações da SME SP nos planos e pautas formativas é fundamental para que o Currículo da Cidade ganhe forma e efetivamente corresponda à qualificação das políticas públicas educacionais.

Outro elemento que é parte de sua atribuição, e que “alimenta” os processos formativos, é o acompanhamento e avaliação da aprendizagem. Relacionar o planejamento da prática docente ao que os estudantes precisam aprender, viabiliza discussões importantes no horário coletivo de estudo.

O planejamento da rotina do Coordenador Pedagógico

Não são poucas as atribuições e responsabilidades do Coordenador Pedagógico como gestor escolar diretamente envolvido com o processo educativo. O ritmo e os movimentos da escola podem impor ao CP uma rotina de trabalho intensa e, por vezes, incontrolada. Compreender a importância da gestão, organização e bom uso do tempo são aspectos que o auxiliarão nesse sentido.

No contexto da atuação do Coordenador Pedagógico, o planejamento de sua rotina de trabalho deve atender a momentos específicos de coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na UE. Assim, a compreensão de seu papel como profissional da educação deve fazer com que o Coordenador Pedagógico reflita sobre seu fazer diário, como destaca Placco:

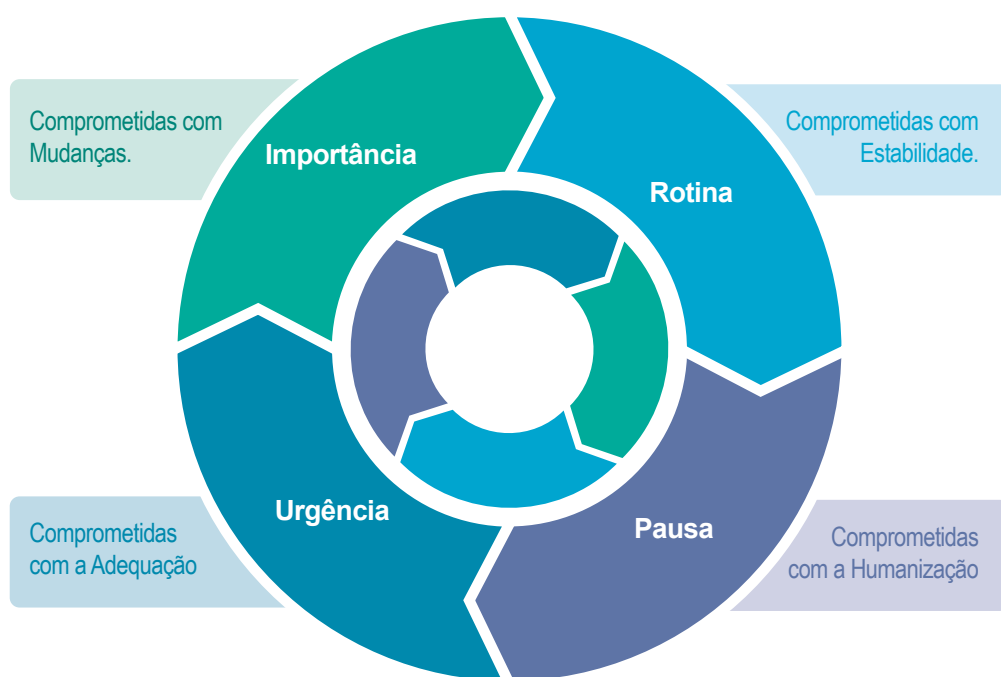
Dado que o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional visa ao melhor planejamento possível das atividades escolares, faz-se necessário que ele(a) seja capaz de analisar suas ações, no dia-a-dia, identificando quais aspectos – e em que medida – podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor (PLACCO, 2003, p.48).

É imprescindível que, dentro do contexto escolar, o Coordenador Pedagógico estabeleça o que deve ser priorizado na organização de seu trabalho em atendimento a suas atribuições e que tenha critérios para a organização de sua rotina. As prioridades e ações devem ser claras e discutidas abertamente, não somente entre os coordenadores, mas também com os demais membros da equipe gestora; e amplamente divulgadas à comunidade escolar.

Cada UE apresenta características próprias, marcadas pela trajetória e contexto de vida de seus estudantes, pela formação e vivência de seus professores, e também pelas marcas de convívio estabelecidas pela comunidade onde a escola está inserida. Projetar um modelo de rotina que atenda a tantas diferenças de realidades nem sempre é algo fácil. A rotina do Coordenador Pedagógico deve transparecer sua ação e reflexão no espaço escolar. Porém, as reflexões de Gonçalves (1995) *apud* Placco (2003), ao propor quatro conceitos fundamentais para a organização do trabalho do Coordenador Pedagógico, podem contribuir para o estabelecimento de critérios de uma boa rotina, conforme explicitado a seguir:

- **Importância:** refere-se às atividades que estão previstas no PPP da escola, implicadas com o atendimento das “metas e finalidades a longo, médio e curto prazo”. As atividades caracterizadas como de “Importância” são estabelecidas pelos diagnósticos realizados e priorizadas para o atendimento das necessidades pedagógicas da escola e avanço das aprendizagens dos estudantes.

- **Rotina:** as atividades caracterizadas como de “Rotina” são aquelas que dizem respeito ao funcionamento cotidiano da UE. São essenciais à manutenção dos processos de “decisão-ação”.
- **Urgência:** atividades de “Urgência” são aquelas não previstas na rotina e que necessitam de atendimento tão logo ocorram. Significam a “quebra de Rotinas”.
- **Pausa:** atividades de “Pausa” destinam-se ao atendimento das necessidades individuais do sujeito e incluem momentos de comunicação entre os professores. Tais momentos favorecem as relações e fortalecem as parcerias.



Estabelecer uma rotina de trabalho e caracterizar as atividades desenvolvidas ao longo da semana é um bom exercício para o coordenador. Permite a visão do todo e o planejamento de sua atuação. Mesmo as atividades de Urgência e Pausa, que não são planejáveis, diferentemente das demais, dão bons indícios para seu planejamento, uma vez que evidenciam o que nem sempre se pode prever na rotina da escola.

Além disso, analisar continuamente, consigo mesmo e com seus colegas, as suas atividades dá ao coordenador a possibilidade de identificar o que de fato lhe pertence, no que diz respeito à sua função majoritariamente pedagógica, e o que lhe é atribuído, algumas vezes, até indevidamente. Tudo isso contribui para o processo de constituição de sua identidade profissional. O tema identidade profissional do Coordenador Pedagógico recebeu atenção especial no texto de Helena Lima, que, se encontra no ANEXO deste documento.

Resgatar o planejamento de sua rotina, oportuniza ao Coordenador Pedagógico observar os aspectos que ele tem conseguido garantir - ou não - referentes ao seu trabalho. Abaixo, algumas questões que podem nortear essa tarefa.

Com que frequência estuda e planeja as pautas do horário coletivo de formação e PEA?

Como viabiliza a análise dos resultados de avaliações externas e internas nos momentos de formação?

Quais dias da semana acompanha a prática de sala de aula? Como organiza as devolutivas para esse professor?

Quais dias da semana acompanha atividades desenvolvidas na Sala de Recuperação Paralela, no Laboratório de Informática, na Sala e Espaço de Leitura e nos projetos do contra turno?

Quando acessa o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) para analisar os registros dos professores (planos, conceitos, notas, avaliações etc.)? E o Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp), para analisar resultados das avaliações externas?

Como organiza o atendimento aos pais?

Em que momentos compartilha as ações e encaminhamentos com o outro CP da escola?

Qual espaço é reservado para atividades mais burocráticas?

Registrar e escrever são exercícios importantíssimos, muitas vezes pouco realizados. Práticas excelentes perdem-se no tempo e no espaço por conta do não compartilhamento. Registros da rotina, de observações da prática do professor, de estratégias formativas, de criatividade teórico-metodológica, de construção e produção de conhecimento acontecem todos os dias nas escolas, mas não são registrados. A rotina do CP precisa, também, prever um tempo para esse registro tão importante que documenta processos, histórias e possibilita avaliar o alcance das ações, bem como ajustar percursos.

Interessante e indispensável ao CP essa ação, que auxilia, principalmente, os momentos formativos (em que o registro do PEA também é um desafio a ser trabalhado com todos os professores).

Formação Docente: a essência da atuação do Coordenador Pedagógico

Entre as funções a serem exercidas pelo Coordenador Pedagógico, destaca-se a de formador, uma vez que é ele o responsável pelo acompanhamento das ações pedagógicas da escola, estabelecendo relações de parceria com os professores, construindo elos de confiança e compartilhamento das problematizações referentes à prática pedagógica numa perspectiva inclusiva, ou seja, de construção de espaços de aprendizagem para todos, acolhendo as diferentes condições e possibilidades dos estudantes, o que, sem dúvida, caracteriza-se como um enorme desafio para a escola contemporânea.

Sua atuação precisa articular o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar com o trabalho de reflexão sobre a prática docente. Além disso, o CP é corresponsável pelos resultados de sua escola, pela qualidade dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, bem como pelas aprendizagens dos alunos.

Para conseguir, de maneira satisfatória, tal articulação e realizar a formação, é preciso estabelecer uma relação de parceria com os professores, possível quando há um espaço de troca, diálogo e escuta atenta às demandas e necessidades dos docentes.

Com a palavra



A Professora **Marinalva Damaceno Costa Lima**

Um caminho para a parceria entre professor e Coordenador Pedagógico

Coordenadores Pedagógicos e professores podem e devem ser parceiros. Dessa forma, ambos crescem e aprendem um com o outro. Porém, para que exista uma boa parceria entre esses atores, é preciso que estejam abertos, fazendo-se necessária a cooperação e a colaboração, além de respeito mútuo, a fim de que o foco principal seja o estudante em sua integralidade.

Estou há três anos como professora em uma EMEF. Hoje, digo com muito orgulho que sou professora de 1º ano e adoro ser alfabetizadora. Porém minha história nem sempre foi assim. No ano de 2016, foi-me atribuída, pela primeira vez, uma turma de primeiro ano. A primeira reação foi entrar em desespero, porque eu nunca tinha atuado com crianças tão pequenas. Nesse período de adaptação, a presença da coordenadora pedagógica foi de suma importância, especialmente pela ajuda constante nos planejamentos e na sala de aula, tudo pautado pela indicação de vários referenciais para estudo.

Essa parceria já tinha nascido em 2015, quando iniciei minhas atividades nessa mesma escola, como professora de uma turma de 2º ano. Nossa parceria se consolidou quando construímos, juntas, uma proposta diferenciada para a sala de aula. Uma vez por semana, organizávamos a sala em cantinhos, oferecendo desafios matemáticos, jogos de diferentes tipos e o meu cantinho preferido, chamado de Cantinho Vip da Alfabetização. Esse cantinho permitia que o professor atendesse especificamente alguns estudantes que ainda não estavam alfabetizados, propondo, em um contexto lúdico, situações ajustadas que fizessem cada estudante avançar. Enquanto eu estava nesse atendimento, a estagiária do programa Parceiros da Aprendizagem apoiava os demais estudantes da turma, que escolhiam autonomamente as tarefas a desempenhar entre os vários desafios oferecidos pelos espaços e materiais disponibilizados.

Os cantinhos constavam na rotina semanal da turma, garantindo a regularidade da proposta desenvolvida em sala de aula. A rotina da Coordenadora Pedagógica também previa momentos semanais de observação dessa atividade, que geravam devolutivas do trabalho realizado e reflexões sobre a organização da proposta, fundamentando o planejamento docente.

Diante dessas experiências, posso afirmar que, quando existe parceria e o coordenador entra na sala de aula, ele só tende a contribuir, a somar em nosso fazer pedagógico, pois serão vários os olhares sobre uma mesma realidade. Para que possamos fazer uma intervenção efetiva com os estudantes, devemos ter em mente que coordenadores e professores “jogam no mesmo time”, portanto, não são oponentes nem antagonistas, mas protagonistas, parceiros, aliados e, com isso, todos se beneficiam, principalmente os estudantes.

O relato acima revela como a integração é essencial para um trabalho pedagógico eficaz e motivador. O desencadeador desse processo de cooperação é a existência de um projeto de formação (individual ou coletiva) por parte do CP. O projeto pode ser alterado e realinhado ao longo do tempo, mas é da existência de um projeto que nasce o diálogo, o debate, a melhoria e o acompanhamento que indicam seus êxitos, equívocos e avanços.

Uma das reflexões sobre os projetos de formação está relacionada à maneira como a formação se organiza. Espera-se que os professores se formem de

maneira dialógica, que se aproximem das práticas consideradas ajustadas à realidade dos estudantes. A força dessas mobilizações está na ideia de problematizar situações de aprendizagem com o professor, de modo que sejam criados contextos investigativos de formação.

Outro aspecto relevante, a ser considerado na elaboração do projeto de formação, é a seleção do conteúdo. Sabemos que muitas são as demandas existentes nas escolas e que tratar de todas elas significa atuar na superficialidade. A escolha de um foco do mapeamento pode vir das necessidades formativas dos professores, as quais o coordenador pode identificar por meio de um diagnóstico, assim como pela observação da prática docente, das análises dos planejamentos e do desempenho dos estudantes.

Delia Lerner (2007) defende o conhecimento didático como eixo estruturante do trabalho docente. A reflexão sobre a própria ação é o que permite ao professor avançar em suas conceitualizações. Isso implica afirmar que os conteúdos dos encontros formativos na escola devem apresentar relação com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Por exemplo, se o CP observou que faltam momentos de leitura literária na rotina de seus professores ou que os estudantes estão apresentando dificuldade em compreender textos difíceis, tratados num projeto didático, essas questões podem ser transformadas em conteúdos de formação. Isso porque é possível ajudar os professores a pensarem como os estudantes estão aprendendo, quais conhecimentos possuem e como é possível intervir para que haja avanço efetivo na aprendizagem deles, considerando a diversidade de saberes existente na classe e as necessidades de aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma reflexão sobre procedimentos didáticos referentes à forma como o professor pode pensar e realizar seus encaminhamentos.

Considerando o processo formativo, é necessário, ainda, que o CP estude, pesquise e selecione materiais (vídeos, textos de estudo, atividades) a fim de tematizar as formações, priorizando, assim, conteúdos relacionados e necessários ao desenvolvimento profissional.

Não menos importante que todo o planejamento e o desenvolvimento do projeto de formação, é o acompanhamento do processo. Avaliar se os objetivos estão sendo atingidos, se o tratamento didático abordado nos encontros está sendo utilizado nas salas de aulas e como os professores compreenderam o conteúdo trabalhado na formação, é fundamental para o sucesso da aprendizagem dos estudantes e desenvolvimento dos saberes dos professores.

Todo projeto de formação apresenta momentos de estudos coletivos. Esse é um lugar privilegiado de ação do CP e é por meio das pautas de formação que o conteúdo didático poderá ser trabalhado. A organização das pautas de formação poderá definir como se dará o processo de aprendizagem dos professores.



Com a palavra

A Assessora **Érica de Faria Dutra**

Pautas formativas

Sabemos que um espaço privilegiado para a formação dos professores é o horário de estudo coletivo. Para esse momento, é necessário planejamento e essa tarefa está a cargo do CP.

Nesse sentido, é importante planejar pautas que estejam intimamente articuladas com o projeto de formação e que considerem o professor como sujeito aprendiz. Assim como os estudantes não aprendem um determinado conteúdo em apenas uma aula, precisando de uma sequência de aulas articuladas a um propósito; ao planejar uma sequência de pautas, para a equipe docente, é necessário abordar o conteúdo de diferentes formas e perspectivas ao longo de um período, promovendo aproximações sucessivas junto ao objeto tratado, para que se apropriem do conteúdo da formação.

Para articular o conjunto de pautas, é importante desenvolver um olhar sistêmico. Elaborar pautas formativas é um desafio que se aprende. Segundo Lerner (2007), trata-se de uma aprendizagem situada no âmbito das escritas profissionais. Não existe uma receita pronta para sua elaboração, mas é necessário que o CP articule reflexão - ação - reflexão - ação (SCHÖN, 2000). Para elaborar uma boa pauta, é necessário observar três aspectos: problematização, sistematização e institucionalização dos saberes.

Abordar os conteúdos de formação a partir de uma boa problematização e propor situações desafiadoras ao professor, permite que ele estabeleça relação entre os conhecimentos prévios com o assunto tratado, fundamentando reelaborações e reconceitualizações sucessivas.

Para elaborar boas pautas, Monteiro *et al* (2012), demonstra que é necessário definir o conteúdo a ser trabalhado, considerando:

- Os desdobramentos em sub-conteúdos;
- As expectativas de aprendizagem dos professores;
- O tempo previsto para o desenvolvimento do trabalho;
- A escolha das estratégias formativas, tais como a dupla conceitualização e a tematização da prática (tratadas a seguir);
- A avaliação da formação e das aprendizagens dos professores.

Além disso, as pautas formativas devem ser elaboradas de modo que utilizem estratégias que:

- Coloquem em jogo o planejamento de situações didáticas a serem realizadas na sala de aula em lugar das que focalizam o que ensinar e não avançam no como ensinar, deixando os professores sozinhos nessa decisão;
- Usem procedimentos que deem aos professores a oportunidade de investigar, sistematizar e comunicar o que aprendem, deixando de lado os que apenas reproduzem teorias pouco associadas aos problemas profissionais;
- Favoreçam a formação leitora dos professores, por meio de leituras feitas pelo formador, do intercâmbio entre os leitores, das cirandas de livro e das indicações literárias – em lugar daquelas que responsabilizam apenas cada um deles pelos percalços na autoformação leitora;
- Levem à reflexão sobre a sala de aula e as práticas docentes, deixando de lado as estratégias que priorizam a abordagem transmissiva de conhecimentos didáticos;
- Coloquem em ação as escritas profissionais dos professores (registro e análise das práticas, diários de classe, indicadores e relatórios, entre outros) em lugar daqueles que inviabilizam os processos de autoformação dos professores;
- Priorizem a análise das produções e avaliações dos estudantes, interligando o como se ensina e o como se aprende (MONTEIRO *et al*, 2012, p. 67).

Estratégias formativas

Para colocar em prática o projeto de formação, por meio das pautas, é essencial que o CP pense em qual estratégia formativa utilizará. Trazemos neste documento duas que são consideradas potentes no processo de aprendizagem dos professores, são elas: as situações de **dupla conceitualização** e a **tematização da prática**.

As situações de dupla conceitualização, como o próprio nome diz, abordam duas formas de tratar o objeto de conhecimento: a primeira conceitualização ocorre quando o professor é convidado a refletir sobre o objeto de ensino atuando com os mesmos desafios que os estudantes enfrentam; a segunda conceitualização se dá quando ele reflete sobre as condições didáticas necessárias para que seus estudantes possam aprender. Segundo Lerner, Torres e Cuter (2007), essa estratégia oferece:

aos professores a oportunidade de se situar do ponto de vista de seus estudantes, “de viver na própria carne” os problemas a ser enfrentados

para resolver a tarefa proposta, assim como as dificuldades que se podem apresentar e a colaboração necessária para superá-las. Compreender melhor a natureza da atividade intelectual que as crianças terão de realizar permite valorizar seus esforços, produções e descobertas e obriga – também – a afinar as condições que consideram ao organizar a classe (LERNER; TORRES; CUTER, 2007, p. 100).

Utilizando como exemplo o trabalho de leitura literária, o CP poderia realizar uma leitura em voz alta para os professores, selecionando um texto voltado para o público adulto, planejando uma conversa apreciativa com o intuito de discutir os comportamentos leitores. Em seguida, promoveria uma discussão sobre as condições de ensino, para que seja possível uma reflexão sobre as condições didáticas fundamentais ao trabalho. Por fim, o professor poderia ser convidado a planejar uma atividade ou sequência didática a partir da experiência vivida. Não se trata de replicar a proposta, já que a primeira era voltada ao professor, mas sim de se apoiar nela para pensar e planejar atividades para os estudantes.

Essa estratégia pode ser utilizada em qualquer momento do percurso formativo e segundo Lerner, Torres e Curter (2007):

as necessidades detectadas nos grupos de professores podem variar a ênfase que se põe na ‘prática’ e na ‘conceitualização’. Em alguns casos [o conteúdo] ocupa o primeiro plano da cena; em outros, a prioridade é a conceitualização didática – que se refere tanto ao objeto de ensino quando às condições de sua realização em sala de aula – e sua vinculação com o planejamento de atividades similares que se realizarão com os estudantes. Em outras instâncias de formação, diferentemente, as duas dimensões podem aparecer equilibradamente (LERNER; TORRES; CURTER, 2007, p. 73).

A tematização da prática, outra estratégia formativa potente, parte da análise de situações didáticas realizadas em sala de aula. Telma Weisz (2000) tem difundido e defendido essa estratégia como a que mais fornece dados para a reflexão, pois é possível identificar problemas e tentar resolvê-los, investigar a partir de questões que foram criadas e dar sentido a estudos bibliográficos, fazer com que o olhar mude a partir da perspectiva analisada, permitir que o professor levante hipóteses e trace planos de ação, elabore intervenções didáticas para um problema.

Segundo Weisz (2000, p.123) “chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar”. Partimos, então, do pressuposto que analisar aulas, em vídeos ou por escrito, constitui uma ferramenta privilegiada de formação e para ser tematizada é necessária estar documentada.

O desafio que se coloca para o formador, ao analisar uma aula, é focar a observação em aspectos essenciais da prática do professor, ajudando-o a refletir sobre o seu fazer, de modo a qualificá-lo.

Ao tematizar uma aula, é necessário que o formador a descontextualize, de modo que seja possível desencadear uma reflexão sobre o conhecimento didático.

Consideramos que a grande vantagem de utilizar essa estratégia nos horários coletivos e de formação está na possibilidade da reflexão compartilhada com os colegas que, somadas às intervenções do formador (neste caso o CP) permitam que o conteúdo analisado possa ser recontextualizado no momento do planejamento. Vale ressaltar a importância de preservar o professor tematizado e não o expor ao grupo de colegas. Por isso, no início do processo de formação, pode ser interessante tematizar vídeos e atividades de professores que não participam desse espaço de formação. Conforme avançam na construção dos conhecimentos didáticos, suas aulas podem ser tematizadas com mais frequência. Segundo Lerner, Torres e Curter (2007):

A tematização sempre é produto de diversos distanciamentos: distanciamento da ação na sala de aula, ação que se desenvolve perante a vista dos professores por meio dos registros; distanciamento da experiência solitária do professor para participar de uma experiência compartilhada, que permite estabelecer comparações e obter complementaridades, pois a experiência de cada professor entrelaça-se com a de seus colegas e com a da formadora (LERNER; TORRES; CURTER, 2007, p. 127).

Em síntese, segundo esse modelo de ação formativa, um aspecto fundamental do trabalho do formador é acompanhar os professores no desenvolvimento de sua tarefa, promovendo tanto a transformação de sua prática cotidiana quanto a construção progressiva de uma concepção didática. Trata-se de trabalhar, com o professor, em ação - o antes, o durante e o depois.

É, ainda, fundamental ressaltar que a escolha de estratégias formativas deve considerar o conteúdo da formação e os conhecimentos prévios dos professores.

A Formação continuada do Coordenador Pedagógico

O Coordenador Pedagógico é, na escola, o principal articulador do grupo docente. Entre suas muitas demandas, organiza os conteúdos de formação continuada na escola em prol da qualificação do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Essa é uma tarefa de grande responsabilidade e que requer, além de planejamento, conhecimentos acerca de sua função e dos princípios normativos que regem a educação e a rede municipal de ensino.

Por isso, cabe a ele também ser um mediador de diálogos entre os estudantes, os gestores, a comunidade e os temas culturais vividos que estão disponíveis na cidade, na região e nos meios de comunicação. Tudo isso deve chegar ao ambiente escolar. Isso significa que, além de ouvir o que existe, ele traz novos desafios

com temas que a sociedade coloca ao cidadão. Os movimentos da cultura que acontecem na cidade e no mundo são assuntos intimamente ligados à formação do professor e dos estudantes. Assim, as exposições de arte, os filmes de qualidade estética e que colocam dilemas éticos, as publicações da literatura ou da economia, os vídeos documentais sobre temas provocadores (e que trazem o debate interdisciplinar), as peças teatrais, movimentos em defesa do meio ambiente etc. são de responsabilidade de o CP trazê-los, também, como elementos de formação contínua de professores e estudantes. Os próprios professores são fontes inesgotáveis de conhecimento desses eventos e dessas provocações culturais. Cabe, de alguma forma, ao CP trazer à baila, nos momentos coletivos, o que se passa nesta cidade das mais cosmopolita do mundo. Por isso, a participação em momentos formativos, que contribuam para a atuação do Coordenador Pedagógico, tem-se colocado como condição para o desenvolvimento de uma intervenção adequada nos processos de ensino e de aprendizagem realizados na escola e nos conteúdos a serem tratados nos diferentes componentes curriculares.

Na Rede Municipal de Ensino, o Coordenador Pedagógico, como requisito para assumir esse cargo, necessita ser docente (com experiência comprovada) e licenciado em pedagogia. A **formação inicial** fornece uma importante base pedagógica que será aprimorada com a experiência docente. Como o nome sugere, trata-se de um primeiro contato com os princípios e fundamentos teóricos que regem a educação e que estruturarão as ações educativas. No entanto, assumir a coordenação pedagógica da escola, envolve conhecimentos e saberes específicos que a formação continuada necessita valorizar. A própria vivência de conhecimento do grupo, do contexto daquela escola, da comunidade que a envolve, os estudantes que a cada ano se renovam, a sociedade que a cada dia coloca novos desafios à escola são o livro em que aprendem sua função. Mas isso não basta como processo de construção de sua identidade e de sua formação. Ela deve ser permanente.

A **formação continuada**, aquela que se estende por toda a carreira, compreende a qualificação e aprimoramento do profissional da educação. Implica em conhecimento e atualização sobre os fundamentos teóricos educacionais, bem como a compreensão da diversidade de contextos sociais. Tais conhecimentos ampliam as possibilidades e promovem a reflexão acerca de sua própria atuação.

Essa composição demanda, entre outras coisas, **autoformação**. O conceito é desenvolvido por Vera Placco (2014) e, de acordo com a autora, envolve:

o domínio do conhecimento produzido na área de educação, mas também na área da cultura, da arte, da filosofia e da política, de modo que, em suas interações com os professores, possa ampliar as experiências e atitudes dos professores, não somente em relação à educação e as demais áreas em discussão, mas também em relação à sua própria prática pedagógica e maneira de ver o mundo e apresentá-lo a seus estudantes (PLACCO, 2014, p. 532).

A cidade de São Paulo oferece inúmeras atividades (muitas gratuitas), como cursos, exposições, espetáculos, atividades esportivas, seminários, oficinas, grupos



Foto: Daniel Cunha - Núcleo de Fato e Meio Educador / CEM / COPED / SME

de estudos que criam um cenário cultural que pode ser escolhido pelos educadores como um roteiro formativo. Claro que um plano feito com outros colegas educadores ou artistas ou profissionais de outras áreas, que também desejam estudar, facilitará a eficácia e continuidade de tais formações “fora do serviço”, mas que têm amplo impacto de compreensão da própria profissão.

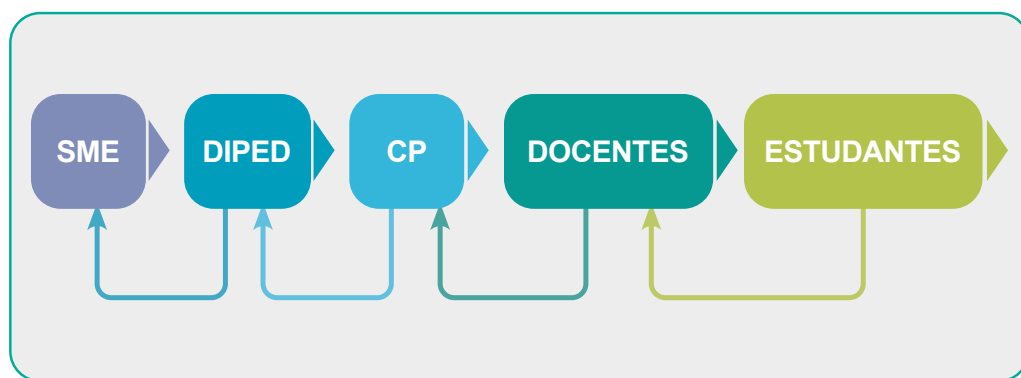
Dominar conhecimentos diversos e organizar-se em grupos de estudos para proporcionar uma intervenção qualificada junto aos professores envolve atenção e participação do próprio CP nos movimentos culturais disponíveis na cidade ou nas redes de comunicação, em especial aqueles ligados ao campo cultural mais amplo. Porém essa apropriação de conhecimentos não é responsabilidade única e exclusiva do Coordenador Pedagógico. Pode se tornar de uma cultura que se espalha na escola.

É responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, mediante a Coordenadoria Pedagógica (COPED) e as Diretorias Pedagógicas (DIPED) das DREs, a formação continuada do CP. Essa formação institucional, além de discutir as diretrizes curriculares da rede, deve contemplar as especificidades da atuação do CP e dar evidência ao trabalho realizado nas escolas. As equipes técnicas de SME

são responsáveis por essa formação, que pode ser entendida como uma cadeia formativa (GOUVEIA; PLACCO, 2013). As autoras explicitam que:

A melhoria da qualidade da escola pública não é fruto de uma ação isolada, externa e pontual de formação. Ao contrário, pressupõe um conjunto de ações interligadas, envolvendo os diversos atores que compõem o cenário educativo. Os coordenadores são responsáveis pela formação, porém não podem assumir essa tarefa sozinhos (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 72).

Os envolvidos na cadeia formativa se interligam num processo de corresponsabilidade pela qualidade do ensino, processo esse horizontal, democrático e comprometido com a aprendizagem dos estudantes e sua intervenção social. A composição dessa cadeia, voltada ao contexto da Secretaria Municipal de Educação, é demonstrada a seguir:



Adaptado de GOUVEIA; PLACCO, 2013.

Essa imagem ilustra o movimento formativo da SME junto às DIPEDs e coordenadores pedagógicos, tendo em vista a articulação das Unidades Escolares, bem como a valorização do processo de escuta dos sujeitos envolvidos nessa formação, que retroalimentam a cadeia e indicam os ajustes necessários ao processo formativo, adequando-os às demandas dos professores e estudantes.

Habitualmente, a formação institucional ocorre de forma descentralizada nas diferentes regiões da Cidade de São Paulo, por meio das DIPEDs. Os encontros periódicos dos coordenadores são momentos privilegiados de trocas de experiências e saberes entre os pares, além de propiciar a reflexão acerca da função coordenadora e de fornecer orientações para as ações de implementação curricular nas escolas. Essas reuniões não são momentos de prescrição de diretrizes; antes, são espaços de interlocução dialógica e horizontal que contribuem para a formação do Coordenador Pedagógico da SME.

Veja, no quadro a seguir, um relato da DRE Itaquera, referente à atuação formativa da equipe da DIPED.

Com a palavra

A Formadora da DIPED **Estela Vanessa de Menezes Cruz** - DRE Itaquera

O ano letivo de 2017 teve início com o delineamento de um novo tempo para a educação da Cidade de São Paulo, porque esteve ancorado no tripé: Currículo, Avaliação e Formação. A partir dessas diretrizes, a DRE Itaquera deu início ao seu planejamento, procurando traçar um percurso de formação e de acompanhamento das Unidades Escolares sob sua jurisdição.

A primeira ação foi uma reunião de trabalho com caráter formativo entre Coordenadores Pedagógicos, Diretores, Supervisores e membros da DIPED, CEFAl e NAAPA para discutirmos sobre a avaliação diagnóstica, o Sistema SERAp e as particularidades da sondagem de Língua Portuguesa e de Matemática. Aproveitamos esse contexto também para mapearmos as necessidades formativas dos Coordenadores Pedagógicos, procurando, dessa forma, tê-los como coautores da rota escolhida para os encontros. Esse foi o primeiro passo para nós nos constituirmos como grupo e os CPs nos perceberem assim.

Para que o Coordenador fomente a criação de grupos de professores nas escolas onde atuam, é fundamental que também tenham vivenciado a experiência de fazer parte de um grupo. Por isso, estamos exercitando, nas formações centrais, o que é ser parte de um grupo, contribuindo para que os Coordenadores, a partir dessa experiência, também fomentem a aproximação e a parceria entre os professores da Unidade Escolar.

Na constituição do nosso grupo, não há “muro de lamentações”, mas tempos e espaços voltados ao aprimoramento do fazer pedagógico de cada CP. As formações contemplam contextos para estudar e refletir, tendo a qualificação da prática docente como eixo condutor do processo de formação, uma vez que:

[...] é preciso criar um campo favorável ao desenvolvimento profissional do formador, de maneira a ajudá-lo a estar apto para liderar um trabalho nas bases que se propõe. Um contexto que estimule uma constante análise crítica de seu trabalho. E essa prática é possível quando determinadas condições são dadas ao formador e criam demandas às quais ele deve dar resposta (CARDOSO, 2007, p. 370).

Com o passar do tempo e a partir das possibilidades formativas proporcionadas pelos encontros em DRE, estamos percebendo o crescimento de cada Coordenador Pedagógico no e pelo grupo, em um movimento dialógico de saberes.

Para ampliarmos o potencial das formações oferecidas na DRE, trabalhamos paralelamente no acompanhamento às Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Ao visitá-las, atuamos em parceria com a equipe gestora, refletindo sobre os desafios do cotidiano escolar e procurando construir, coletivamente, estratégias de superação. Nesses acompanhamentos, foi possível estreitar vínculos com os Coordenadores Pedagógicos, conhecer as necessidades formativas dos professores e planejar conjuntamente as reuniões de formação, tendo por foco a garantia dos direitos de aprendizagem de todos os alunos.

O grande desafio das mudanças no campo das políticas públicas é garantir que elas permaneçam, para além das alternâncias de governo, com foco na aprendizagem, com qualidade, das crianças, jovens e adultos da nossa cidade. Para isso, é fundamental ressaltar a importância dos Coordenadores Pedagógicos (CPs) se reconhecerem como gestores públicos. Nesse sentido, a formação proporcionada pela DIPED tem um papel essencial de empoderar esse CP para que seja formador, articulador e transformador no contexto escolar.

Identidade do trabalho do Coordenador Pedagógico

É essencial destacar que as especificidades do trabalho do Coordenador Pedagógico precisam ser objetos de estudo. O conhecimento sobre a ação docente é imprescindível, portanto as vivências no magistério e a participação em momentos formativos, junto aos professores, são importantes. Porém, para que sua intervenção crie condições para o avanço das aprendizagens e para a superação dos desafios que perpassam os processos de ensino, saberes e conhecimentos próprios à função coordenadora, eles devem estar apropriados e, portanto, tematizados em sua formação.

Outro meio de formação do Coordenador Pedagógico é a interação com a equipe docente da escola. “À medida que ele contribui para a formação do professor em serviço, ele também reflete sobre sua atuação e, conseqüentemente, está realizando a sua autoformação continuada” (GEGLIO, 2003, p. 118). Situações como reuniões pedagógicas, formação continuada na JEIF, observações de aulas e de atendimentos compartilhados, são boas oportunidades de reflexão sobre a ação de ouvir o outro - o que nem sempre é possível na rotina escolar - esta é uma situação de aprendizagem de mão dupla. Ademais, preparar tais ações implica em estudo e planejamento, é um movimento contínuo, processual e dialógico que promove a formação de todos os envolvidos.

É importante que o coordenador se compreenda como um constante pesquisador e estudioso, comprometido com seu contínuo processo de aprendizagem e aprimoramento profissional. Além disso, é necessário que esse aprimoramento e essa atualização sejam entendidos como elementos-chave e de vital apoio junto aos professores no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Prever na rotina de trabalho tempo para o estudo e para a autoanálise sobre a sua própria prática, é fundamental. Esse tempo será mais produtivo/qualificado à medida que seu objeto de conhecimento estiver alinhado às demandas formativas do sistema de ensino e da escola. Dada a sua importância, tal momento não pode ser preterido, constituindo-se parte importante do trabalho do Coordenador Pedagógico e dando embasamento ao planejamento das ações desse profissional.

Com a palavra



A assessora Anna Augusta Sampaio de Oliveira

**Coordenação e inclusão:
a necessária mediação pedagógica**

Indiscutivelmente, a Coordenação Pedagógica da escola tem um papel fundamental no planejamento e execução da proposta pedagógica, definida pela comunidade escolar. A complexidade do ato educativo inclui o desafio de construir sistemas educacionais inclusivos, os quais devem responder às necessidades de todo e qualquer estudante. Entretanto, embora já tenham se passado quase 15 anos da publicação da Declaração de Salamanca e da perspectiva inclusiva explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ainda temos muito a avançar na direção de uma escola para todos, capaz de lidar com a diversidade de toda ordem e de ensinar na diferença.

Frente ao princípio da diversidade como critério educativo, cabe à comunidade escolar instalar uma nova lógica de ensino e de aprendizagem, por meio da instituição de uma didática inclusiva, como um princípio para se pensar o ensino, a aprendizagem e a mediação pedagógica e, assim sendo:

a didática revela-se com um forte potencial para promover novas relações educativas e transformar nossas salas de aula em salas inclusivas, não porque possuem estudantes público-alvo da educação especial, mas porque sua dinâmica permite uma prática participativa e dialógica, e as estratégias e métodos utilizados pelos professores se caracterizam como uma mediação pedagógica geradora de aprendizagem e desenvolvimento para todos, mesmo que alguns trilhem outros caminhos (OLIVEIRA, 2014b).

Uma das possibilidades é a constituição de uma proposta curricular que considere a riqueza das diferenças presentes no cotidiano das salas de aula. Uma proposta possível é o trabalho com núcleos conceituais ou com o elemento principal dos conteúdos que se pretende ensinar. Dessa forma, abre-se espaço para atuar a partir de diferentes condições e possibilidades dos estudantes, criando novas formas de apresentar os conteúdos e novas formas de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, potencializando as interações em sala de aula, o uso de recursos múltiplos e diferenciados, formas distintas de registros escritos, de raciocínio, de execução das situações problemas, experiências e vivências coletivas, propostas de pesquisas investigativas, entre tantas e outras formas inovadoras de ensinar.

Mas ainda há algo mais. Permitir a cada um o seu caminhar pela aprendizagem, sem a imposição de uma única forma de lidar com os objetos de conhecimento. Construir um espaço de aprendizagem, oferecendo recursos, estratégias, orientações diferenciadas e, se necessário, utilizar comunicação alternativa com estudantes não-falantes, tecnologia assistiva para os com dificuldades motoras, recursos ampliados, táteis e sinestésicos para cegos ou aqueles com baixa visão, orientação mais específica e direta para os com deficiência intelectual, intérprete para os usuários de LIBRAS, etc.

É, então, nessa dinâmica que se instala o imprescindível papel de articulação da coordenação pedagógica, em parceria com os professores na elaboração e reflexão sobre a prática pedagógica inclusiva, exercitando efetivamente a práxis educacional diante do desafio dos processos inclusivos.

Cabe ao Coordenador Pedagógico, de forma coletiva e dialógica, levar a comunidade escolar a refletir sobre a proposta de inclusão escolar, compreendendo-a a partir do paradigma de diversidade e uma possibilidade histórica de superação de preconceitos que ainda permeiam a sociedade brasileira como as questões relacionadas à etnia, gênero, religiosidade, migração e, entre tantas outras diferenças, as condições relacionadas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e super-dotação.

Também é preciso pensar nas articulações intersetoriais quando essas se fizerem necessárias para oferecer aos estudantes suportes pedagógicos especializados para o seu pleno desenvolvimento. Entretanto, vale mencionar que o suporte será sempre complementar ou suplementar à sala de aula, portanto, não substituem as aprendizagens e intenções na classe comum. Cabe ao Coordenador Pedagógico e à equipe escolar buscar alternativas de aprendizagem para aqueles que compõem o público alvo da educação especial e não transferir para o atendimento educacional especializado (AEE) o compromisso do ensino, uma vez que é um espaço diferenciado cuja atuação não está focada no currículo escolar como um todo. Mesmo que o estudante tenha o apoio no AEE, permanece o desafio da escola na busca de caminhos para sua aprendizagem.

Nosso desafio comum é organizar o ensino de modo que impulse o desenvolvimento integral e considerar que mesmo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem têm potencial para aprender e avançar na compreensão do mundo na autorregulação de seu comportamento e na apreensão da experiência histórica do gênero humano.



Foto: Daniel Cunha - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CWM / COPEP / SME

Coordenação e diversidade

O direito à aprendizagem de todos os estudantes e o princípio da equidade, explicitado no Currículo da Cidade, pressupõem uma educação que considere a diversidade como possibilidade de intercâmbio cultural. Além disso, a superação das desigualdades sociais só é possível por meio do conhecimento acerca dos povos historicamente discriminados e da inserção da temática e cultura étnico-racial nos currículos escolares.

Nesse sentido, as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que instituem o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais e a Lei Municipal 16.478/16, que institui a política municipal para a população imigrante, surgem como importantes ações e políticas públicas afirmativas educacionais. Porém, para que currículos escolares se concretizem como práticas pedagógicas, é necessário trazer a lei à prática escolar.

Nilma Lino Gomes (2005), ao tratar a temática “Educação e relações raciais”, destaca a importância da atuação dos profissionais da educação e do efetivo apoio das redes, para subsidiar a formação docente. De acordo com a autora:

Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. Significa dar subsídios aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos (GOMES, 2005, p.152).

A SME, por meio do Núcleo de Educação para as Relações Étnico Racial (NEER), tem promovido formações e experiências de valorização das diversas culturas, em especial, aquelas presentes em nossas unidades escolares. Em último levantamento realizado pelo NEER, estudantes de 81 nacionalidades diferentes encontram-se matriculados na Educação Básica oferecidas do Município. Além dos historicamente discriminados pela colonização do país, imigrantes, em especial nos últimos anos, encontraram na Cidade de São Paulo domicílio. Isso significa que temos um grande desafio no que diz respeito às aprendizagens desses estudantes, que vai da superação das barreiras linguísticas até o combate a discriminação, que reconhecidamente prejudica a aprendizagem.

A Rede Municipal de Ensino entende que a inclusão dos estudantes imigrantes transcende os muros escolares. A formação proposta pela Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, o “Português para Imigrantes”, é um dos esforços empreendidos na superação da barreira linguística, não apenas para os estudantes, mas também para suas famílias. Os movimentos já institucionalizados, “Agosto Indígena”, “Novembro Negro” e “Dezembro Imigrante”, objetivam a valorização das diferentes culturas e a visibilização das práticas inclusivas presentes em nossas escolas.

O Currículo da Cidade reafirma o compromisso da SME com o acolhimento do imigrante, ao propor a “diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades” (SÃO PAULO, 2017, p. 24). Não obstante, conforme enfatizado neste documento, os desdobramentos do currículo acontecem nas práticas pedagógicas. Conforme Gomes (2007):

Não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por profunda exclusão social. Um dos aspectos dessa exclusão – que nem sempre é discutido no campo educacional – tem sido a negação das diferenças, dando a estas um trato desigual (GOMES, 2007, p. 30).

O preconceito e a discriminação racial, presentes em nossa sociedade, por vezes são reproduzidos nas escolas. Assumir a existência do racismo, frequentemente velado, é essencial para combatê-lo (GOMES, 2005). Logo, estar atentos a atos de discriminação e preconceito é ponto focal se desejamos combater quaisquer discriminação. As questões étnico-raciais precisam ser contempladas nos momentos de formação e reflexão propostos pelo Coordenador Pedagógico.

O entendimento conceitual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) professores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deve fazer parte do processo de formação dos professores (GOMES, 2005, p. 148).

É preciso garantir o direito e a qualidade do ensino aos sujeitos histórica e socialmente excluídos. Uma vasta bibliografia pode ser estudada e conhecida pela equipe escolar. O box abaixo possui sugestões de leituras que podem contribuir para a reflexão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira contemporânea e seus dilemas, bem como para o trabalho realizado nas UEs para valorização das diversidades culturais e raciais.



Indicadores de Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola

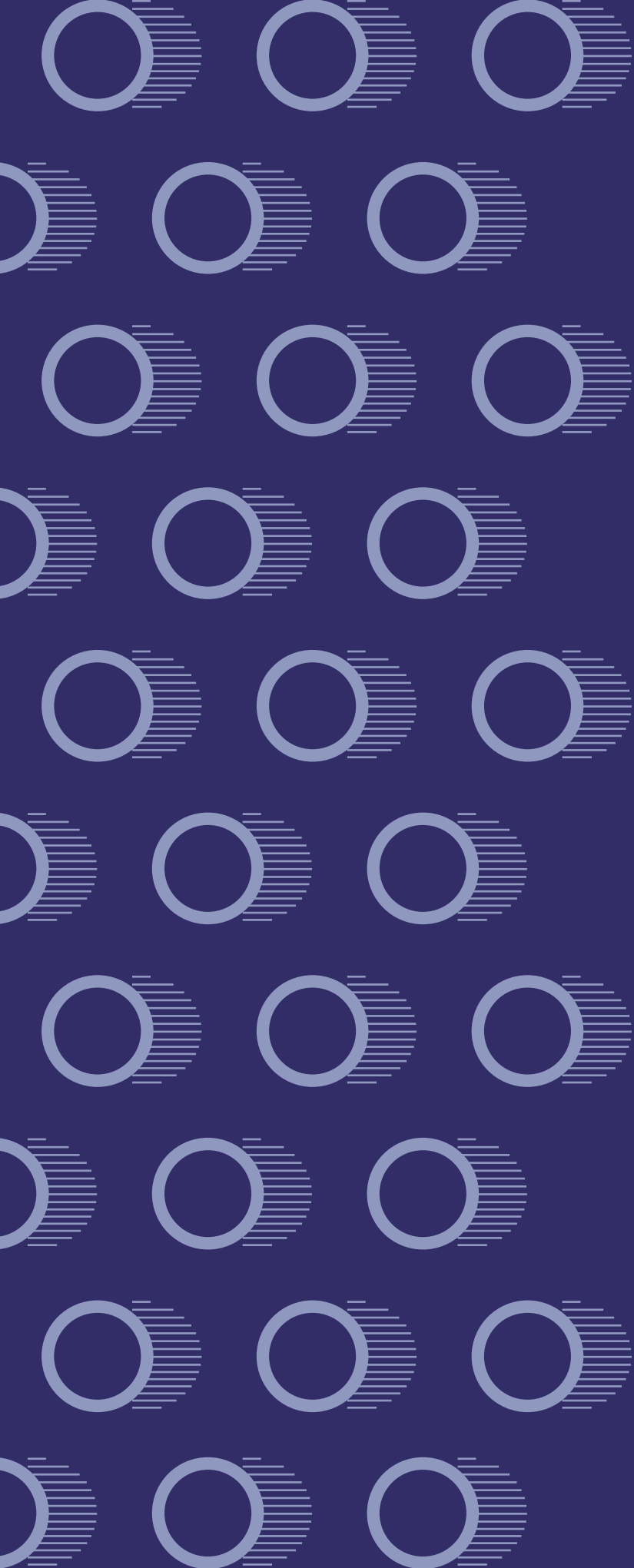
- <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/indicadores-de-qualidade-na-educacao/>

Portal Escravo Nem Pensar - Publicações

- <http://escravonempensar.org.br/tipos-de-material/publicacoes/>



Foto: Daniela Cunha - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CUI / COPED / SME



O Coordenador Pedagógico na Implementação Curricular

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo deu início, em março de 2017, ao processo de atualização curricular, considerando as definições das versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre as aprendizagens essenciais dos estudantes do Ensino Fundamental.

Esse processo se constituiu a partir da articulação de muitas vozes, pois, apesar de provocar deslocamentos e recombinações, não podiam desconsiderar a identidade da Rede Municipal de Ensino. Dessa forma, a construção do Currículo da Cidade se fez a muitas mãos, porque levou em conta e articulou as novas rotas de trabalho e as experiências locais.

Apoiados em Garcia (1999, p. 47), compreendemos que “qualquer tipo de mudança no ensino, no currículo, depende em grande parte dos professores”. Nesse sentido, reafirma-se o papel de cada docente na mudança curricular, visto que suas escolhas determinam a forma como o currículo aterrissa e se (re)reconstitui no cotidiano da sala de aula. Nesse contexto, o papel do CP é determinante para a implementação das inovações curriculares propostas pelo Currículo da Cidade. O lugar de formador e articulador, exercido pelo CP, é decisivo para a criação de situações coletivas e cooperativas de estudo, reflexão e revisão dos planos de ensino dos professores.

A mudança da escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, partilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. O coordenador, como um dos articuladores desse coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e nesse sentido, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto (ORSOLON *apud* FUJIKAWA, 2006, p. 137).

Para que isso aconteça, o coordenador tem muito trabalho pela frente e um deles é de também apropriar-se dos debates em torno do Currículo da Cidade,

compreendendo seus fundamentos e estrutura documental. Nesse sentido, esta publicação apresenta aspectos que estruturam o Currículo da Cidade e vislumbra outros que serão aprofundados e debatidos nas demais publicações, como os documentos de Orientações Didáticas que auxiliarão a concretizar os novos rumos para a Educação da cidade de São Paulo.

Cabe destacar que o novo currículo não desconstrói os projetos da escola, mas convida a repensar seus propósitos e sentidos, podendo articulá-los a um novo caminho curricular que, por ser direcionador e, ao mesmo tempo, flexível, permite que a escola seja única e parte constituinte de uma rede na garantia da aprendizagem de todos os estudantes.

Os percursos de formação e acompanhamento do trabalho docente que norteiam a atuação do Coordenador Pedagógico perpassam pelo conhecimento e apropriação desse currículo. Dessa forma, apresentamos, neste documento, a estrutura do novo Currículo da Cidade e as especificidades do trabalho do Coordenador Pedagógico, corroborando para sua implementação.

O Currículo da Cidade de São Paulo: uma breve apresentação

O Currículo da Cidade de São Paulo para o Ensino Fundamental foi construído ao longo do ano de 2017, constituindo-se como uma produção coletiva com profissionais da Rede e um marco no percurso da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. A proposta curricular dialoga com as discussões acerca das versões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mas, para além dela, considera a história da Rede, assim como suas especificidades quanto à estrutura do Ensino Fundamental, que – entre outros aspectos - está organizado em Ciclos.

A atualização do Currículo da Cidade considerou alguns princípios básicos para sua elaboração de produção como continuidade, relevância, colaboração e contemporaneidade, os quais são explicitados no documento introdutório. Nesse sentido, observa-se que o percurso de atualização curricular considera a história da Rede Municipal de Ensino, reafirma seu compromisso com a aprendizagem das crianças e contempla os desafios da contemporaneidade do século XXI numa construção dialógica e colaborativa.

O Currículo da Cidade propõe uma **Matriz de Saberes** que dialoga com cada Área do Conhecimento do Ensino Fundamental. Essa matriz referencia-se em princípios explicitados nos capítulos introdutórios e é ilustrada no diagrama a seguir:

MATRIZ DE SABERES

Secretaria Municipal
de Educação - SP



Fonte: Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017, p. 35)

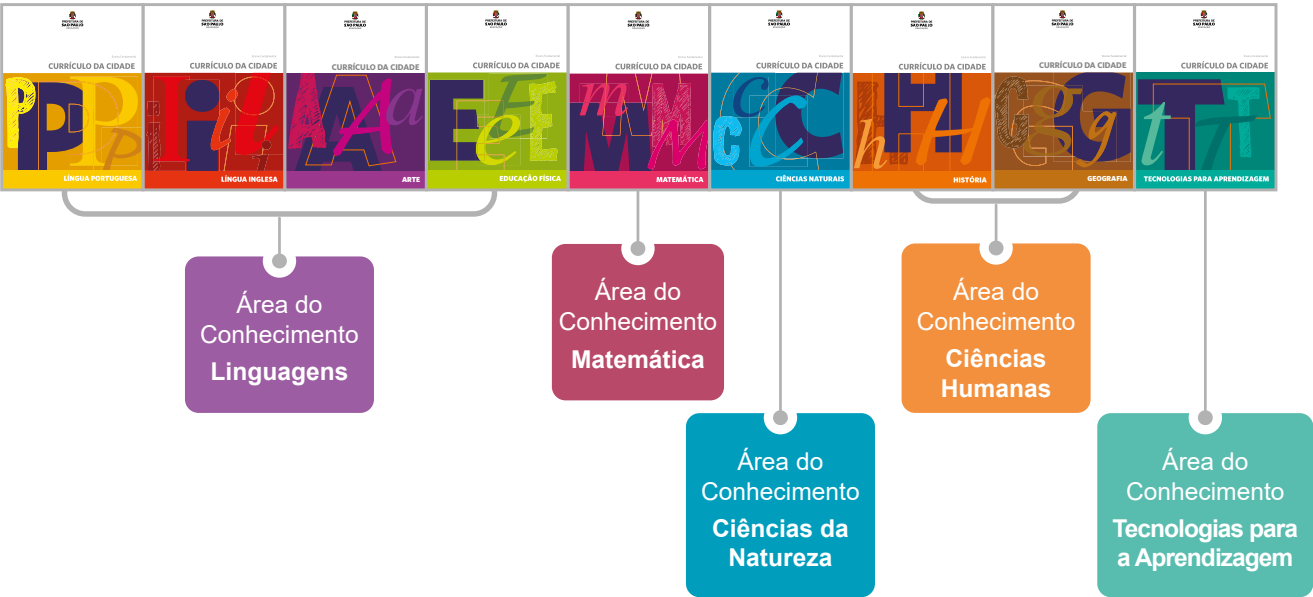
Cada item do diagrama corresponde a um princípio da Matriz de Saberes. Esses princípios incorporam saberes e orientam as escolhas curriculares explicitadas em cada Componente Curricular.

Essa matriz dá origem a uma proposição curricular estruturada em nove Componentes Curriculares, agrupados em cinco Áreas do Conhecimento, como demonstrado a seguir:

Área do Conhecimento	Componente Curricular
Linguagens	<ul style="list-style-type: none">• Língua Portuguesa• Língua Inglesa• Arte• Educação Física
Matemática	<ul style="list-style-type: none">• Matemática
Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none">• Ciências Naturais
Ciências Humanas	<ul style="list-style-type: none">• História• Geografia
Tecnologias para a Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Tecnologias para a Aprendizagem

Fonte: Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017)

Cada Componente Curricular tem uma publicação específica:



Esses documentos propõem um trabalho progressivo do 1º ao 9º ano em todos os componentes curriculares. Por isso, cada volume contempla, na sua estrutura e proposição, as especificidades do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), do Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e do Ciclo Autoral (7º ao 9º ano).

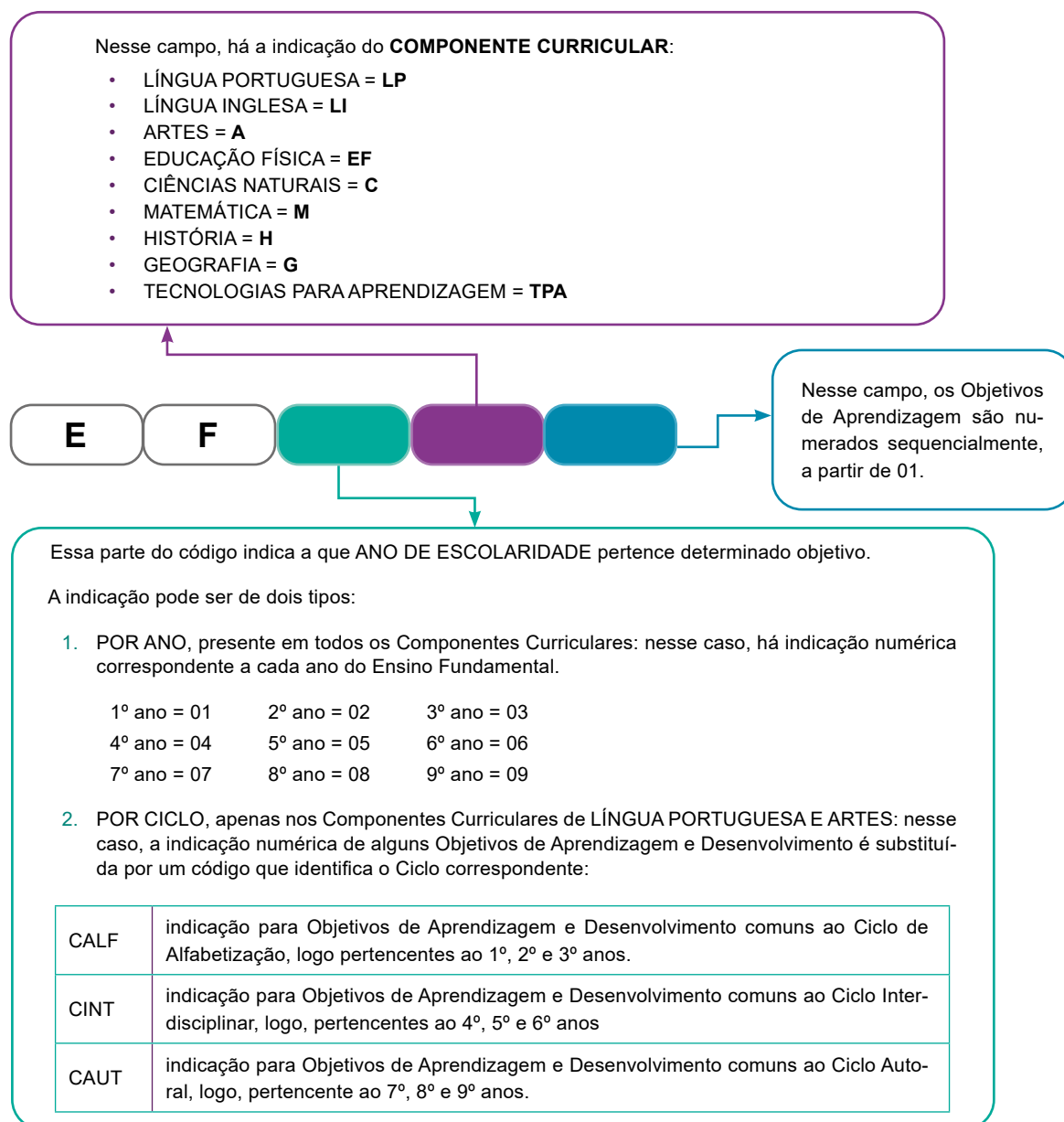
O documento referente a cada Componente Curricular está dividido em duas partes. Os capítulos introdutórios que compõem a primeira parte constituem um texto comum cuja proposição é apresentar os princípios que fundamentam o Currículo da Cidade, situar os leitores sobre o processo de atualização curricular e orientar o percurso de implementação. A segunda parte apresenta as especificidades de cada componente curricular nos ciclos de aprendizagem (Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral) e traz orientações para o trabalho do professor.

Como o Componente Curricular é apresentado?

O Componente curricular está organizado em **eixos, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**.

Os eixos são elementos estruturantes definidos em cada componente Curricular. Eles agrupam diferentes **Objetos de Aprendizagem** que delimitam o que os professores precisam ensinar em cada ano do Ensino Fundamental. Cada objeto, por sua vez, desdobra-se em **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento** que especificam o conjunto de saberes que os estudantes precisam desenvolver ao longo do Ensino Fundamental.

Cada objetivo de aprendizagem é assinalado por um código de identificação, com a estrutura demonstrada a seguir:



Alguns objetivos de aprendizagem podem vir acompanhados de um ou mais ícones que indicam possibilidades de articulação entre os **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento** e os **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)** que compõem a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.



Fonte: ONU, 2017.

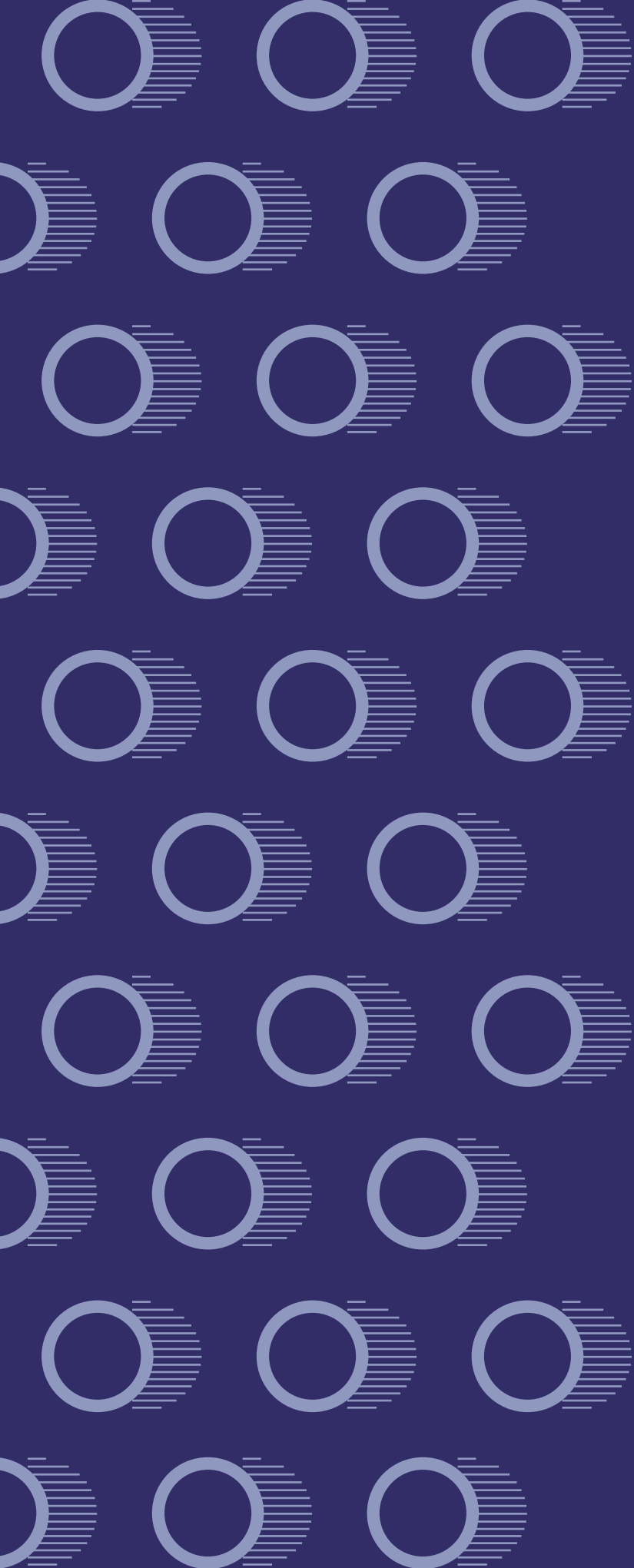
O esquema a seguir, que faz parte do documento introdutório do Currículo da Cidade, demonstra como os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estão relacionados aos P's (Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parceria) previstos na Agenda 2030:

OS CINCO P'S DA AGENDA 2030 — DO GLOBAL PARA O LOCAL



Fonte: Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017)

Ao longo do processo de implementação curricular, é fundamental revisitar os Planos de Trabalho com os professores, procurando estabelecer conexões entre o que se faz na escola e a nova estrutura curricular. Ao desenhar novas rotas de ensino, é essencial conhecer o que os estudantes sabem e estruturar processos que prevejam o acompanhamento e a avaliação dos estudantes, garantindo a construção dos conhecimentos indicados para cada ano do Ensino Fundamental, considerando - é claro - o ciclo.



O Coordenador Pedagógico no acompanhamento e Avaliação das Aprendizagens

A aprendizagem é, das situações de interação, uma das mais relevantes à vida social. Dessa forma, é necessário dar atenção às condições em que a aprendizagem ocorre, uma vez que não basta estar na escola e em interação com o ambiente escolar. Para aprender, é preciso entender como e em quais situações os processos de aprendizagem têm ocorrido. Nesse sentido, o acompanhamento das aprendizagens é premissa para um trabalho pedagógico que se pressupõe de qualidade.

Tão importante quanto o planejamento, o acompanhamento da prática pedagógica possibilita ao coordenador a proximidade com os processos de ensino, condição essencial para que se possa realizar intervenções qualificadas. Observar as aulas do professor permite a compreensão das realidades das turmas, a aproximação com as dificuldades encontradas pelos docentes e a oportunidade de intervir, em parceria com professores, nas aprendizagens dos estudantes.

A interação, como parte integrante do processo educativo, deve ser objeto de observação e acompanhamento pelo Coordenador Pedagógico, o qual se destaca pelo fato de ser, entre o trio gestor, aquele cuja função é especificamente o fazer pedagógico.

Nesse sentido, a observação de aula é um importante instrumento de análise das situações de ensino pelo CP e pode fornecer dados concretos sobre as necessidades de formação dos professores da UE.



Com a palavra

A assessora **Débora Reis Pacheco**

A importância da observação das aulas no acompanhamento das aprendizagens

Por que observar aulas?

A função do Coordenador Pedagógico envolve diferentes atividades, como a formação continuada dos professores, que é centrada na escola e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, conforme citado neste documento. Uma das possibilidades de atender a essas duas atividades é a observação da sala de aula.

Considerando que é na sala de aula que o professor coloca seus saberes em prática e que os estudantes constroem aprendizagens, o Coordenador Pedagógico não pode estar distante do que acontece nesse espaço.

As reuniões pedagógicas, bem como os demais momentos de conversa e troca de experiências com professores, podem dar indícios de como as práticas estão acontecendo na sala de aula e quais dificuldades os estudantes apresentam. Assim, esses são momentos importantes para que o coordenador possa articular intervenções. No entanto, observar o que realmente acontece pode enriquecer a percepção do coordenador, tanto em relação às fragilidades da formação dos professores, que precisam ser fortalecidas, como na identificação das dificuldades dos estudantes e as relações estabelecidas no espaço.

É comum escutarmos dos professores que eles podem “fechar a porta” e fazer o trabalho do modo que acreditam. Sem dúvida, o professor tem autonomia para construir as situações de ensino, mas é um equívoco pensar que essa prática deve ser individual e solitária.

O desenvolvimento das práticas do professor, por meio de reflexões, necessita de diálogo, trocas de experiência e de conhecimentos com a comunidade escolar e, principalmente, com o Coordenador Pedagógico. Nesse sentido, a observação das aulas pode ser um caminho para acompanhar - de perto - as práticas desenvolvidas.

Para melhor justificar a importância da entrada do coordenador em sala de aula, tomamos por referência o aspecto prático como espaço para construção de

conhecimentos a partir de experimentações e reflexões sobre a ação, baseando-se nos estudos de Schön (2000).

Vale ressaltar que Schön (2000) não exclui a importância de propostas formativas em que se discutam teorias, conteúdos e outros aspectos referentes à prática, ainda que não dentro dela diretamente, mas enfatiza que - sempre que possível - é necessário voltar-se para a prática, para o que acontece, para o que é próprio da atividade do professor.

Desse modo, acreditamos que os espaços de experimentação podem ser garantidos pelas observações das aulas. Estar na sala de aula junto com o professor é um modo de compartilhar as decisões tomadas, acompanhar como as práticas acontecem e estabelecer diálogos que permitam a reflexão em um processo formativo. Na medida em que essa ação se transforma em atividade habitual do coordenador e do professor, respeitando espaços de diálogo, a observação das aulas torna-se um espaço privilegiado de troca de saberes e de análise de práticas.

Schön (2000) sugere três estratégias para apoiar o desempenho das ações do formador: *experimentação em conjunto*, *demonstração acompanhada de reflexão experiência e análise de situações homológicas*. As três estratégias podem ser pensadas para justificar e embasar o trabalho de observação das aulas, considerando o foco do autor nos aspectos práticos.

A *experimentação em conjunto* refere-se ao esforço comum entre formador e formando para resolver um problema. No caso da observação das aulas, um exemplo seria pensar no professor e coordenador, juntos, planejando e propondo uma intervenção em sala de aula, após a detecção de alguma dificuldade do grupo. Por meio dessa prática, os dois experimentam ações diversificadas e compartilhadas em que o professor poderá perceber possibilidades de atuação nas ações do coordenador, assim como o coordenador poderá perceber potencialidades e fragilidades nas tomadas de decisão e nos caminhos trilhados na prática do professor.

A segunda estratégia, *demonstração acompanhada de reflexão experiência*, é bem-vinda quando há necessidade de uma proposta mais diretiva, quando o professor realmente não sabe como fazer determinada intervenção em sala de aula. Desse modo, o coordenador poderá atuar na sala de aula diretamente para que o professor observe. É importante destacar que não pode ser uma observação simples, para imitação posteriormente, é preciso discutir sobre cada passo efetuado pelo coordenador, oportunizando processos de reflexão.

Por fim, a *análise de situações homológicas* consiste na exploração de situações análogas. Nesse caso, tal estratégia pode ir além das observações em sala de aula, já que as mesmas ideias são comparadas e discutidas em contextos diferentes. Um exemplo seria o coordenador identificar alguma lacuna na relação do professor

com um estudante e localizar a mesma lacuna na relação desse professor com outro professor, com um funcionário da escola, ou até mesmo com o próprio coordenador. Ao identificar a mesma demanda formativa em contextos diferentes, a estratégia permite refletir sobre as fragilidades em situações análogas para, depois, tratar das intervenções em sala de aula.

Em todas estas estratégias citadas por Schön (2000), há necessidade de processos reflexivos. O professor não se forma com acúmulo de cursos, leituras e técnicas, é preciso refletir sobre a prática docente e, assim, articular tudo isso com os conhecimentos construídos.

O uso de registros que contenham comentários sobre as intervenções, planejamentos e práticas feitas em conjunto, bem como os esclarecimentos de dúvidas sobre ações, a crítica à sua própria prática, a análise da prática do outro dentro da relação professor – Coordenador Pedagógico, a verbalização do pensamento para estabelecer diálogo e as sugestões de práticas são algumas das estratégias evidenciadas por Schön (2000) para um olhar reflexivo sobre a prática. Portanto, podem ser consideradas também para orientar as observações das aulas.

Nóvoa (1992) argumenta que as formações de cunho individual, embora contribuam para a ampliação de conhecimentos e técnicas, reforçam o isolamento da profissão, colaborando para uma prática solitária, muitas vezes, percebida no âmbito escolar e relatada pelos próprios professores. Já as proposições de dimensões coletivas, para o autor, contribuem para emancipação profissional e valorizam a autonomia na produção de saberes e valores, característica da profissão professor.

A experimentação como parte da formação também é destacada por Nóvoa (1992), que acredita em novas relações dos professores com saberes pedagógicos e científicos. Para ele, é preciso articular a diversidade de práticas e experimentações com processos de investigação, em uma perspectiva crítico-reflexiva.

Observar aulas permite ao coordenador uma aproximação das experimentações e práticas dos professores para que ele possa fomentar processos investigativos, tornando a escola um espaço de formação em que o trabalhar e o formar não se diferenciam. Nesse sentido, a observação de aulas pode ser uma estratégia potente para assumir a formação dos professores como uma ação permanente que está inserida na rotina do professor e não à margem dela.

Além de contribuir para a formação dos professores, as observações de aulas também podem permitir ao coordenador o acompanhamento mais próximo da aprendizagem dos estudantes. É certo que há inúmeras outras possibilidades de acompanhar como os estudantes da escola estão aprendendo, por exemplo, por meio de análise de resultados de avaliações, observações de produções, cadernos e registros feitos pelos estudantes e professores, conversas com os professores de cada turma e em reuniões pedagógicas. Todos esses instrumentos são válidos e potentes,

mas podem ser acrescidos do estar em sala de aula junto com o professor, trazendo olhares externos para o modo como os estudantes estão se desenvolvendo.

Considerando que o Coordenador Pedagógico deve acompanhar o planejamento do professor, saber quais são as necessidades dos estudantes o ajudará a orientar tal planejamento para o currículo proposto pela rede e proposta política pedagógica da escola. Assim, o coordenador assume um papel importante para que as propostas curriculares sejam colocadas em prática e atendam as demandas da comunidade escolar.

Não se pode esquecer que o foco de toda comunidade escolar está no desenvolvimento dos estudantes. O espaço escolar inclui uma grande quantidade de profissionais com funções diversificadas, mas todos eles estão exercendo suas atividades para proporcionar espaços para que os estudantes se desenvolvam. Mesmo que o Coordenador Pedagógico tenha grandes preocupações com a formação dos professores, essa não pode estar dissociada da aprendizagem dos estudantes. Pensar em intervenções para melhorar práticas dos professores é estar - antes de tudo - preocupado com as necessidades dos estudantes, conhecendo suas particularidades e processos de aprendizagem.

No entanto, é preciso destacar que as observações das aulas precisam estar acompanhadas dos outros recursos para que sejam bem aproveitadas. Os registros, os focos de observação e o diálogo com o professor são essenciais para que aquilo que foi observado não seja esquecido e inutilizado ao planejar práticas futuras.

O acompanhamento da aprendizagem acontece com mais detalhamento por parte dos professores, que estão trabalhando diretamente com os estudantes no dia a dia. Mas o Coordenador Pedagógico, ao assumir o papel de parceiro e fonte de diálogo para avançar na qualidade das aulas, precisa conhecer as necessidades dos estudantes para construir práticas junto com os professores.

Desse modo, percebemos que as observações das aulas permitem que o Coordenador Pedagógico esteja presente na rotina dos estudantes e professores e não se distancie do “chão” da escola, termo utilizado para referir os acontecimentos rotineiros e imprevisíveis da sala de aula, os quais - muitas vezes - são deixados de lado ao se discutir a formação dos professores e como acontecem os processos de ensino e de aprendizagem.

É comum escutarmos professores relatando que as orientações que lhes são dadas não consideram inúmeras dificuldades e obstáculos da sala de aula e isso acontece devido ao distanciamento de coordenadores e formadores de professores da sala de aula, sendo que, nesses casos, o foco recai nas discussões teóricas. Por isso, estar dentro das salas de aula com o professor é uma forma de estar em contato com o “chão” da escola, de acompanhar processos de aprendizagem reais e de construir processos formativos com os professores em uma relação de diálogo.

A sensibilidade necessária para a superação dos obstáculos

Conhecer a importância e a necessidade de observar as aulas não elimina dificuldades e obstáculos que o coordenador enfrenta para fazer com que essa estratégia se torne parte do cotidiano da escola. Pode-se afirmar que, com maior apropriação das justificativas e com conhecimentos sobre as possibilidades de conquistas que as observações de aulas podem proporcionar, fica mais fácil quebrar barreiras e construir novas relações no âmbito escolar.

Sabendo-se que situações imprevistas acontecem no espaço escolar, o planejamento das atividades do coordenador deve considerar a relação tempo e prioridades para que as observações sejam garantidas. A quantidade de salas de aula a serem observadas também deve ser considerada, pois - com a necessidade de acompanhamento de muitas turmas - é possível que a frequência em cada uma delas seja menor, já que o coordenador também tem outras demandas.

Ainda sobre o fator tempo, é importante considerá-lo no planejamento das observações, pois pode acontecer de um Coordenador Pedagógico reservar um tempo para observar aulas e, no entanto, tirar pouco proveito desse tempo despendido, pela ausência de foco e objetivos estabelecidos anteriormente. Para tanto, um bom planejamento pode minimizar a falta de tempo diante de tantas prioridades no âmbito escolar. Retomamos aqui a importância do planejamento da rotina de trabalho do CP, como já explicitado.

Um conjunto complexo de variáveis pode estar relacionado aos papéis e à gestão da escola, que foram construídos historicamente, como as funções de fiscalização e de controle, ao invés da abertura aos diálogos e trabalho em parceria. Além disso, questões pessoais, divergências de concepções de ensino e aprendizagem e conflitos na relação professor-coordenador podem impedir que as observações das aulas aconteçam. Em outras palavras, não é uma tarefa fácil.

É preciso compreender e trabalhar com as possíveis resistências, conhecer a comunidade escolar e estabelecer diálogos abertos e transparentes para que o professor sinta que seu trabalho e seu espaço é coletivo e não está sendo invadido, tendo como finalidade o fato de que Coordenador Pedagógico precisa reconstruir sua função de parceiro e não de fiscalizador de práticas.

A reconstrução dessa relação deve ser gradativa. Pedir para observar uma aula e já realizar inúmeras intervenções, “atropelando” as práticas do professor, pode ampliar sua resistência. Uma sugestão é conversar com o grupo de professores coletivamente para justificar e explicitar a importância de que suas aulas sejam observadas para discussões sobre a prática. Além disso, é interessante comentar com os professores que tais observações podem identificar práticas potentes para

discussões coletivas, dando subsídios para que outros professores a utilizem e acrescentem outras e ricas vivências.

Aparecer nas aulas dos professores sem aviso prévio, mesmo que os professores já tenham essa atividade como rotineira, pode criar uma ideia de fiscalização ou de procura de evidências na prática do professor. Por isso, é fundamental disponibilizar um calendário com os horários e dias de observação das aulas de cada professor.

A transparência das ações do coordenador também ajuda na construção de uma nova relação com os professores. É interessante compartilhar quais são os focos de observação da aula e, se possível, disponibilizar cópias dos roteiros ou pautas de observação para que o professor tenha ciência dos objetivos e, assim, possa fazer perguntas, esclarecer dúvidas ou estabelecer diálogos reflexivos sobre as aulas a serem observadas.

A construção das pautas também pode acontecer junto com os professores, prevendo tempo e possibilidade de trocas mais efetivas, já que o professor poderá auxiliar o coordenador em pontos importantes que precisam ser observados, principalmente em relação ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. O professor, ainda, pode indicar suas fragilidades, possibilitando ao coordenador fazer escolhas para a formação continuada.

Até que as observações se tornem rotineiras e o professor e os estudantes se acostumem com a ocasional presença do coordenador em sala, é importante cuidar do comportamento nesses espaços. O coordenador não pode se esquecer de que aquele espaço é do professor e dos estudantes e que a sua presença se dará em uma frequência muito menor. Portanto, deve respeitar como as relações acontecem e evitar as intervenções no primeiro momento. Não interferir na fala do professor e procurar não interagir com os estudantes, de modo a tirar o foco da aula, são cuidados básicos e essenciais.

As intervenções podem acontecer se combinadas com o professor durante a elaboração das pautas. Ainda que a relação com o professor já tenha atingido o *status* de parceria, é sempre importante cuidar dos excessos de intervenções para não quebrar relações já estabelecidas entre professor e estudantes.

Outro obstáculo a ser vencido, para que a observação do CP na sala de aula se constitua uma rotina na escola, refere-se à reação dos estudantes e professores quando há alguém diferente dentro da sala de aula. A depender da relação estabelecida do coordenador com a comunidade escolar, alguns estudantes podem se sentir intimidados a participar das aulas como fazem normalmente ou alterar comportamentos. É comum professores buscarem a ajuda do Coordenador Pedagógico para tratar de dificuldades pontuais com determinados estudantes, e isso acaba por construir uma relação diferenciada ou, até mesmo, negativa desse estudante com o coordenador, fazendo que ele altere seu comportamento com sua presença na aula. Para tanto, o coordenador precisa estabelecer uma

relação de autoridade no espaço escolar, mas não de autoritarismo. O coordenador não tem a função de tornar-se uma referência para solução de problemas da classe. O contato do estudante com o coordenador não deve acontecer apenas quando algo errado ocorreu.

É certo que qualquer pessoa “nova” no espaço, por mais discreta que seja, altera o funcionamento da aula. No entanto, essa alteração pode ser tomada pelo lado positivo e, com a repetição das ações, o coordenador deixa de ser uma pessoa “nova” em sala e passa a ser mais um parceiro na aprendizagem do estudante e do professor.

Por fim, vale mencionar a insegurança do professor ao ser observado em sala de aula como mais um obstáculo à ação do CP. A quebra dessa insegurança também só poderá acontecer na medida em que a relação com o coordenador avance e que se construa a parceria. Esse avanço pode ser mobilizado pelas discussões coletivas sobre os objetivos e ganhos que as observações podem proporcionar. É válido oferecer textos e apresentar aos professores argumentos teóricos, relatos informais de professores e resultados de pesquisas acadêmicas para conscientizá-los e tranquilizá-los sobre a estadia do coordenador na sala.

A reflexão acerca das práticas observadas será potente quando esses obstáculos forem tratados com atenção e cuidado, em um processo de construção de novas relações entre estudantes, professores, coordenadores e outros atores da comunidade escolar.

Focos de observação de sala de aula

Partindo da ideia dos cuidados com a observação das aulas, a fim de que o professor não sinta seu espaço invadido, Giovani e Tamassia (2013) argumentam que nessa ação é necessário afastar-se de si mesmo para conseguir observar o outro sem julgamentos. E esse observar está distante do vigiar, uma vez que é atento e objetivo, no sentido de identificar ações e acontecimentos que possam ser discutidos e repensados.

A tentativa é de deixar a subjetividade de lado para olhar, com foco bem específico, as situações da sala de aula sem se deixar influenciar para verificar o que supostamente acontece por trás de cada ação. Entretanto, deixar a subjetividade de lado não é tarefa fácil e, talvez, nem seja possível, carregamos no nosso olhar experiências passadas, concepções e conhecimentos. Não tem como observar situações da sala de aula afastando-nos de atravessamentos vividos. Mas o que fazer? Como afastar-se de si e, ainda assim, carregar subjetividades?



Durante as observações, é importante perguntar-se o que é que está acontecendo, mesmo que pareça que não há nada de significativo a ser destacado. Os detalhes são importantes, tanto em relação às intervenções e escolhas dos professores, como nas ações, expressões e silêncios dos estudantes.

Para olhar detalhes e atender às demandas do papel do coordenador, é preciso escolher um foco no momento do planejamento da observação. É necessário levantar objetivos e destacar os pontos principais a serem observados para que o momento dentro de sala de aula seja aproveitado.

Para que a escolha do foco se torne mais assertiva, seja ela relacionada à formação do professor ou ao acompanhamento da aprendizagem, é importante que o coordenador esteja acompanhando o planejamento de aulas do professor. Desse modo, poderá escolher o melhor momento para observar a partir de seus objetivos. Por exemplo, se a intenção é identificar os tipos de intervenções feitas pelo professor para trabalhos em grupo, será necessário entrar em sala de aula quando os estudantes estiverem trabalhando em grupo.

Além disso, o coordenador também deve ter em mente que o planejamento das aulas dos professores deve estar pautado nas propostas curriculares e no PPP da escola. É preciso observar como o professor tem interpretado as concepções curriculares de documentos oficiais e como os estudantes estão respondendo às ações que articulam as indicações curriculares gerais e as necessidades específicas da comunidade escolar.

As observações das aulas permitem a identificação de lacunas e potencialidades nos currículos em ação para, posteriormente, promover discussões e compartilhar situações de aprendizagem que trouxeram resultados positivos. Vale destacar que o compartilhamento de tais situações não deve ser no sentido de instituir receitas ou de propor que todos os professores repitam as mesmas práticas, mas sim para discutir quais escolhas e tomadas de decisões do professor permitiram resultados satisfatórios.

Desse modo, a observação das aulas requer um preparo antes, cuidados durante e intervenções e devolutivas depois, conforme esquema:

Definir um foco de observação, agendar com o professor a data da visita e alinhar com ele o que será observado, a fim de que tenham o mesmo enfoque.

ANTES Preparo



Foto: Daniel Cunha - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPED / SME

DURANTE CUIDADOS

Fazer uso de um roteiro que ajude a organizar o que está sendo observado (pode ser um protocolo criado previamente ou um registro esquemático).



Foto: Daniel Cunha - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPED / SME

Agendar um momento para dar feedback (devolutiva) ao professor, tanto por escrito quanto presencialmente – sempre que possível, apresentando a ele os pontos de vista observados, de acordo com o que foi acordado previamente e sugerindo possíveis ações ou alterações para as aulas seguintes.

DEPOIS Devolutivas



Foto: Adriana Caminiti - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPED / SME

Adaptado de Giovani e Tamasia, 2013.

O que observar?

Diante dos inúmeros detalhes e acontecimentos na sala de aula, é importante que o coordenador estabeleça um roteiro no planejamento da observação, o qual pode ser produzido junto com o professor ou, pelo menos, compartilhado com ele.

Mesmo com um roteiro pré-definido, a sala de aula é um espaço complexo em que podem emergir situações não previstas e que precisam ser consideradas. Para tanto, o Coordenador Pedagógico e o professor precisam ter os objetivos da observação muito claros.

Com relação às práticas e decisões tomadas pelos professores para proporcionar situações de aprendizagem aos estudantes, elencamos alguns pontos focais de observação que podem ser incluídos nos roteiros:

Ponto de observação	Questões norteadoras	Objetivos
Organização do espaço físico	<ul style="list-style-type: none"> • Onde a atividade está sendo proposta? Na sala de aula? Em outro espaço escolar? Fora do espaço escolar? • O que o espaço físico fornece de elementos para proporcionar situações de aprendizagem coerentes com os objetivos iniciais do professor? • Nas salas do ciclo de alfabetização, há um ambiente alfabetizador com cartaz dos nomes, quadro numérico etc.? • Quais recursos visuais estão disponíveis relacionados ao tema da aula, como cartazes informações em murais, quadros numéricos de referência, alfabeto etc.? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o aproveitamento de recursos físicos pelo professor.
Disparadores do tema	<ul style="list-style-type: none"> • Como a aula é iniciada? • De que modo o professor apresenta a proposta da aula? • Há explicitação dos objetivos da atividade para os estudantes? • Há resgate de conhecimentos prévios? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar estratégias que promovam o interesse dos estudantes sobre diferentes temas/conteúdos.
Respostas dos estudantes diante da proposta de aula	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo os estudantes se envolvem com o tema? • Qual foi a frequência de participação do grupo? • Como os estudantes articulam a proposta oferecida com seus conhecimentos anteriores? 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer como os estudantes da turma se relacionam com o tema/conteúdo

Ponto de observação	Questões norteadoras	Objetivos
Natureza das atividades propostas	<ul style="list-style-type: none"> Quais tipos de atividades foram apresentadas: expositivas, problematizadoras ou investigativas? Quais recursos foram necessários para a aula planejada? 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar propostas potentes ou frágeis para tratar dos temas/conteúdos da aula.
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> Quanto tempo o professor utilizou para cada momento da aula? Quais momentos foram priorizados: discussões coletivas, explicação da atividade, levantamento de conhecimentos prévios, sistematização de conhecimentos ou outros? 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar prioridades do professor e sua relação com o tempo cronológico e o tempo didático.
Adequação ao currículo e ao PPP da Escola	<ul style="list-style-type: none"> É possível localizar o tema/conteúdo da aula nos documentos curriculares da rede? De que modo o tema/conteúdo permite o alcance de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento esperados? 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar como está ocorrendo a implementação curricular em sala de aula e destacar práticas produtivas.
Tratamento do erro	<ul style="list-style-type: none"> De que maneira o professor lida com os erros dos estudantes? Os erros são colocados em discussão para gerar novas aprendizagens? Como os estudantes lidam com o erro durante a atividade? 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer concepções do professor sobre ensino e aprendizagem. Identificar relações entre estudante, professor e construção de conhecimentos. Analisar processos dos estudantes na construção de conhecimentos
Organização dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> Como os estudantes se organizaram para as atividades: individualmente, duplas, pequenos grupos ou coletivamente? Como se dá a relação entre os estudantes em busca de objetivos comuns? 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar relações estabelecidas entre estudantes. Identificar procedimentos do professor para gerir a sala de aula.
Conteúdos trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> A linguagem utilizada pelo professor e apresentada nas atividades sobre os temas/conteúdos está acessível aos estudantes? Mesmo sem conhecer profundamente os conteúdos tratados é possível identificar algum erro conceitual? O professor demonstra segurança sobre o tema/conteúdo tratado? Há diferenciação no encaminhamento da atividade para os estudantes com dificuldade de aprendizagem? 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar linguagem utilizada para tratar dos temas / conteúdos. Analisar conhecimentos do professor sobre o tema / conteúdo.

Ponto de observação	Questões norteadoras	Objetivos
Flexibilização do planejamento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Como o professor lida com situações imprevistas? • O professor altera intervenções previstas diante de necessidades percebidas no grupo de estudantes? • O planejamento feito pelo professor é flexível de modo a deixar espaço para eventuais mudanças de procedimentos durante a aula? 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar relação do professor com propostas curriculares. • Identificar tomadas de decisões potentes ou frágeis. • Analisar escuta do professor em relação às necessidades pontuais dos estudantes.
Contrato didático	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de relação o professor tem construído com seus estudantes: ele é detentor dos conhecimentos, estabelece relações de diálogo, de autoridade ou autoritarismo, entre outras? • Quais características percebidas na relação professor, estudante e conhecimento bloqueiam ou possibilitam situações de aprendizagem? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar relações estabelecidas na tríade estudante, professor e conhecimento.
Desfecho da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Como a aula é finalizada pelo professor: há sistematização do conteúdo, considerações de fechamento, problematizações deixadas para discussões posteriores entre outras? • O que é possível perceber sobre os estudantes ao término na aula: ficaram dúvidas, avançaram nos conhecimentos tratados, demonstram cansaço em relação à proposta, demonstram interesse e curiosidade para continuar estudando o tema, entre outras? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar práticas do professor de fechamento parcial de tema/conteúdo. • Reconhecer processo de aprendizagem dos estudantes em relação ao tema/conteúdo trabalhado.

Esse quadro apresenta alguns aspectos da aula que podem ser incluídos nos roteiros de observação, entretanto, é importante ressaltar que não há necessidade de olhar para todos eles em uma única aula. Nem todas poderão ser observadas no conjunto do curso. O quadro anterior sugere focos de observação, mas não consiste em uma listagem rígida cuja falta de um item deva ser detectada e cobrada.

Os objetivos sugeridos se relacionam com as práticas dos professores, com a intenção de identificar lacunas para o trabalho de formação e potencialidades para compartilhar com a comunidade escolar, quanto com as aprendizagens dos estudantes, para que o coordenador possa realizar um acompanhamento mais próximo do que apenas analisar índices obtidos em avaliações formais.

Outro ponto a se destacar é o formato do roteiro: ele deve garantir espaço para que os pontos de observações escolhidos sejam registrados com detalhamento. Alguns formatos podem facilitar o registro, conforme o exemplo:

Turma:				
Professor:				
Data de observação:				
Componente Curricular:				
Objetivo geral da aula:				
Roteiro de observação				
Questão norteadora	Sim	Não	Parcialmente	Observações
O planejamento feito pelo professor é flexível de modo a deixar espaço para eventuais mudanças de procedimentos durante a aula?				

É possível que algumas questões mais abertas não permitam assinalar as opções “sim”, “não” ou “parcialmente”, mas ter esse tipo de registro rápido pode ajudar o coordenador a resgatar o que foi observado para organizar devolutivas e planejar futuras intervenções formativas ou de acompanhamento.

Do mesmo modo que apresentar o cronograma de observações de aulas pode minimizar as resistências e ansiedade do professor, o compartilhamento das pautas também favorece uma relação transparente com os professores colocando, como principal preocupação, o avanço das práticas para o desenvolvimento dos estudantes.

Devolutivas para o professor

As devolutivas são essenciais para que professor e coordenador analisem as práticas em busca de reflexões sobre a ação. Entretanto, não basta realizar uma devolutiva sem dialogar para poder oferecer ao professor proposições que possam colaborar com o seu planejamento e execução pedagógica. A devolutiva é a parte da estratégia de observação mais potente para a formação do professor, pois por meio dela coordenador e professor podem estabelecer diálogos, resgatar ações e identificar fragilidades e potencialidades.

As devolutivas não podem acontecer com um intervalo muito grande após a observação, pois as práticas podem se perder. O ideal é que esse intervalo não exceda a uma semana. Para esse momento de devolutiva, é interessante disponibilizar as anotações antes da conversa individual com o professor, para que ele tenha oportunidade de resgatar suas ações e organizar dúvidas para o diálogo.

As anotações podem ter diferentes formatos. É possível entregá-las exatamente como foram feitas durante a observação, sem grandes preocupações com formalidades, apenas tendo como objetivo destacar pontos importantes para a conversa. Mas as anotações também podem ser cuidadas com maior detalhamento, em que o coordenador produza uma escrita direcionada ao professor, valorizando suas práticas e deixando dicas, sugestões e problematizações para iniciar o processo formativo.

É indicado oferecer ao professor anotações relevantes sobre a prática observada e que valorizam seu trabalho. Cabe considerar, no entanto, que o ato de valorizar não se restringe apenas a elogiar práticas, mas indica tanto potencialidades como fragilidades no seu desenvolvimento profissional. É interessante incluir sugestões de leitura e referenciais de teóricos que possam fundamentar as práticas. Muitas vezes, os professores já exercem boas práticas, mas desconhecem os fundamentos teóricos que podem justificar seus caminhos e torná-los mais conscientes.

As devolutivas se organizam em diferentes formatos, mas a conversa individual pode acompanhar qualquer tipo de registro e anotação compartilhada, pois é nesse momento que o diálogo e a reflexão ganham mais espaço. É preciso ter cuidado ao tratar das fragilidades e potências, sempre deixando claro que a conversa tem como objetivo a melhoria das práticas. Também é importante considerar, nessas análises, as condições e trabalho do professor, pois muitas fragilidades estão associadas às limitações da própria instituição escolar.

Também é preciso ter cuidado com os apontamentos, porque as observações são apenas recortes do que acontece diariamente nas salas de aula. Durante as conversas individuais, é essencial conhecer o contexto de modo mais detalhado, a partir das informações trazidas pelo professor. Assim, o diálogo entre as sugestões do coordenador e as vivências do professor acontecem efetivamente.

As devolutivas também se dão em momentos coletivos, em que discussões e reflexões sobre práticas específicas contribuem para a formação dos demais professores da escola. Nos momentos coletivos, os cuidados devem ser redobrados, evitando exposições ou construções de estereótipos dentro do grupo de professores.

Para além das devolutivas individuais ou coletivas, as anotações e registros diversos sobre as aulas observadas permitem que o Coordenador Pedagógico organize outras propostas de formação para atender às necessidades do seu corpo docente.

Serão necessárias a sensibilidade, a competência e a capacidade de diálogo do Coordenador Pedagógico para colocar-se como parceiro do ato de ensinar e não como um controlador da ação pedagógica. O objetivo principal da observação de aulas é atuar na direção da melhoria da condição e das práticas de ensino, o que provavelmente trará repercussão direta na melhoria da aprendizagem dos estudantes.



Com a palavra

A Coordenadora Pedagógica **Elisângela Nogueira Janoni dos Santos**

Coordenação como espaço de relação com o professor

Fui criada por uma mãe que não era muito dada às receitas, apesar de gostar muito de cozinhar. Infelizmente, não herdei seus dotes culinários, nem de longe. Outro dia, fui à casa da minha irmã mais velha e comi um bolo de chocolate tão maravilhoso, que pedi a receita. Ela me disse que era só colocar creme de leite na massa que eu veria a diferença dos bolos convencionais. Fiz o teste: ingredientes em mãos, creme de leite na massa, forno pré-aquecido, tudo conforme a receita. No entanto, o meu bolo não ficou macio como o da minha irmã. Fiquei pensando qual teria sido minha falha para não ter alcançado o mesmo resultado que ela. Após algum tempo, cheguei à conclusão de que, mesmo tendo “a receita”, existem alguns “ingredientes” que são muito pessoais, o modo de preparar varia de acordo com o clima, com o meu envolvimento, com o tempo disponível e, além disso, até a minha irmã já devia ter feito bolos com texturas diferentes, a partir dessa mesma receita.

Apesar de não ter experiências maravilhosas como as de minha mãe e minha irmã, costumo comparar a Coordenação Pedagógica com a cozinha. Quando recebo uma mãe de um estudante para atendimento e minha mesa está com papeis de demandas diversas, brinco: “a Coordenação é como a cozinha: se estiver muito bonita e organizada, é sinal que não tem comida em casa, porque ninguém cozinhou”! Explico:

se a Coordenação Pedagógica estiver muito calma, tranquila e sem movimento, há algo de errado. Provavelmente, o Coordenador Pedagógico não está conseguindo realizar suas funções como formador, articulador e transformador da realidade.

Trabalho como CP da Rede Municipal de São Paulo desde 2008, sempre atuando em EMEFs, mais diretamente junto aos anos finais do Ensino Fundamental. Na EMEF atual, estou desenvolvendo este trabalho desde 2013 com, praticamente, a mesma equipe docente (foram poucas as movimentações!).

Na coordenação, temos 19 itens de atribuição que constam no decreto 54.453/2013. No caso da nossa unidade escolar, esse trabalho é desenvolvido por duas servidoras. É um grande desafio conquistar experiência em cada um deles e realizar todas as atribuições com assertividade.

Entretanto, proponho-me, neste breve relato, dar enfoque a apenas um aspecto de atuação direta: minha relação com a equipe de professores especialistas que trabalham com os estudantes entre onze e quinze anos, aproximadamente.

Um encontro de formação de coordenadores pedagógicos da DRE, há algum tempo, trouxe a seguinte problematização: “Lugar de CP é na sala de aula?” A resposta para essa pergunta, após debate e reflexão foi: “depende”! Como muitas das atribuições legais do CP remetem ao caráter articulador de sua função, como acompanhar as aprendizagens de estudantes (envolvendo ou não as deficiências, transtornos, etc.), é muito difícil realizar o acompanhamento se não participarmos do espaço da aula. Mas a resposta “depende” traz consigo o cuidado necessário para fazê-lo de forma a contribuir com o professor e não com a finalidade de observá-lo friamente e realizar uma devolutiva por escrito. Nesse caso, podemos romper a relação dialógica e “perder” a confiança do professor, que compreenderá o papel do CP como de fiscalizador, no sentido adversário. Corre-se até o risco de perder o grupo, por sentir a presença do CP como uma ameaça.

Na EMEF onde trabalho atualmente, precisei conquistar a confiança do grupo. Aos poucos, com observações de longe, sem invadir o espaço da aula, perguntando para o professor, por exemplo, em momentos individuais: “Como está a aprendizagem daquele garoto?” “Estou preocupada com ele, pois veio com defasagem do ano anterior...” “Você está observando algum avanço?” “Em quais conteúdos?” “Com qual linguagem ele se expressa melhor?” E ouvia atentamente o que o professor tinha para falar (escuta ativa). O diálogo não se encerrava naquele dia. Semanas depois, tornava a perguntar. Na outra, convidava o professor para atendermos juntos ao responsável pelo estudante. Mais para frente, sentamos juntos para escrever um relatório sobre aquele caso...

Depois disso, os espaços foram se abrindo em vários sentidos. Alguns professores passaram a me enxergar como uma profissional que oferece apoio, que possui objetivos comuns, com desejo de ajudá-los a desenvolver o trabalho, derrubando algumas barreiras para que o trabalho ocorra de forma menos sofrida, menos solitária. Para isso, foi preciso muito investimento em diálogos, atendimentos em horários

individuais, construção de relacionamento e muita constância (frequência, assiduidade, continuidade da proposta de trabalho na mesma unidade etc.).

Em algumas situações, chamei pequenos grupos de professores para reuniões de trabalho, para planejar coletivamente um projeto de recuperação contínua, ou um projeto interdisciplinar, uma visita monitorada. Sentei com eles, estabelecemos datas e horários juntos e, após muitos momentos de trabalho, o acesso ao espaço da aula passa a ser parte do cotidiano, não oferecendo desconforto, mas, pelo contrário, passando a ser um convite: “Eli, você pode vir na minha aula para ver o trabalho que os estudantes vão fazer sobre aquele tema que estudamos na reunião pedagógica?” Pronto, derrubamos a barreira da hierarquia e a relação passou a ser naturalmente mais horizontalizada.

Como coordenadores, precisamos também deixar claro qual é nosso campo de atuação, primeiramente para nós mesmos e, depois, para a unidade escolar. Afinal, CP não é bombeiro! Não tem que apagar problemas incendiários o tempo todo; não pode agir somente no imediatismo. CP precisa ter rotina planejada, que inclua a produção das pautas de formação, melhor ainda se for em dupla com a outra CP, a fim de criar uma identidade para a unidade! Nesse sentido, tenho boas memórias das minhas parceiras. Uma rotina que reserve um tempo para atendimento aos pais, aos estudantes, aos professores, aos parceiros do território. E se não der conta de tudo o que planejou naquela semana, o CP respira fundo e não desiste, replanejando a próxima semana e estabelecendo as prioridades. Dizendo assim, parece fácil! Mas não é! Contudo, com o estabelecimento de um clima institucional de trabalho colaborativo, de dialogicidade, paciência, persistência, é possível sim!

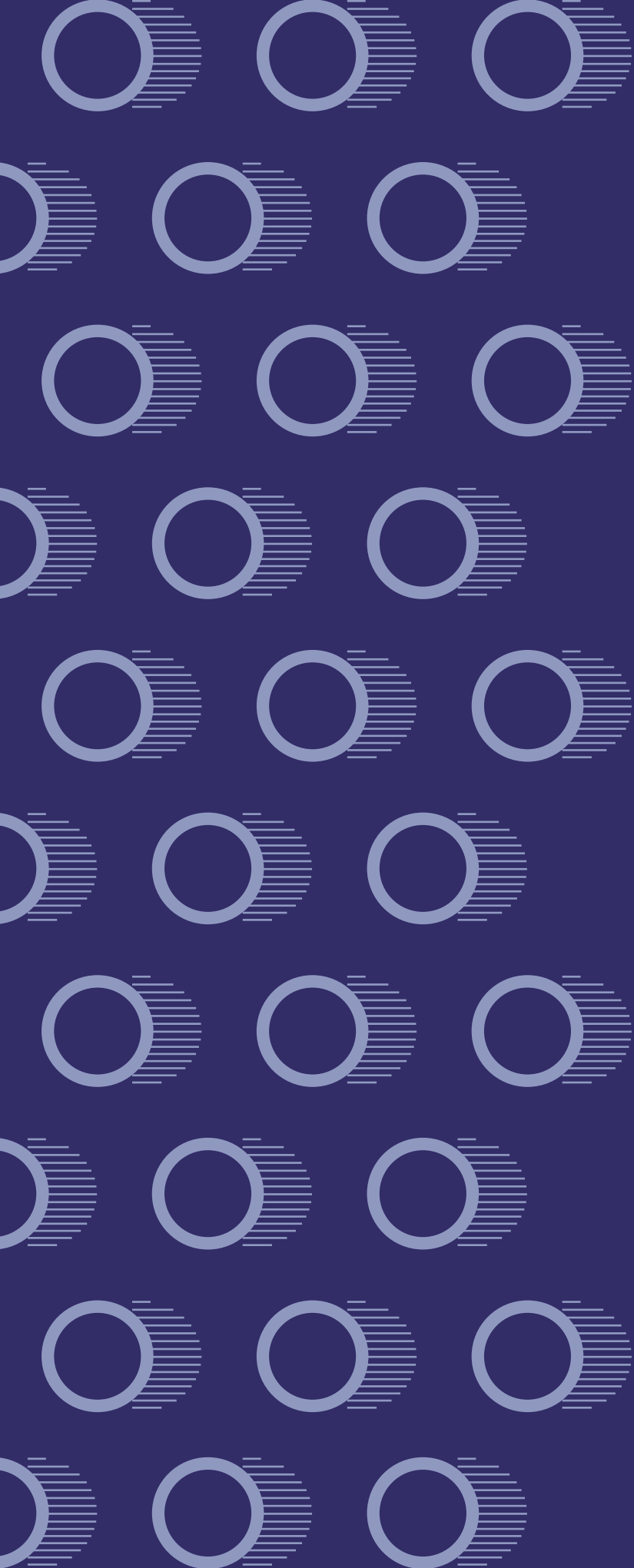
Certa vez, uma diretora com quem atuei estava se queixando de alguns professores para mim, como se a postura deles estivesse impossibilitando o avanço das aprendizagens. “Não adianta. Podemos fazer o que for que, com este professor, o estudante não vai aprender” – disse ela. Pensei um pouco se concordava ou não. Logo em seguida, respondi: “Vou dizer pra você o mesmo que eu digo para os professores com relação aos estudantes. O estudante que temos não é o estudante que idealizamos, mas é o estudante real que temos hoje para trabalhar. É para eles que vamos preparar as atividades e experiências educativas, de acordo com suas necessidades e possibilidades de aprendizagem. Cada um de nós tem suas qualidades e seus defeitos. Não podemos desistir deles!”

É nesse sentido que entra o caráter formador, articulador e transformador da atuação do CP, envidando esforços para o acompanhamento das necessidades do professor, oferecendo formação de qualidade, ouvindo-o, planejando estratégias juntos, investindo tempo, oferecendo parceria e acreditando que ele pode se transformar num profissional melhor, num ser humano cada vez melhor!

Era a toda essa dinâmica a que me referia quando comparava a Coordenação Pedagógica a uma cozinha em funcionamento: às vezes, a comida queima, o bolo não fica tão macio quanto gostaríamos, outras vezes, demoramos mais de duas horas para preparar um alimento que será consumido em apenas dez ou quinze minutos, a pilha de louças para lavar vai aumentando, demora para as coisas voltarem aos seus lugares, mas, no dia seguinte, a fome nos impulsiona a cozinhar novamente. Desta vez, com mais experiência do que no dia anterior.



Foto: Erizo Boffa - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPED / SME



Avaliação das Aprendizagens: avaliação formativa e plataformas de avaliação como potencializadoras da ação pedagógica

O processo avaliativo envolve diferentes ações que visam fazer o acompanhamento da eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem. Uma vez potencializado, interfere na prática educativa, aprimorando, regulando e orientando esses processos. Nessa perspectiva da avaliação formativa, que transcende a simples avaliação de resultados para a avaliação de processo, cada etapa é fundamental. Os instrumentos avaliativos que o professor utiliza, como provas, registros de observação, registros de seminários, atividades em grupos, portfólios, autoavaliação, entre outros, permitem que sejam identificados os conhecimentos e saberes adquiridos, contribuindo para a tomada de decisões e à reflexão sobre encaminhamentos que levem a turma e cada um dos estudantes a avançar em seu processo de aprendizagem. Algumas reflexões, realizadas entre professores e gestores, propiciam o aprimoramento do processo avaliativo:

- Como são concebidos, organizados e realizados os processos avaliativos da escola?
- Os professores que atuam no mesmo ano escolar planejam suas avaliações conjuntamente?
- Os estudantes têm clareza dos objetivos do professor com relação ao ensino e à avaliação?
- A avaliação (instrumento utilizado) é de qualidade e realmente avalia o que se pretende?
- A avaliação permite a reflexão sobre o que foi ensinado e o que ainda precisa ser ensinado utilizando novas estratégias?

- Como é feita a devolutiva da avaliação? Ela permite ao estudante tomar conhecimento do que já aprendeu e do que precisa aprender?
- A avaliação motiva e envolve cada estudante na superação de suas dificuldades e no avanço de seu próprio processo de aprendizagem?
- Como são articulados os resultados das avaliações externas e internas? Quais encaminhamentos são realizados para que os estudantes avancem em suas aprendizagens?

Uma reunião da escola que merece destaque é o **Conselho de Classe**. Esse é um momento muito importante para a discussão sobre processos avaliativos e de aprendizagem. Para além de ditar notas para o Coordenador Pedagógico ou falar sobre os estudantes que “vão bem ou mal”, ele precisa se configurar espaço de reflexão sobre planejamento, ensino e encaminhamentos para recuperar aprendizagens.

Uma atividade rica a ser desenvolvida (em reunião pedagógica ou momento coletivo de formação), é analisar uma prova proposta por um dos professores em conjunto com o grupo de professores do ano. Mesmo que o componente curricular não seja próprio da especialização de alguns professores, que atuam em outras áreas, eles saberão indicar imprecisões, verbos inadequados na formulação das perguntas ou falta de dados.

Se for difícil encontrar voluntários para apresentar suas provas, o CP pode tomar uma prova de outra escola ou de outro ano letivo e analisar com o grupo, sempre mantendo o sigilo da fonte.

Planejar um roteiro com pontos a serem observados nessa reunião faz com que professores reflitam sobre aspectos importantes na organização de um instrumento avaliativo e no processo de avaliação como um todo.

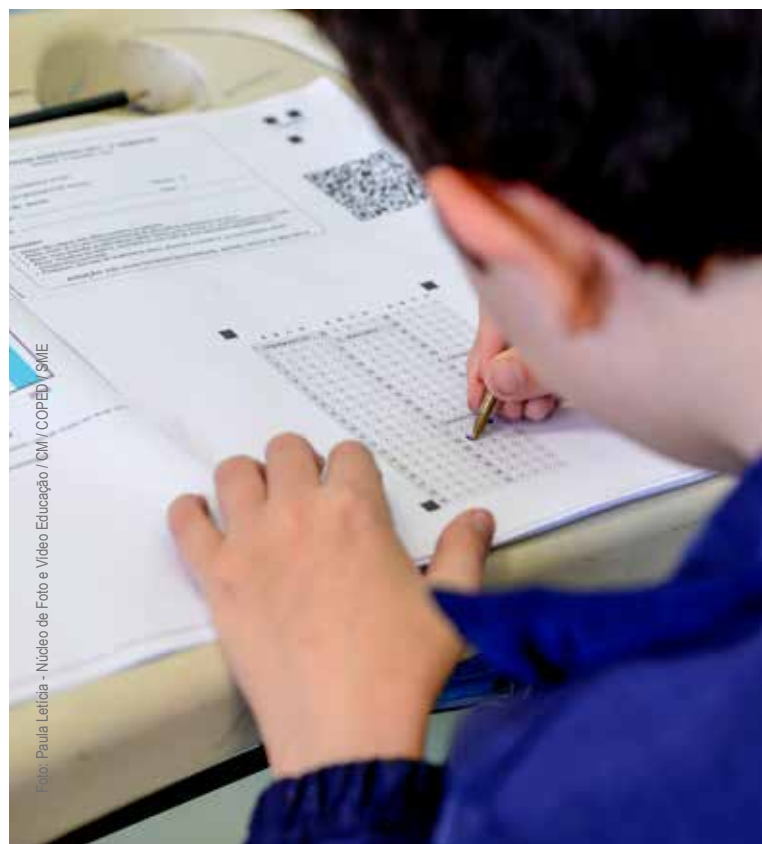
Essas reflexões apontam para a proposição de encaminhamentos que promovam diferentes formas de atendimento aos estudantes para que avancem:

- Encaminhamentos para a Recuperação Paralela;
- Formação de agrupamentos estratégicos entre estudantes para a recuperação contínua;
- Organização de momentos e espaços que contribuam com a promoção da aprendizagem de conteúdos e assuntos em que os estudantes apresentam maior dificuldade;
- Regulação dos tipos de instrumentos com relação aos objetivos de cada componente curricular.

Com relação aos instrumentos avaliativos, outros encaminhamentos podem ser tomados, como:

- Garantir uma variedade de instrumentos de avaliação;
- Aprimorar os instrumentos em toda a sua potencialidade, principalmente as provas, no que diz respeito à elaboração e ao envolvimento de julgamento, levantamento de informações e tomada de decisões;

- Analisar se as provas requerem dos estudantes a memorização de regras e procedimentos ou a compreensão, análise e aplicação do que foi estudado;
- Verificar se os critérios de correção são justos;
- Garantir que os instrumentos mapeiem o que foi aprendido e o que precisa ser aprendido (e ensinado), e não simplesmente o que não foi aprendido analisando-lhes as causas;
- Assegurar que as avaliações, principalmente as provas, tenham eficácia para verificar os conhecimentos e saberes de todos os estudantes, desde aquele que tem mais dificuldades até o que tem menos dificuldades, entre outros;
- Verificar que tipo de *feedback* (devolutiva) o instrumento proporciona para que o estudante se responsabilize, também, pelo seu processo de aprendizagem.



Esses encaminhamentos evidenciam as potencialidades da avaliação interna, que é aquela que ocorre nos espaços escolares, em uma perspectiva diagnóstica, somativa e formativa, cujo objeto de avaliação é o que foi ensinado nas aulas:

A avaliação da aprendizagem é um processo deliberado e sistemático, com doses de participação e interação, negociação e contextualização, acerca do que os estudantes sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações. Inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos razoavelmente complexos de pensamento (FERNANDES, 2008, p 20 e 21).

Além da avaliação interna, há também a avaliação externa, em que o sujeito que avalia é externo ao local onde o objeto avaliado é desenvolvido, que consiste naquilo que o estudante deveria saber naquela etapa ou ano de escolaridade, previsto por órgãos normativos. Uma avaliação externa é elaborada a partir de uma Matriz de Referência, que contém o objeto de avaliação, apresentado em subdivisão de conjunto de competências, habilidades ou conteúdos. Essa matriz deve fornecer transparência e legitimidade ao processo de avaliação. **Ela consiste em um recorte do currículo, daquilo que tem relevância e pode ser aferido.** Para o acompanhamento das avaliações externas e de seus dados, professores e gestores da Secretaria Municipal de Educação podem utilizar o Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp), comentado mais adiante.

O desafio da equipe escolar, além de planejar e avaliar, é acompanhar a aprendizagem de cada estudante. Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico, com olhar externo ao que acontece diariamente na sala de aula, tem papel extremamente importante na realização dessas ações. É importante que o CP:

- Acompanhe os momentos de planejamento do ensino e das avaliações da aprendizagem, verificando avanços e investigando incongruências nessas ações;
- Auxilie na organização de atividades diversificadas e diferenciadas, que garantam a todos os estudantes a oportunidade de aprender;
- Acompanhe a prática pedagógica, observando a ação docente, no sentido de contribuir com intervenções positivas nos processos de ensino e de aprendizagem;
- Organize pautas formativas que garantam reflexões sobre os processos de planejamento e de avaliação que acontecem nos espaços escolares, bem como sobre seus resultados;
- Trabalhe de forma colaborativa com o outro Coordenador Pedagógico, a fim de ampliar as possibilidades de atuação na unidade escolar, no que diz respeito à avaliação e ao acompanhamento das aprendizagens.

Planejamento, avaliação e acompanhamento são ações desafiadoras e que requerem muita atenção por parte dos gestores e professores, se o objetivo pretendido é garantir o direito de todos por uma educação de qualidade, o que pressupõe um investimento na garantia da equidade. Algumas plataformas oferecidas pela Secretaria Municipal de Avaliação contribuem com essas ações.

Para acessar a plataforma SERAp:

<https://serap.sme.prefeitura.sp.gov.br>

Use o usuário e senha de acesso ao Sistema de Gestão Pedagógica (SGP)

O Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem - SERAp

O Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp) é uma ampla plataforma que permite a construção, aplicação e correção de avaliações de diversos formatos, sejam elas internas ou externas. Ela passa constantemente por atualizações e reformulações para que o processo que armazena e gera os dados relativos às avaliações nela hospedadas seja otimizado. São destacadas, a seguir, as principais funções disponibilizadas por essa plataforma, bem como algumas orientações sobre os procedimentos para acessá-las.

A *Home Page* apresenta, em destaque, ferramentas e documentos informativos e instrucionais sobre as avaliações em curso, na Rede Municipal de Ensino,

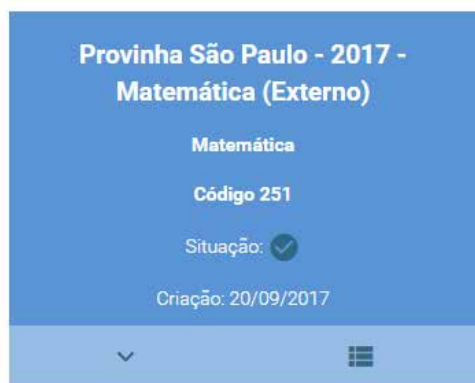
como vídeos, guias de aplicação, atalhos para enviar Folhas de Respostas e acessar Provas online, entre outros.

As funções mais utilizadas são:

- Cadastros: aqui é possível cadastrar itens e provas. Para isso, basta informar os dados solicitados.
- Itens: em “Cadastrar Item” é possível realizar o cadastro de itens elaborados, e em “Banco de Itens”, é possível acessar o Banco de Itens disponível.
- Provas: o link é muito utilizado para “Gerar Folhas de Respostas”, “Enviar Folhas de Respostas” e “Exportar resultados”. Ainda nessa opção, o usuário tem acesso às provas, por meio do link “Consultar Provas”. São disponibilizadas as provas em andamento ou as provas já realizadas e, entre elas, o usuário seleciona a prova desejada.



Selecionado um tipo de Prova, aparecerão novos quadros, com discriminação do ano escolar avaliado e do tipo de prova (Caderno) disponibilizado.





Clicando na seta localizada na parte inferior à esquerda, obtêm-se as informações: Nível de desempenho, Período de Aplicação, Frequência de aplicação e Período de correção.



Clicando no ícone localizado na parte inferior à direita, obtêm-se: Anexos da prova, Aderir, Folhas de Respostas, Respostas dos estudantes, Vincular, Editar, Excluir, Anular itens da Prova, Permissões.

Entre essas funções, merecem destaque:

- Anexos da prova (baixa Folha de Resposta e o Caderno de prova).
- Folhas de Respostas (Gerar Folhas de Respostas da turma, Baixar Folhas de Respostas da turma, e Folhas de Respostas por estudante). As duas primeiras opções permitem gerar e baixar a Folhas de Respostas da turma inteira, de uma única vez, enquanto que a terceira opção permite gerar e baixar a Folha de Resposta de um determinado estudante).
- Respostas dos estudantes (Situação da Correção, Respostas dos estudantes, e Resultados). Em “Respostas dos estudantes”, é possível justificar a ausência do estudante no dia da prova, acessar a Folha de Resposta do estudante para fins de digitação e alteração, verificar o número de questões que já foram preenchidas, e verificar o *status* da digitação. Aqui, há a barra “Finalizar e Enviar” que, quando acionada, finaliza e fecha a digitação. Em resultados, aparecem o **Painel** e a **Tabela**.

Painel (à esquerda na tela): é possível selecionar o componente curricular e ordenar os itens por desempenho. A habilidade relacionada ao item é sinalizada. Na listagem dos itens, aparecem o número de cada um e o gráfico de barra com a porcentagem de desempenho. Clicando no número desejado, aparecem o item, as justificativas das alternativas e a porcentagem de escolha, pelos estudantes, de cada alternativa. Há, na parte superior direita, a opção “Gráficos de escolhas”. Essa opção fornece a porcentagem de escolhas por alternativa, em um gráfico de setores, bem como o desempenho dos estudantes, na prova. À direita, no Painel, há o gráfico de desempenho dos estudantes da turma comparado com o desempenho da escola, da Diretoria de Ensino e da SME. É importante salientar que uma escola não acessa o desempenho de outras escolas, para fins de comparação.

Tabela (à direita na tela): são disponibilizadas as alternativas assinaladas por cada estudante, por item, bem como a média do estudante. Clicando no nome do estudante, obtêm-se o relatório de resultado, com a porcentagem de acertos, algumas comparações com outros desempenhos, as alternativas selecionadas pelo estudante, em cada item, bem como a habilidade correspondente ao item. Também são disponibilizadas duas opções: “Reabrir digitação” e “Exportar”. A primeira é acessada a pedido de uma escola, quando se necessita digitar as respostas dos estudantes e o prazo de digitação foi encerrado. Nesse caso, a digitação é reaberta por

usuários autorizados. A segunda, “Exportar”, permite que os dados visualizados no sistema sejam exportados para um programa do Office, como o Excel, por exemplo, podendo ser salvo em local desejado e impresso.

- Arquivos: aqui é feito o *upload* de arquivos.
- Resultados: aqui são fornecidos resultados comparativos. Em “Relatório de desempenho por prova,” é fornecido o desempenho na prova selecionada. Em “Relatório de desempenho por item”, tem-se acesso ao **Painel** e à Tabela (conforme descritos anteriormente). Em “Relatório de desempenho por alternativa”, é dada a porcentagem de escolha para cada alternativa (distratores e gabarito), de cada item. Em “Relatório comparativo de desempenho por turma”, reaparecem o **Painel** e a Tabela.
- Relatórios: são disponibilizados dados e relatórios - Relatório quantitativo de itens, Acompanhamento de envio de Folhas de Respostas, Acompanhamento de processamento de correção. Em “Relatório quantitativo e itens”, é possível consultar os itens que compõem o Banco Municipal de Itens (BMI), inclusive filtrando a busca por nível de dificuldade. Em “Acompanhamento de Envio de Folhas de Respostas”, obtém-se o *status* dos arquivos enviados: quantidade de arquivos enviados, quantos estão na fila para identificação, arquivos identificados e não identificados, ou seja, com erro e quantos arquivos estão fora da faixa ideal de resolução. Em “Acompanhamento de Processamento de Correção” obtém-se o *status* do processamento: quantidade de estudantes que aderiram à prova, quantidade de estudantes identificados, número de sucesso, número de sucesso – questões nulas ou rasuradas, número de estudantes ausentes, folhas de respostas que deram erro e folhas de respostas pendentes.

Sistema de Gestão Pedagógica (SGP)

Outra plataforma, disponível no Portal da Secretaria Municipal de Educação e utilizada principalmente pelo professor, é o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP).

Nesta plataforma, o professor registra dados sobre suas aulas, como objetivos pretendidos, conteúdos trabalhados, planos de trabalho, frequências, dados de desempenho dos estudantes e sínteses de acompanhamento pedagógico. Também é possível registrar e disponibilizar outros dados e informações, tais como sínteses de atas dos conselhos de classes, pautas de reuniões pedagógicas e de responsáveis e relatório pedagógico sobre os estudantes. Os gestores possuem,

Para acessar o SGP

<http://novosgp.sme.prefeitura.sp.gov.br/login>

Ou pelo Portal SME

<http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

acessando os registros de seus professores, muitas informações que mapeiam o trabalho que vem sendo desenvolvido em sala de aula e que subsidiam as reflexões e debates que ocorrem no espaço escolar.

O registro das avaliações e da frequência dos estudantes é algo que merece atenção especial por parte da equipe gestora. Por meio deles, é possível mapear e acompanhar a aprendizagem dos estudantes que precisam de intervenção (por meio da recuperação contínua ou paralela) e também aqueles que têm faltas reiteradas.

Além disso, é importante destacar que, no Portal da Secretaria Municipal de Educação, há a disponibilização de muitos materiais formativos, como as publicações institucionais, que auxiliam no planejamento das ações realizadas pela escola, na análise e reflexão das avaliações realizadas e no aprimoramento da prática educativa.



A avaliação e inclusão: as diversas formas de aprender

O ato avaliativo é de extrema importância no contexto escolar devido à sua relação direta com o planejamento pedagógico, ou seja, para planejar adequadamente a ação educativa é necessário conhecer o ponto de partida e o seu sentido está em propiciar ao professor conhecer o desempenho do estudante para tomar decisões sobre o planejamento de ensino. Portanto, é imprescindível conceber a avaliação numa vertente processual e, além disso, desenvolver uma visão de acompanhamento e não de comparação e classificação, uma vez que desejamos constru-

ção de sistemas educacionais inclusivos, cujo foco é, justamente, a diferença como elemento norteador das práticas pedagógicas.

Nessa direção e em relação aos estudantes com deficiência, Valentim (2011) sugere pensar a avaliação por meio de um

ciclo avaliativo, quer dizer, os momentos de avaliação devem ser contínuos, de modo a captar suas possibilidades de aprendizagem, assim como os instrumentos devem ser adaptados, a fim de avaliar e acompanhar o que ele é capaz de fazer, sozinho e/ou com ajuda, oferecendo informações para atuar nas suas necessidades (VALENTIM, 2011, p.35).

Isso oferecerá ao professor dados sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, possibilitando a reorganização das ações de ensino num contínuo processo de retroalimentação entre avaliação-ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Caberá ao Coordenador Pedagógico, junto com a equipe escolar e mais precisamente com os professores de sua escola, pensar formas de acompanhar a avaliação e o processo de aprendizagem dos estudantes, o que não seria uma novidade se não tivéssemos, justamente, atuando numa perspectiva inclusiva, a qual nos aponta a obrigatoriedade de considerar os diferentes tempos e formas do ato de aprender.

É preciso olhar para aqueles com deficiência e considerar a particularidade de seu processo, alguns pelo uso de recursos ou materiais diferenciados, outros por códigos escritos ou falados específicos, outros pela temporalidade necessária; ou que precisam de uma estrutura e organização diferenciadas, a serem providenciadas pela escola ou pelo sistema educacional, como mobiliário adaptado, sistemas de comunicação alternativa, intérpretes de LIBRAS, aquisição de máquina Braille, Tecnologia Assistiva, etc.

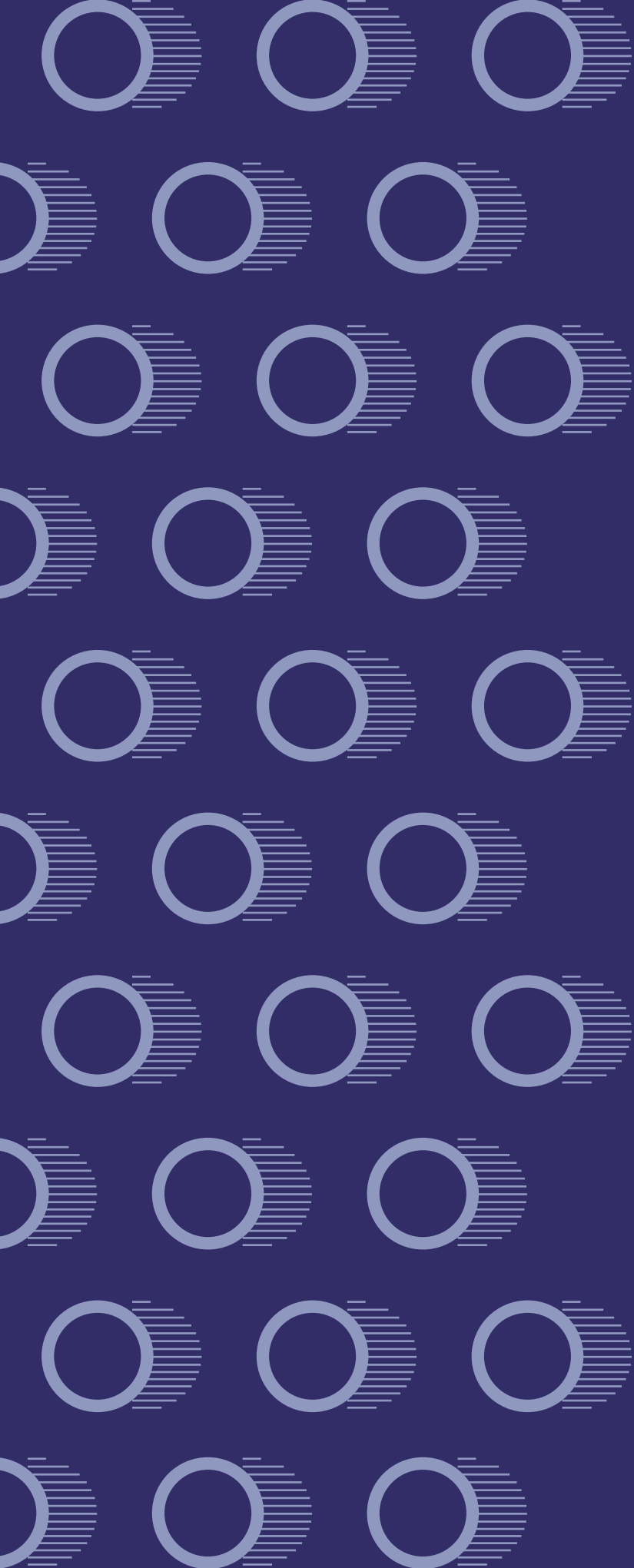
Considerando esses aspectos, inserimos mais elementos para a análise do processo educacional, qual seja, a avaliação das condições da escola na oferta e disponibilização dos recursos necessários para que o professor possa ensinar a todos, nas classes comuns e, quando necessário, com o apoio do PAEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado).



SGA – SISTEMA DE GESTÃO DE APRENDIZAGEM

A Secretaria Municipal de Educação implantou uma nova plataforma – SGA (Sistema de Gestão de Aprendizagem) - que já integra algumas funcionalidades da Rede Municipal de Ensino de SP, como o SGP (Sistema de Gestão Pedagógica), o banco de questões do SERAp e todos os sistemas educacionais Google. As formações promovidas pela SME em 2023, como a Formação da Cidade, já acontecem com o uso dessa nova plataforma. Outras funcionalidades estão em desenvolvimento e apoiarão o trabalho de gestores e docentes. Dentre elas estão aquelas que possibilitam a criação de jogos pedagógicos e de avaliações a partir de banco de dados. Saiba mais em:

- <https://sgacidadesp.sme.prefeitura.sp.gov.br>



Atuação do Coordenador Pedagógico: a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio

A Secretaria Municipal de Educação oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de cinco modalidades de ensino: EJA (Regular e Modular), MOVA-SP (Movimento de Alfabetização), CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) e CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento).

Essas modalidades são detalhadas na publicação “Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas” (p. 22-26):

EJA - Regular: É oferecida nas EMEFs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental-, EMEFMs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - e EMEBs - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, tem como objetivo ampliar as oportunidades de acesso à educação e de conclusão do Ensino Fundamental. O curso, que funciona no período noturno, das 19h00 às 23h00, é presencial, tem duração de 4 anos e está dividido em quatro Etapas: Etapa Alfabetização (2 semestres), Etapa Básica (2 semestres), Etapa Complementar (2 semestres) e Etapa Final (2 semestres). Cada etapa tem duração de 200 dias letivos.

MOVA -SP - Movimento de Alfabetização: O MOVA-SP é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Organizações da Sociedade Civil com a proposta de estabelecer classes de alfabetização inicial para combater o analfabetismo, oferecendo o acesso e continuidade à educação de forma a contemplar as necessidades dos jovens e adultos. As salas do MOVA-SP estão instaladas em locais onde a demanda por alfabetização é grande, geralmente as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas, enfim, lugares em que há espaço para a abertura da sala e necessidade da comunidade. As classes são agrupadas em núcleos e desenvolvem atividades educativas e culturais presenciais, por 2 horas e meia, durante 4 dias da semana, de segunda a quinta-feira.

CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos O CIEJA é uma Unidade Educacional que atende jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite) em até seis turnos diários, articulando em seu Projeto Político-Pedagógico o Ensino Fundamental e a Qualificação Profissional Inicial. Os cursos têm duração de quatro anos e são estruturados em quatro Módulos: Módulo I (Alfabetização), Módulo II (Básica), Módulo III (Complementar) e Módulo

IV (Final). Cada módulo tem duração de 1 ano e 200 dias letivos e são desenvolvidos em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). A qualificação profissional inicial está organizada em Itinerários Formativos, definidos a partir das necessidades da comunidade e características locais, desenvolvidos de forma articulada e integrada ao Ensino Fundamental.

CMCT - Centro Municipal de Capacitação e Treinamento O CMCT oferece a jovens e adultos, interessados em qualificar-se profissionalmente, cursos de formação profissional inicial de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo.

EJA Modular - É oferecida nas EMEFs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental - que aderiram ao Projeto EJA Modular. É um curso presencial oferecido no período noturno, apresentando uma adequação dos componentes curriculares obrigatórios organizados em módulos de 50 dias letivos e também atividades de enriquecimento curricular. É realizada em quatro Etapas: Alfabetização, Básica, Complementar e Final. Cada Etapa é composta por 4 Módulos independentes e não sequenciais, cada um com 50 dias letivos. Os módulos se desenvolvem em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). A complementação da carga horária diária, 1 hora e 30 minutos (2 horas/aula), é composta por atividades do enriquecimento curricular de presença optativa para os estudantes (SÃO PAULO, 2016b, p. 22-26).

Embora todas essas Unidades Escolares - nas diferentes modalidades de atendimento da EJA - precisem da articulação de um coordenador, apenas as Unidades de Ensino Fundamental contam com coordenadores pedagógicos efetivos, pertencentes à carreira de gestores na Rede Municipal de São Paulo. Dessa forma, a atuação desses coordenadores abarca prioritariamente as modalidades da EJA regular e EJA modular.

Os desafios da coordenação pedagógica na EJA perpassam a compreensão das especificidades do público atendido, que contempla estudantes a partir de 15 anos, que não pôde concluir ou não teve acesso ao Ensino Fundamental. Por isso, uma única sala de aula pode contemplar estudantes de diferentes gerações, origens, níveis de aprendizagem e históricos de vida que precisam ser considerados na organização escolar. Dessa forma, cabe ao Coordenador Pedagógico apoiar o grupo de professores a contemplar essa diversidade no seu planejamento, sem que isso represente reproduzir ou simplificar as propostas e materiais destinados aos estudantes do Ensino Fundamental.

Papel do Formador

O papel de formador é uma ação fundamental do Coordenador Pedagógico. Em sua rotina de trabalho, os momentos para estudo - formação do formador - devem ser previstos e garantidos. Desenvolver a formação dos professores é uma

atividade que demanda organização e aprofundamento em diferentes saberes que contribuam para a prática docente, logo, requer empenho do coordenador nos seus processos de autoformação.

Além dos contextos de estudo na Unidade Escolar, cumpre destacar as contribuições das Diretorias Regionais de Educação (DREs), representadas por suas Diretorias Pedagógicas (DIPEDs), na promoção de encontros formativos voltados aos coordenadores pedagógicos da EJA. Esses encontros favorecem o aprendizado entre pares e as trocas de experiência, sendo fundamental que também contemplem, entre inúmeras possibilidades de conteúdos formativos, as diversas possibilidades de atuação do coordenador, incluindo - nesse âmbito - as ações que se fazem específicas e necessárias ao público da EJA.

Os coordenadores pedagógicos que atuam simultaneamente no Ensino Fundamental e na EJA têm ainda o desafio de contemplar as especificidades de cada etapa de ensino nos contextos formativos dos professores. Como as demandas internas e externas do Ensino Fundamental solicitam tempo e trabalho do Coordenador Pedagógico, é necessário programar espaços na rotina e na formação dos professores que vislumbrem as especificidades da EJA. Cabe destacar, contudo, que contemplar essas especificidades na formação docente não deve impossibilitar as articulações com o grupo que atua exclusivamente no Ensino Fundamental regular.

As especificidades do CIEJA não tornam o ato de coordenar mais fácil. Essa função fica a cargo de um professor designado para a função de Assistente Pedagógico e Educacional. A diversidade de horários, turmas e professores também exige a organização de pautas formativas que considerem os tempos e espaços de aprendizagem e os sujeitos que compõem as especificidades dessas Unidades Escolares.

Coordenação e inclusão: possibilidades de ação e parceria na EJA

Entre o público da Educação de Jovens e Adultos também estão aqueles estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/super-dotação. Considerar que a educação de qualidade é um direito de todos implica organizar oportunidades equitativas de aprendizagem que considerem as especificidades desses estudantes. Para que isso aconteça, cabe ao Coordenador Pedagógico:

- **PROMOVER ARTICULAÇÕES:** junto ao CEFAL e PAEE que ofereçam atendimento especializado aos estudantes, considerando as especificidades dos estudantes da EJA, bem como suas necessidades e interesses. Essas articulações promovem estudos e ações para garantia dos avanços necessários (planejamento, estudo de caso, registro dos avanços e dificuldades do processo, possibilidades de intervenções e estratégias



Foto: Daniel Cunha - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / GM / COPED / SME

pedagógicas, elaboração de instrumentos para avaliação e acompanhamento dos estudantes, acompanhamento dos registros e ATAS no SGP, estabelecimento de critérios para encaminhamentos dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, entre outros), subsidiando a ação dos demais professores da sala regular. Para o atendimento às especificidades dos estudantes, ainda faz-se necessário estabelecer parcerias com outros equipamentos locais de apoio social, promovendo a integração entre a escola e comunidade (UBS, Conselho Tutelar, CAPS etc.);

- **ACOMPANHAR:** a rotina da Sala de Recurso Multifuncional, com vistas ao progresso dos estudantes, orientando e participando da elaboração dos planos, espaço, agrupamentos, possibilidades metodológicas, promovendo articulações com a sala de aula. Além disso, cumpre também subsidiar as ações pedagógicas dos Estagiários do “quadro aprender sem limites” – estabelecendo rotinas e orientando a parceria com os professores na observação de situações de avanços, dificuldades e necessidades de intervenções.
- **FORMAR:** Promover ações de formação que envolvam todos os professores da Unidade Escolar para reflexão sobre a prática docente e inclusiva, proporcionando debates e tomadas de decisão concernentes aos programas, projetos e à eliminação das barreiras na comunicação, informação e atitudinal. Nesse aspecto, também é necessário planejar os contextos de estudo no horário de Estudo Coletivo e PEA para que eles também contribuam na formação docente.

Avaliação e Acompanhamento das aprendizagens: o percurso docente e discente na EJA.

Pensar em avaliação no cotidiano escolar não envolve somente mensurar o que o estudante não aprendeu, mas sim evidenciar o que ele já sabe e o que precisa saber. Estudo, discussão, reflexão, planejamento são ações regulares que precisam ser estabelecidas quando o objetivo é garantir o real valor e objetivo da avaliação proposta na Unidade Escolar, seja ela de caráter interno ou externo.

É importante ressaltar que o Coordenador Pedagógico, em parceria com os professores, deve garantir ações para qualificar os instrumentos de avaliação no ambiente escolar, bem como fazer uso da avaliação externa, analisando seus resultados para a melhoria e garantia de avanços do processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, é fundamental que os professores, em parceria com o Coordenador Pedagógico, estabeleçam critérios para a avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas durante os momentos coletivos e individuais de estudo, possibilitando inclusive o acompanhamento dos estudantes jovens e adultos que demonstram dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, a rotina do Coordenador Pedagógico precisa destinar tempo para a análise dos resultados das avaliações internas e externas, acompanhamento dos Planos de trabalho dos professores e relatórios do Sistema de Gestão Pedagógica (estudantes, professores, gestor, ATAS e gráficos). Dados esses que, ressignificados pelo coordenador, podem subsidiar a organização dos momentos de estudo e de reuniões pedagógicas, bem como orientar a condução de Conselhos de Classe.

As análises dos dados obtidos no Sistema de Gestão Pedagógica, SERAp e instrumentos produzidos pela própria Unidade Escolar também devem nortear as propostas de intervenção e superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes e indicar os casos específicos que requerem ações de recuperação. O registro de todo o processo pedagógico da avaliação e acompanhamento das aprendizagens dos estudantes deve ser assegurado e revisitado nas situações de planejamento, estudo, encaminhamentos e análise dos dados inseridos no SGP.

O fazer da coordenação pedagógica na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo e as especificidades do Ensino Médio

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo possui oito escolas de Ensino Fundamental e Médio: EMEFM Professor Derville Allegretti; EMEFM Guiomar Cabral; EMEFM Vereador Antônio Sampaio; EMEFM Rubens Paiva; EMEFM Antônio Alves Veríssimo; EMEFM Darcy Ribeiro; EMEFM Oswaldo Aranha Bandeira de Mello e EMEFM Professor Lineu Prestes. Conheça um pouco mais sobre a atuação do CP no Ensino Médio pelo relato a seguir:



Com a palavra

A Coordenadora Pedagógica **Lisandra Paes**

As demandas de um Coordenador Pedagógico no Ensino Médio da Rede Municipal de Ensino

Considerar as demandas de um Coordenador Pedagógico do Ensino Médio deve trazer para a discussão as características tanto dos professores quanto dos estudantes. A coordenação pedagógica traz demandas e necessidades comuns a todos os profissionais, independente do segmento ao qual se dedicam. Porém alguns diferenciais fazem com que o Coordenador Pedagógico responsável pelo Ensino Médio, e no meu caso, também pelo curso normal, tenha que ter um olhar direcionado e específico.

No Ensino Médio, a exemplo das demais etapas da educação básica e também dos cursos normal e técnico profissionalizante, é o Coordenador Pedagógico que acompanha o trabalho docente, inclusive observando-o em sala de aula, assim como acompanha seus registros. Esse profissional é o responsável pelo acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, de sua frequência, do contato com as famílias e mediação de conflitos entre professores, professores e estudantes, pais e estudantes ou pais e professores. Mais que tudo, é aquele que organiza e direciona os momentos de formação continuada no PEA.

Em relação aos estudantes, o jovem que frequenta essa etapa da educação básica, normalmente, tem entre 14 e 18 anos. Esta fase da adolescência traz diversas questões referentes à sexualidade, com um número considerável de casos de gravidezes. É a fase na qual despontam os interesses pelas questões sociais e políticas da realidade, a vontade de fazer algo, deixando de lado a posição de mero expectador. Também é a faixa etária da busca por si mesmo e pelo outro na essência, na afetividade, exigindo do coordenador uma escuta sensível aos problemas que os afligem, e que interferem de maneira intensa em seu processo de ensino-aprendizagem. É no Ensino Médio também que começam a conviver as diversas juventudes, com as características inerentes a cada uma delas, que precisa acontecer de forma pacífica e harmônica no ambiente escolar.

É um sujeito que pede por limites e orientação quanto aos seus projetos de futuro, mas que, ao mesmo tempo, não admite o não pelo não, sendo necessário convencê-lo dos motivos dessa negativa (argumentar). Justificar o limite imposto a um adolescente do Ensino Médio, e convencê-lo de sua justificativa, dá ao Coordenador Pedagógico a condição de aliado. Um indivíduo cuja família tem mais dificuldade de frequentar a escola (muitas vezes, pela distância que se encontra de sua residência), que estabelece uma relação próxima com seus professores, cabendo ao coordenador as orientações pedagógicas pertinentes e a mediação de conflitos resultantes dessa relação ímpar.

Coordenar o Ensino Médio traz a responsabilidade de conhecer as características dessa faixa etária, pois - caso contrário - de que maneira o formador pode subsidiar o trabalho dos professores? Esses precisam estar o tempo todo atentos à peculiaridade e à diferença desse público, em relação aos estudantes das demais etapas de ensino. É preciso estar atento aos noticiários nacionais e internacionais para que os estudantes estejam sempre em contato com as atualidades, reconhecer as temáticas interessantes para debates assim como estar atento às datas de inscrição para os vestibulares e ENEM, pois é nesta fase que os estudantes estão escolhendo os seus projetos de futuro.

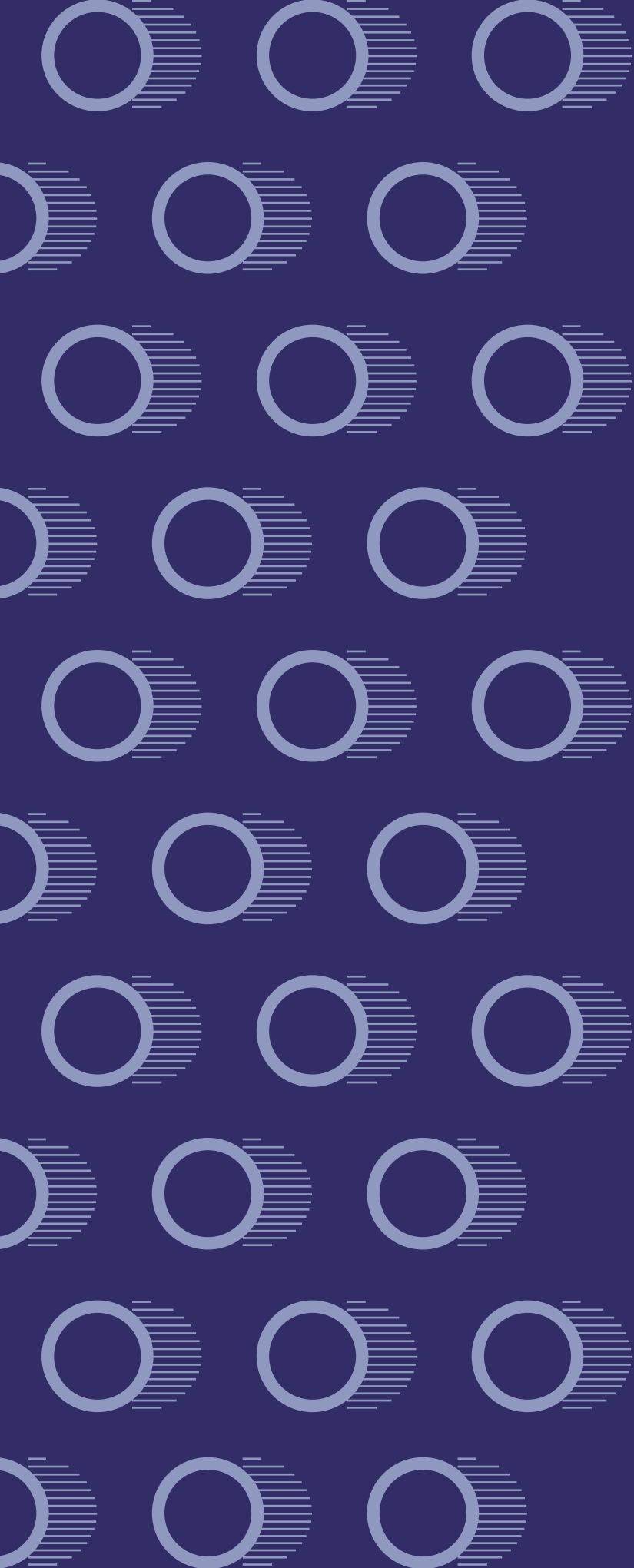
O Coordenador Pedagógico responsável pelo Ensino Médio lida com um número elevado de componentes curriculares em uma etapa de ensino que demanda um trabalho integrado, interdisciplinar e conectado. É sua responsabilidade tentar articular o maior número de projetos que possam ser instigantes e alimentar a curiosidade e o desejo de pesquisa nos jovens, além de conhecer tecnologias para interagir com eles e também mediar os conflitos resultantes do mundo virtual. É necessário, ainda, buscar parcerias com Universidades, cursos, centrais de estágio remunerado e instituições que possam dar ao estudante do Ensino Médio um vislumbre mais claro de todas as possibilidades que estão em seu horizonte.

Coordenar o Ensino Médio é ficar atento a saídas culturais que possam ampliar o universo cultural desses estudantes, e que não sejam circunscritas somente ao entorno da escola, driblando as dificuldades oriundas de uma saída com número elevado de jovens a cada oportunidade. É saber que esses jovens são cidadãos cuja necessidade maior é aprimorar a sua postura crítica frente ao mundo e que isso não pode ser feito de maneira superficial.

O Coordenador Pedagógico do Ensino Médio deve estar preparado para atuar de maneira dialógica, garantindo voz a um público consciente, que sabe o que quer, mas que tem dúvidas e anseios específicos de sua faixa etária. Deve estar pronto para apoiar projetos propostos pelos próprios estudantes, ajudar a organizá-los, além de defender estes projetos junto ao corpo docente e gestores para aprovação.

Levando em consideração que os professores dessa etapa de ensino são especialistas em seus respectivos componentes curriculares, ao Coordenador Pedagógico cabe a articulação entre eles, entre os diferentes conhecimentos e as suas diversas características individuais. São professores que possuem um número reduzido de aulas por semana em cada turma e, por isso, o coordenador precisa orientar as suas práticas e providenciar formas de ampliação do tempo, seja por meio de projetos ou de remanejamento dos tempos escolares. É o profissional responsável pela formação docente de um grupo heterogêneo, e cabe a ele dar a esses profissionais um vislumbre das características específicas desses jovens, das diferenças sociais numa sociedade da informação e do conhecimento, das questões de gênero, extremamente presentes nessa faixa etária, além de outras necessidades que possam surgir no decorrer do percurso formativo.

Finalmente, é um profissional com demandas específicas, com necessidades formativas diferenciadas e que deve estar em constante pesquisa para poder subsidiar o seu trabalho.



Referências

- AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP/SEB/MEC (coord.). **Indicadores da Qualidade na Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.
- ALMEIDA, L. R. de; Placco, V. M. N. de S. (org). **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ALMEIDA, L. R. Formação centrada na escola: das intervenções às ações. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org) **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288p.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: v. 4 : a família. Brasília: 2004.
- BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. da S. **Reuniões na Escola**: Oportunidade de Comunicação e Saber. In: BRUNO, Eliane. B.G.; ALMEIDA, Laurinda R.;
- CARDOSO, Beatriz (org.); LERNER, Delia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza. **Ensinar**: tarefa para profissionais. 1ª edição. Record, 2007.
- CHRISTOV, L. H.S (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. 8. ed.. São Paulo: Loyola, 2007.
- CURY, C. R. J. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica** – Orientações Gerais. Brasília: 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 10 NOV. 2017.
- DIDONET, V. A **Avaliação na e da Educação Infantil**. Brasília, 2012.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes Ed., 2005.
- _____. **A Crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: EDUSP, 2009.
- DUNKER, C. **Análise psicanalítica de discursos**: perspectivas lacanianas. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- FERNÁNDEZ, A. **La atencionalidad atrapada**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2014.
- FRANCO, M.A.S. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. (orgs.) **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 169-188.
- FREIRE, Madalena. **Grupo**: indivíduo, saber e parceria. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1993.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. **Análise Terminável e Interminável**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XXIII. RJ: Imago ed, 2000.
- FUJIKAWA, M. M. O Coordenador Pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.
- GEGLIO, P.C. O papel do Coordenador Pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 3 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2003.
- GIOVANI, P. de. TAMASSIA, S. A. S. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. In: ALMEIDA, L.R de. PLACCO, V, M. N. de (orgs). **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

- GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.
- _____. Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: Kabengele, Munanga (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- LERNER, D; TORRES, M. e CUTER, M. E. Situações de dupla conceitualização e A tematização da prática na sala de aula. *In*: CARDOSO, Beatriz. **Ensinar: tarefas para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- LIMA, H.M.M. **Nem Tudo é Doença!** Reflexões sobre Educação e Saúde no século XXI. São Paulo: Iglu Ed., 2010.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009a.
- _____. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2009b.
- _____. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MELLO, S. A; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: Implicações Pedagógicas da teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, Vol. 14 –n.2 .Mai-Ago 2014
- MONTEIRO, E. et al. **Coordenador Pedagógico**: função, rotina e prática. 1a ed. – Palmares, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012 (Série educar em rede)
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, A.A.S. **Gestão Democrática e Participativa**: em busca da ação coletiva. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014a. Disponível em: <<http://goo.gl/G3YI9B>>.
- _____. **O currículo e a didática**: pontes para a aprendizagem em salas inclusivas. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014b. Disponível em: <<http://goo.gl/G3YI9B>>.
- _____. **Estudos na área da deficiência intelectual**: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar. 2015. 358f. Tese. (Livre-docência em Educação Especial). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. UNESP, Marília, 2015.
- PARO, Vitor Henrique. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. *In*: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; VIANA, Fabiana da Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima. (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 57-73.
- PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.
- PLACCO, V. **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.
- _____. **A Função Formativa da Coordenação Pedagógica na Escola Básica**. 2014. (Apresentação de Trabalho/Simpósio).
- _____. Formação em serviço. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/17.pdf>.
- _____. SER HUMANO HOJE: contribuições da formação e da pesquisa. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M.A. (Org). **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Campagnat, 2010b p. 135-152
- PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- POSSANI, L.de F. P, ALMEIDA, J.G. e SALMASO, J.L (org.) **Ação supervisora**: tendências e práticas. 1ª Ed. Curitiba, PR;CRV, 2012.
- SÃO PAULO (SP) Portaria SME 4070 de 23/10/2000, aprova a Indicação nº 1/2000 que institui a ação supervisora e o papel do Supervisor Escolar na Rede Municipal de São Paulo. São Paulo: SME, 2000.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial da Aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – ciclo 1**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – ciclo 2 e Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME / DOT, 2012.

_____. Decreto nº 54.454, de 10/10/2013 – fixa diretrizes gerais para a elaboração dos regimentos educacionais das unidades integrantes da Rede Municipal de Ensino, bem como delega competência ao Secretário Municipal de Educação para o estabelecimento das normas gerais e complementares que especifica. São Paulo: SME/DOT, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01 : avaliação na educação infantil** : aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. **Plano Municipal para a Erradicação do Trabalho Escravo**, São Paulo, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios 5: **A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2015a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. – São Paulo: SME / DOT, 2016a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Educação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos**: princípios e práticas. São Paulo: SME / DOT, 2016b. Disponível: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/EJA20162013>. Acesso em: 14 nov. 17.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME / COPED, 2017

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRÃO, M.I.B. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006. 207p.

SOUZA, V. L. T. de. O Coordenador Pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 27 – 34.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

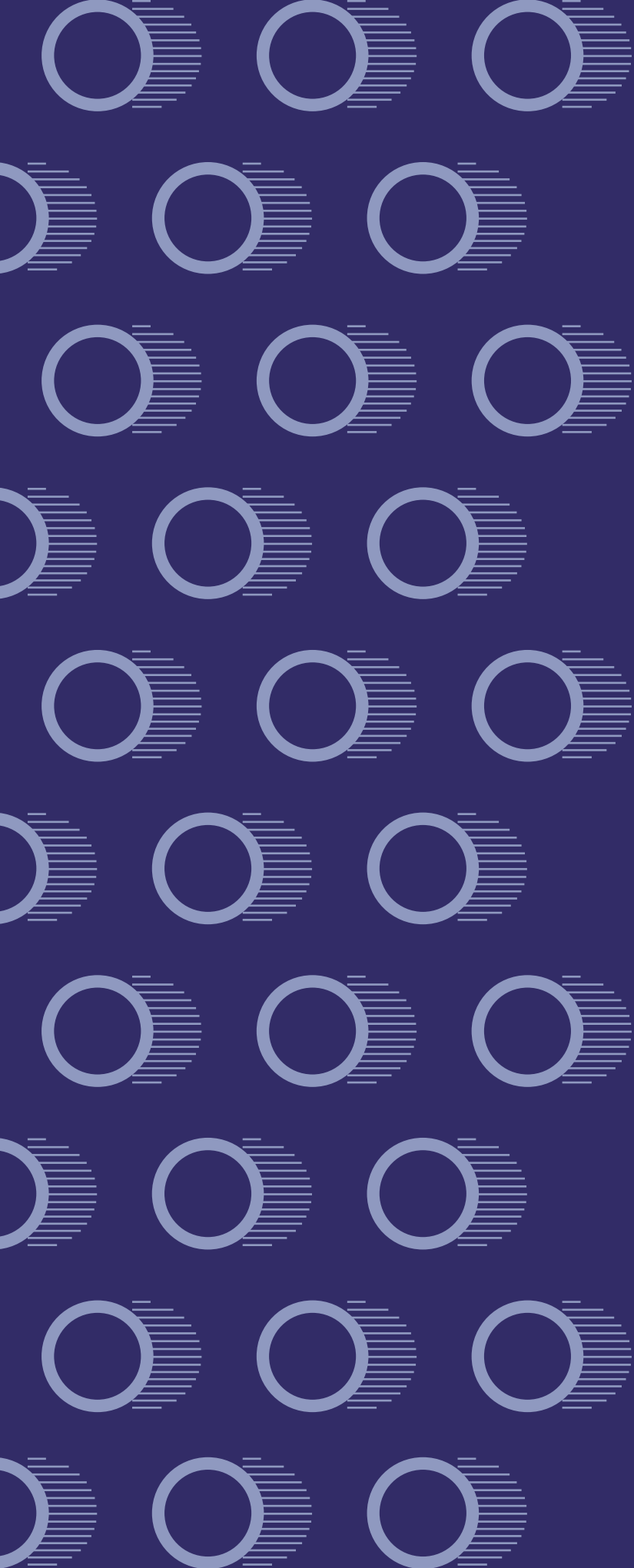
VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de estudantes com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11a ed. São Paulo: Libertad, 2007.

YGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas. Tomo V. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas. Tomo III. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

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



Anexo

Identidade: processo e constituição do Ser Professor/Coordenador

Helena Lima

O Brasil tem uma referência mundial em educação: Paulo Freire. Em todos os continentes, sua obra é reverenciada, estudada, constitui tema de disciplinas regulares em curso de formação, disciplinas especiais e cátedras. Um educador que trabalhou com pessoas de todos os matizes e culturas. Na África, atuou em diversos países de Língua Portuguesa: Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Angola. O material do Ministério da Educação desses países traz o nome desse pernambucano que, em sua própria terra, mereceria ser mais lido e valorizado no cotidiano dos professores. Foi importante consultor em assuntos de educação, alfabetização e políticas públicas também nos Estados Unidos, na Suécia e na Suíça, durante mais de 20 anos, antes de voltar para o Brasil.

O que Paulo Freire trouxe de importante? Em primeiro lugar, a questão do sentido. Aprendemos aquilo que nos faz sentido. Em segundo, mas não menos importante, a politização. Compreender a realidade e trabalhar pela mudança em busca de igualdade de condições, de conscientização sobre mazelas e recursos, em busca de cidadania plena. Paulo Freire refutava os aspectos “missionários” ou “sacerdotais” do trabalho docente. Em lugar dos adjetivos de “vocação”, “dom” e “missão”, por exemplo, ele apresentava o estudo e a articulação com a vida cotidiana como ferramentas para alfabetização das letras e dos sentidos, com objetivo claro de uma compreensão de mundo e do próprio papel na sociedade que fosse além do que é apresentado pela mídia.

Quando e como escolhemos ser professores? Foram escolhas em si, “escolher ser”, ou “segunda opção”? Será que isso interfere no dia a dia do fazer docente?

O sociólogo francês Claude Dubar trabalhou um tema muito interessante para que possamos pensar as escolhas profissionais: IDENTIDADE. O conceito de identidade, para além do senso comum, é entendida, neste documento, como sinônimo de papel social, personalidade, entre outros.

Dubar (2009) considera identidade como um processo que não é dado pelo nascimento. É construído ao longo da vida. E é um processo em que são feitas expectativas em torno de nossa pessoa, denominadas atribuições e que, ao longo

do tempo, assimilamos e incorporamos, ou não, à nossa vida. Esse é um processo em que existem tensões e negociações e que está em permanente construção. Nossa identidade é contingente, transforma-se em relação ao que consideramos importante em determinado momento, transforma-se em relação aos passos que damos de aperfeiçoamento, de mudanças, de avanços e de retrocessos. Hoje, somos professores e amanhã seremos... aposentados!

Ser professor, portanto, implica em incontáveis atribuições - que não são meras tarefas ou afazeres, mas, sim, o conjunto daquilo que dizem sobre nós, daquilo que pensam e expressam em relação à nossa pessoa - que podemos, ou não, tomar como pertencas!

Importante pensar que o professor carrega em sua representação social como profissional, imagens de heroísmo, missão, vocação, devoção e compromisso incondicionais. Muitos adjetivos que nos atribuem, como parte do fazer docente, vão muito além de questões técnicas e científicas, vão além do aspecto missionário e além do êxito material. E tudo pode ir se juntando ao nosso ser professor - ou orientador.

O momento atual de imperativo do êxito coloca nos bens materiais o símbolo do sucesso ou fracasso de uma escolha. Ao professor no Brasil, especialmente após a década de 1960, foi-lhe decalcada uma condição de “abnegado”, que faz “por amor”, “sem se preocupar com materialidades”, pois seu fazer seria “sublime” em si, base para todas as outras profissões e para a melhoria e salvação de toda a sociedade.

No entanto, apesar de tão sublime, a desvalorização do lugar do professor no país foi sendo construída e é tema de incontáveis reflexões e publicações de autores.

Porém a realidade de sua profissão ficou simplificada e desfigurada. Seu trabalho ficou reduzido a escolher uma escola para trabalhar: escola pública ou a escola particular (ou as duas, quando possível!). Assim, ele teria mais ônus do que bônus em sua imagem: trabalhar 40 horas em sala de aula, além das incontáveis horas de preparação e correção, exigiria do professor um dia com mais de 24 horas, o que jamais aconteceu; a imagem do professor sobrecarregado, exausto, ávido por algumas horas de descanso nas férias, seja no cotidiano rural ou urbano. O que foi possível fazer para superar esse quadro? O que é possível fazer hoje diante disso?

Apresenta-se aí uma das facetas da crise da identidade docente: o momento em que o professor não sabe mais a quem está servindo seu trabalho; as tensões paralisam as negociações; as atribuições e tarefas são excessivas, fora do que o professor pode e quer receber e incorporar como pertencas?

Quando o professor se torna Coordenador Pedagógico, muitas vezes, vislumbra uma melhoria em seu cotidiano em todos os sentidos: horário, espaço (sala própria), acesso à direção, aos pais e aos estudantes a partir de um lugar de mais autoridade do que quando era professor, porém o papel real cotidiano nem sempre corresponde ao que foi sonhado e idealizado.

Por exemplo, quais responsabilidades o Coordenador Pedagógico possui no cotidiano de uma escola? Por definição, sua principal realização seria trabalhar pelo aprimoramento docente, de modo constante e consistente. Espera-se que ele seja capacitado tecnicamente, equilibrado, ponderado, criativo, alinhado aos valores da escola à qual trabalha. Essas seriam as suas atribuições. Seu cargo implica na realização de estudos, reuniões, preparação pessoal, enfim, uma série de tarefas a serem cumpridas.

O que acontece no dia a dia? O Coordenador Pedagógico consegue assumir como pertença essa atribuição principal com toda complexidade que exige? Em geral, não consegue! Por quê? Porque é levado, literalmente, a apagar os incêndios do cotidiano escolar: indisciplina, acidentes, falta de professores, falta de funcionários... o Coordenador acaba assumindo, como pertença, atribuições e tarefas de outras pessoas. Seja por falta de pessoal, seja por falta de compreensão e esclarecimento dos gestores acerca do papel central do Coordenador na dinâmica escolar. Aí, estão as tensões das quais nos fala Dubar (2009).

Quando é possível, o Coordenador consegue insistir em suas atribuições e tarefas como formador. Seleciona textos, propõe discussões e, quando isso funciona, todo o corpo docente e a própria escola saem enriquecidos. Quando é possível? Aí, entram as negociações. Negociar, sobretudo, consigo mesmo. Há preparo e interesse para esse papel formativo? Há vontade de ser formador dentro da escola? Esses são pontos essenciais.

Um segundo ponto: como os gestores e demais membros do corpo docente compreendem o papel do Coordenador Pedagógico naquela escola? Como se dá essa compreensão?

O Coordenador Pedagógico, ao assumir esse cargo, tem uma transição de papéis que leva tempo para se consolidar. Nesse percurso, prevalece, junto a alguns gestores, a ideia que o Coordenador Pedagógico será o braço-direito da direção para absolutamente todas as ocorrências na escola: papéis e burocracia, acidentes e encaminhamentos, problemas, propostas, festas, reuniões, elaboração de Projeto Político-Pedagógico. O que isso representa?

Em que momento, de um cotidiano tão atarefado, o Coordenador pode parar para pensar?

Em que momento, dessa rotina multitarefa, o Coordenador consegue estudar?

Onde está a função essencial do Coordenador Pedagógico, de trabalhar a formação docente?

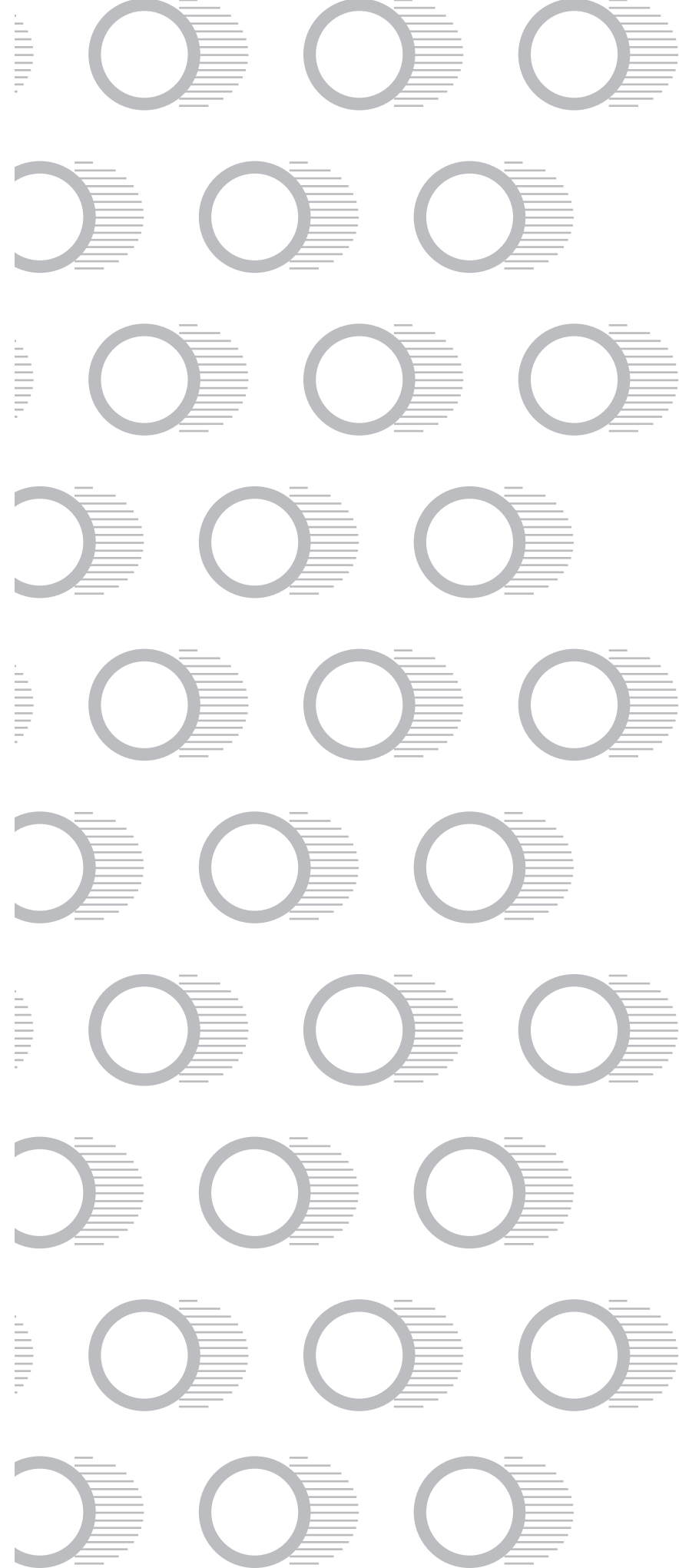
Dubar (2009) fala da crise das identidades como um momento em que o sujeito para e pensa em sua vida de modo muito profundo: quais características os outros dizem de mim (atribuições) e quais reconheço como minhas (pertencas)? Quais características tenho e ninguém percebe ou nomeia? O que, afinal, quero da vida e da minha profissão, e o que faço para chegar lá?

Freud (2000), em seu texto *Análise Terminável e Interminável*, diz que há três profissões impossíveis: governar, psicanalisar e educar. Dependem de uma humildade básica, dependem dos outros, dependem de nossa disposição em compreender e assimilar mudanças. As mudanças, em geral, são vistas com muito medo. Mudar de sala, de turma, de escola, de casa, de papel, de profissão... mudar assusta.

Finalmente, o que Dubar (2005, 2009) e Freud (1937) nos trazem quanto à identidade docente? A resposta é que, sem dúvida, ela exige muito de nós; que estamos em permanente constituição identitária e que identidade não é sinônimo de papel social ou personalidade; que essa construção permanente de nosso ser-aí, de nossa forma de estar no mundo, tudo isso requer autoconhecimento, reflexão, partilha, parceria e – principalmente – autoria!

Referências

- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes Ed., 2005.
- _____. *A Crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: EDUSP, 2009.
- DUNKER, C. **Análise psicanalítica de discursos**: perspectivas lacanianas. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.
- FERNÁNDEZ, A. **La atencionalidad atrapada**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2014.
- FREIRE, P. - *Conscientização*. São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. *Análise Terminável e Interminável*. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XXIII. RJ: Imago ed, 2000.
- LIMA, H.M.M. **Nem Tudo é Doença!** Reflexões sobre Educação e Saúde no século XXI. São Paulo: Iglu Ed., 2010.
- PLACCO, V. **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.





CURRÍCULO
da CIDADE



CIDADE DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

