



COORDENADOR PEDAGÓGICO

Caminhos, desafios
e aprendizagens
para a prática educativa

COORDENADOR PEDAGÓGICO

Caminhos, desafios e
aprendizagens para
a prática educativa

Salvador, 2012

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER – SECULT

JOÃO HENRIQUE DE BARRADAS CARNEIRO
Prefeito

JOÃO CARLOS BACELAR BATISTA
Secretário Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

MARÍLIA CASTILHO
Subsecretária Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

ILNARA SAMPAIO MOURA MENEZES
Assessora Chefe

Kellyenne Jesus Fernandes
Gestora do Fundo Municipal de Educação – FME

Evanilse Silva Alves
Coordenadora Administrativa – CAD

Dilma e Silva Leal
Coordenadora de Apoio e Gerenciamento Escolar – CAGE

Cinthia Karla Gonçalves de Carvalho
Coordenadora de Ações Socioeducativas – CAS

Gilmária Ribeiro da Cunha
Coordenadora de Ensino e Apoio Pedagógico – CENAP

Fábio Pereira da Silva
Coordenador de Estruturação da Rede Física Escolar – CERE

Edmilson Machado da Silva
Coordenador de Esporte, Lazer e Entretenimento – COEL

Ana Paula Teles Pereira
Luciene Costa dos Santos
Elisa Maria de Jesus Santos
Equipe Técnica responsável pelo projeto na CENAP

S466c Salvador. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer
Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa / Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer; Avante Educação e Mobilização Social. - Salvador, 2012.
92 p.: il.

1. Coordenadores educacionais. I. Avante Educação e Mobilização Social. II. Título.

CDD 371.106

AVANTE – EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Conselho Técnico

Maria Thereza Marcílio
Gestão Institucional

Mônica Martins Samia
Linha de Formação de Educadores e
Tecnologias Educacionais

Sônia Bandeira
Linha de Formação para Mobilização e
Controle Social

Fabiane Brasileiro
Linha de Formação para o Trabalho

Rita Margarete Santos
Linha de Formação de Agentes Culturais

Andréa Fernandes
Comunicação Institucional

Maria Célia Falcão
Administrativo Financeiro

Material produzido no Projeto de Estruturação
de Modelo de Formação Continuada de
Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal
de Educação de Salvador

Mônica Martins Samia
Coordenação do projeto

Carla Coutinho Chaves Santos
Fabíola Margeritha Bastos
Maria Aparecida Silveira
Mônica Martins Samia
Equipe de Formação

Mônica Martins Samia
Sistematização e Texto - Parte I

Maria Thereza Marcílio
Revisão Técnica

Clarice Valadares
Revisão Ortográfica

Mila Alves
Assistente de projeto

KDA Design
Projeto Gráfico e diagramação

A P R E S E N T A Ç Ã O

“Não é no silêncio que os
homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho,
na ação-reflexão.”

Paulo Freire

Promover uma educação de qualidade que garanta a aprendizagem de todos os alunos como verdadeiro sentido da escola é uma tarefa complexa que envolve comprometimento e parceria. Neste contexto, o coordenador pedagógico da Rede Municipal se constitui num profissional de extrema relevância para garantir articulação e efetividade nas ações educativas, uma vez que tem a responsabilidade, junto à gestão escolar, de promover, no chão da escola, um ambiente articulado e favorável para que os processos de ensino e aprendizagem sejam efetivos.

Para a SECULT o Coordenador Pedagógico é o elo que afina as ações na escola. Seu trabalho se assemelha ao ofício de um grande maestro que rege sua orquestra a partir das especificidades de cada instrumento, considera as peculiaridades de cada um e realiza a mediação necessária para desafiar cada elemento a emitir seu melhor som, a fim de garantir a construção da mais bela melodia. É, portanto, a mola mestra que trabalha em prol de um processo educativo interdisciplinar, da melhoria da qualidade de ensino e efetividade da aprendizagem de todos os alunos.

Os Coordenadores Pedagógicos, portanto, são considerados peças chave do processo educativo da Rede Municipal de Salvador e para fortalecer sua prática, a Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECULT, em parceria com a AVANTE – Educação e Mobilização Social, promoveu um processo formativo nos anos de 2011 e 2012, com o objetivo de construir a identidade profissional dos coordenadores, por meio de um intenso diálogo entre teoria e prática e a problematização da realidade; bem como fortalecer a cultura formativa nas escolas, com vistas à excelência pretendida na missão institucional desta Secretaria.

Assim, para garantir a sistematização e memória do processo formativo, este documento, construído a muitas mãos, pretende registrar as principais aprendizagens construídas, estabelecendo diretrizes para a concretização de uma política pública de formação continuada em serviço, que valoriza o diálogo e participação coletiva como elementos balizadores da construção e elaboração do Projeto Político Pedagógico na escola.

Esta produção contempla, além do memorial descritivo da formação continuada dos coordenadores pedagógicos, os aspectos gerais da organização administrativo-pedagógica da SECULT, bem como os marcos legais que embasam tal estrutura. Por isso pretende ser um instrumento de apoio que contribua, efetivamente, para o labor do Coordenador Pedagógico, possibilitando intervenções práticas que concretizem a política de formação integral e inclusão social do cidadão estabelecida por esta secretaria.

João Carlos Bacelar Batista

Secretário Municipal da Educação,
Cultura, Esporte e Lazer

SUMÁRIO

7 PREFÁCIO

9 PARTE I

- 11 **CAPÍTULO I**
Bem vindo à Rede Municipal de Salvador:
histórico do Coordenador Pedagógico na Rede
- 13 **CAPÍTULO II**
Modelo de Formação Continuada de Coordenadores 2011/2012
- 23 **CAPÍTULO III**
O Sentido da Escola e a Coordenação Pedagógica
- 28 **CAPÍTULO IV**
O Papel do Coordenador Pedagógico e suas Atribuições
- 36 **CAPÍTULO V**
Gestão do Tempo - desafio de uma atuação focada no pedagógico
- 40 **CAPÍTULO VI**
O Coordenador como Formador: fazer *por* ou fazer *com*?
- 61 **CAPÍTULO VII**
Estratégias Formativas: concretizando princípios na prática
- 71 **CAPÍTULO VIII**
O Papel do Coordenador na construção de uma
cultura colaborativa na escola
- 78 **CAPÍTULO IX**
Parceria Coordenador e Gestor: elemento fundamental
na efetivação de um ambiente de aprendizagem na escola

83 PARTE II

- 85 1. A rede municipal de ensino
- 87 2. A organização administrativa da Secretaria Municipal da
Educação, Cultura, Esporte e Lazer
- 88 3. Pressupostos pedagógicos da educação municipal
- 91 4. Bases legais da educação na rede municipal de Salvador



Formação *in loco* na EM. Engenho Velho da Federação

P R E F Á C I O

“Eu sei de muito pouco.

Mas tenho a meu favor

tudo o que não sei”.

(Clarice Lispector)

Esta publicação visa sistematizar os saberes construídos pelo grupo de Coordenadores Pedagógicos, em exercício nos anos de 2011 e 2012, que participaram do processo formativo oferecido pela SECULT, em parceria com a Avante – Educação e Mobilização Social¹. Por intermédio da documentação desta história formativa, pretende-se instrumentalizar os coordenadores, a fim de que tenham maior clareza de sua função e se sintam apoiados no seu fazer.

De forma mais detalhada, o objetivo desta publicação é oferecer subsídios aos Coordenadores Pedagógicos na constituição da sua identidade e no desenvolvimento de uma prática que contribua para o melhor desempenho da Rede. Isso significa melhores indicadores relacionados à aprendizagem, alunos mais vinculados com a escola, famílias mais participativas, professores envolvidos e grupo gestor fortalecido, focado no pedagógico. Mais além, espera-se que esta publicação possa inspirar a condução de políticas públicas e decisões relativas ao papel e condições de trabalho do coordenador na Rede.

Como fruto do processo formativo, a primeira parte desta publicação apresentará as principais aprendizagens oriundas desse processo, bem como compartilhará vários momentos da trajetória de tantos coordenadores pedagógicos que trilharam esse percurso. Ao contrário de uma divisão segmentada, como aqui apresentada em capítulos, por uma necessidade didática, na formação, a história foi sendo construída ao longo do processo, atendendo ao ritmo e às necessidades do grupo.

Em relação aos capítulos, para dar mais clareza aos conteúdos da formação, não se buscou uma homogeneidade no formato, mas uma coerência entre o modo como os conteúdos foram apresentados e abordados na formação. Assim, alguns têm maior ênfase no arcabouço teórico, dialogando com a prática dos coordenadores; outros

¹ A Avante – Educação e Mobilização Social é uma organização não governamental fundada em 1991 e sediada em Salvador/BA, que tem como missão contribuir para a formação do cidadão, pela educação e o desenvolvimento de tecnologias de intervenção social, visando à garantia dos direitos sociais básicos e ao fortalecimento da sociedade civil. www.avante.org.br

dão destaque ao processo de elaboração do conteúdo em si, visto que muitos deles foram construídos durante a formação, considerando-se a realidade da Rede e as demandas que emergiam.

As referências teóricas utilizadas, em sua grande maioria, foram lidas nas formações para subsidiar o diálogo. Quanto aos depoimentos, foram produzidos ao longo da formação, com o consentimento dos autores para publicação. Finalmente, o material escrito passou pelo crivo dos nove grupos constituídos, que revisaram e validaram seu conteúdo, bem como pelo Grupo Gestor, que acompanhou sua elaboração e deu “régua e compasso” à produção.

Por fim, ao sistematizar esta experiência, tão rica e significativa, podemos afirmar a necessidade de “formar formadores” em programas específicos de formação, no caso, os Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Salvador. A importância desse aprendizado é revelada ao longo da publicação.

Boa leitura!

Mônica Samia

Coord. Linha de Formação de Educadores e
Tecnologias Educacionais
Avante – Educação e Mobilização Social - ONG

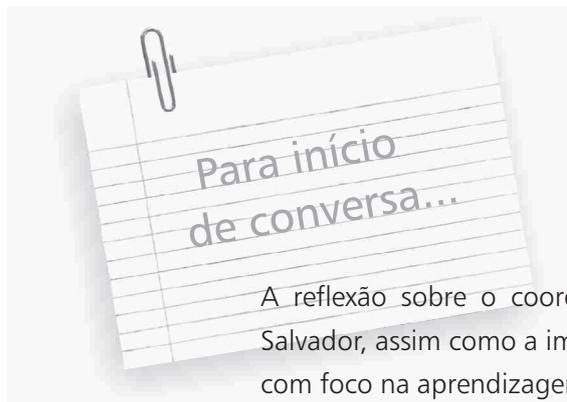
PARTE I



Encontro de Formação de Coordenadores Pedagógicos

CAPÍTULO I

Bem Vindo à Rede Municipal de Salvador : Histórico do Coordenador Pedagógico na Rede



A reflexão sobre o coordenador pedagógico na Rede Municipal de ensino de Salvador, assim como a importância que este assume na construção de uma escola com foco na aprendizagem, surge a partir de um contexto histórico, sócio-político, econômico e cultural marcado por diversas fases e mudanças.

Tudo começou no município de Salvador, com a criação da Secretaria Municipal da Educação e Cultura – SMEC, através da lei nº. 912, de 04 de março de 1959. O cenário era fértil para a atuação do profissional, pedagogo, inicialmente chamado de Inspetor de Ensino, contratado com o objetivo de fiscalizar os processos pedagógicos na escola, com foco em questões disciplinares e voltado para monitorar o aproveitamento dos alunos em relação ao desempenho nos processos avaliativos e a atuação do professor como transmissor de conhecimentos.

Com o passar do tempo, mudanças tornaram-se necessárias. Para atender um cenário sócio-político e cultural mais abrangente surge, então, na Rede Municipal de Salvador acompanhando uma tendência nacional fundamentada na ideologia capitalista, a figura dos especialistas em educação.

Estes profissionais eram denominados supervisores, orientadores e administradores educacionais e atuavam através de funções específicas, fomentando a busca pela qualidade da educação mediante ações individualizadas que, consequentemente, promoviam a desarticulação pedagógica, uma vez que cada técnico era responsável por um determinado setor; um cuidava do planejamento e acompanhamento do trabalho docente, outro tratava do desempenho acadêmico do aluno e o outro, da gestão administrativa da escola. Isto dificultava consideravelmente a visão e atuação integral dos processos pedagógicos.

A referida estrutura era pautada em pressupostos da pedagogia tecnicista, a qual tinha como princípio a busca pela eficiência em educar, mediante a produtividade do trabalho docente, assim como a garantia de uma assistência técnica que assegurasse à escola a reprodução e manutenção da sociedade capitalista.

Segundo KUENZER e MACHADO, a pedagogia tecnicista tem sua origem na Teoria Geral de Administração (TGA), sistematizada por Frederick Taylor, que apregoa a racionalização do processo produtivo, por meio da fragmentação do trabalho – separação entre os que planejam e controlam e os que executam. A Teoria Geral dos Sistemas configura-se como uma abordagem mais sofisticada da filosofia taylorista, ao propor que a eficiência do sistema deve ser assegurada “pela maximização da utilização dos recursos de todos os tipos; (...) a produtividade máxima propiciada pela racionalização do trabalho e do controle sobre ele”.

(1982, p. 39)

Assim, os especialistas em educação adentraram o município de Salvador com atribuições ligadas ao acompanhamento das ações pedagógicas, numa perspectiva de controle da execução do planejamento e interpretação das políticas educacionais, assegurando o cumprimento dos princípios e finalidades da educação naquele momento histórico.

Com o avanço tecnológico e as mudanças político-educacionais e econômicas, a Rede Municipal, também seguindo a tendência da política educacional de âmbito nacional, cria a função do coordenador pedagógico como uma figura responsável, por excelência, por agregar e articular as ações educativas na escola, de forma a realizar um trabalho voltado tanto para o monitoramento das ações educativas e apoio técnico à prática docente, bem como para promover o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos.

Em 2002 a SMEC, hoje SECULT, concretiza tal tendência através da instituição do Coordenador Pedagógico, podendo, essa função, ser exercida tanto pelo pedagogo especialista, quanto pelo professor escolhido pela comunidade escolar com perfil adequado para assumir a gestão do ensino nas unidades escolares. No entanto, os professores selecionados, por questões institucionais legais, não puderam continuar exercendo tal função, uma vez que haviam prestado concurso público para o cargo de professores. Desta forma, o referido órgão realizou, em 2004, o primeiro concurso público para o cargo de Coordenador Pedagógico da Rede Municipal.

Hoje, a SECULT vivencia a satisfação de ter em seu quadro funcional o coordenador pedagógico como mediador das ações educativas, articulador e formador de uma cultura que entende a escola como um espaço de promoção da aprendizagem e cidadania de todos os alunos.

Referências do Capítulo:

KUENZER, A. Z. & MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.

CAPÍTULO II

Modelo de Formação Continuada
de Coordenadores 2011/2012

“Somos transformadores de nós mesmos
e dos lugares pequenos que, nesse mundo,
nos couberam.”

(Sá-Chaves)

A metodologia da formação é oriunda da expertise desenvolvida pela instituição formadora² que tem como fundamento a epistemologia da prática, ou o que atualmente se denomina “formação contínua *centrada* na escola”, que considera as dimensões pessoal e profissional dos educadores e a escola como um *lócus* privilegiado de aprendizagem, onde os professores aprendem a profissão a partir do diálogo entre teoria e prática. O objetivo destas ações formativas é de instaurar ou fortalecer a cultura reflexiva nas escolas e redes, com foco na prática pedagógica. Para tanto, são realizadas atividades que têm como metodologia básica a problematização e a implicação dos sujeitos na sua resolução. (Portfólio Institucional, 2012)

No caso da formação dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal, estes fundamentos teóricos se aplicaram na medida em que o objeto central da formação foi a prática destes profissionais. Essa prática foi problematizada e, a partir dela, buscaram-se as teorias que ajudaram a melhor compreendê-la e qualificá-la. Ou seja, os conhecimentos construídos e utilizados pelos coordenadores da Rede desde 2005 foram **refletidos, compartilhados, sistematizados e somados a outros conhecimentos construídos** na formação. Desta forma, pretendeu-se valorizar os conhecimentos pré-existentes, além de ampliá-los e sistematizá-los.

As ações formativas desenvolvidas são consideradas complementares, pois oportunizaram diferentes espaços e formas de aprendizagem. Assim, a metodologia se adequou à realidade da Rede, por meio de uma cuidadosa etapa de **diagnóstico**, em que foram considerados as demandas, os saberes produzidos e as especificidades deste contexto.

A seguir são apresentadas as ações desenvolvidas e um panorama dos seus resultados!

2 A Avante – Educação e Mobilização Social/ONG desenvolveu uma tecnologia de formação continuada que é referência no país, tendo em vista os resultados alcançados e o amplo reconhecimento de sua eficácia no desenvolvimento profissional de educadores.

AÇÕES DE DIAGNÓSTICO

Para a formação em pauta, foi realizado um diagnóstico entre os meses de novembro e dezembro de 2010, que envolveu análise dos documentos da Rede relativos aos coordenadores; visita a 04 escolas, a fim de escutar coordenadores, gestores e professores por meio de entrevistas; realização de 03 grupos focais com a participação de 23 coordenadores pedagógicos e representantes das Coordenadorias Regionais de Educação – CRE; e entrevista a membros da CENAP. As categorias usadas para a realização deste diagnóstico foram: *condições de trabalho, rotina, conteúdos e metodologia sugeridas para a formação*.

O diagnóstico proporcionou uma ideia clara sobre a situação da Rede em relação aos coordenadores pedagógicos, ratificando a relevância de um processo formativo que pudesse contribuir para o alinhamento, reflexão e fortalecimento da identidade destes profissionais. Havia claramente uma necessidade de viabilizar espaços formativos para se pensar a prática no âmbito da Rede.

O diagnóstico revelou ainda questões relevantes no que tange à pouca clareza ou mesmo à distorção do papel do coordenador na Rede, conforme evidenciam os trechos seguintes do relatório (2011) e depoimento:

Não foram identificadas falas significativas sobre o acompanhamento do coordenador nos processos de aprendizagem; os discursos reforçavam o foco no ensino, apesar de a melhoria da qualidade da aprendizagem aparecer como um desafio.

(Relatório Diagnóstico sobre demandas dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Salvador – Avante - 2011)

Nesse documento, tanto os coordenadores das escolas quanto os das CRE destacam a imagem presente na Rede da figura do coordenador como inspetor - fiscalizador.



"É preciso ter clareza por parte de todos de quais são as atribuições do coordenador."

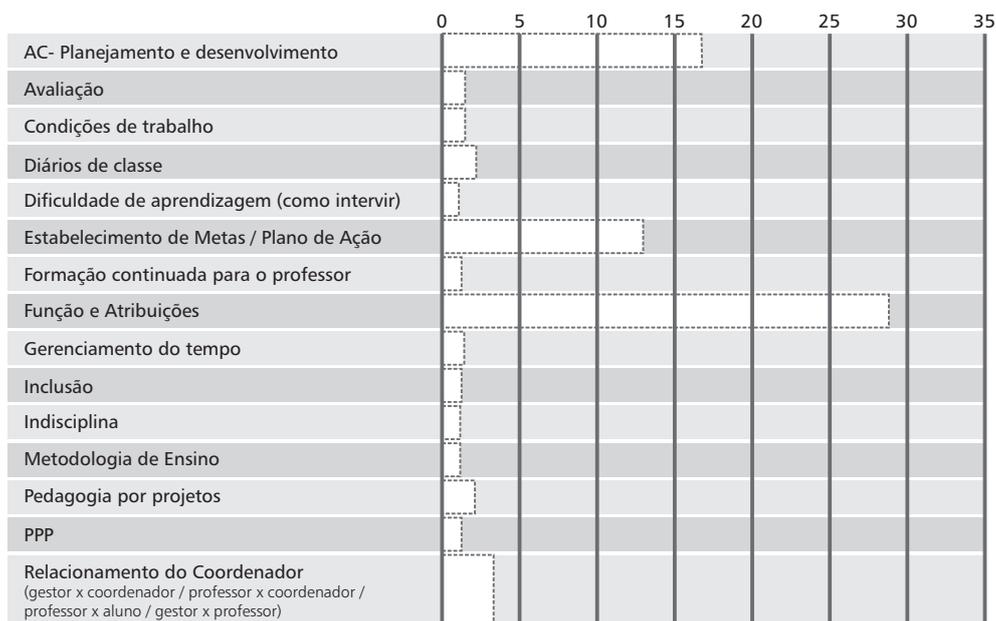
"Não basta dizer: Não é desta forma; é preciso ajudar a descobrir."

A partir dos dados do diagnóstico, foi possível elaborar um gráfico com as principais demandas dos coordenadores e, a partir delas, montar o Plano de Formação, constituído pelas estratégias formativas e pelos conteúdos já analisados e selecionados.

Dos conteúdos de formação indicados no diagnóstico, três tiveram destaque, conforme gráfico e mereceram especial atenção ao longo da formação:

- Função e atribuições do coordenador pedagógico da Rede
- Atividade Complementar – planejamento e desenvolvimento;
- Estabelecimento de metas/Planos de Ação

GRÁFICO
Demandas dos
Coordenadores
Pedagógicos



As demais temáticas também foram amplamente abordadas nos encontros de formação:

- Foco na aprendizagem
- Gestão do tempo
- Cultura colaborativa
- Parceria entre coordenador e gestor
- Coordenador como formador

Como é possível perceber, o foco da formação foi o fortalecimento da constituição da identidade dos coordenadores pedagógicos, objetivo este considerado alcançado pelos resultados e depoimentos que serão apresentados ao longo desta publicação.

Segundo Mônica Samia, coordenadora e formadora do projeto, *“esta experiência tão intensa e mobilizadora, proporcionou muitas aprendizagens relativas ao papel do coordenador no âmbito da Rede, e isto foi possível porque, por meio dela, estes profissionais se encontraram. Estes encontros, mediados pela equipe da Avante, possibilitaram uma rica troca entre profissionais de uma mesma Rede que, até então, não tinham um espaço regular de interlocução, de escuta, de problematização e de crescimento. A ideia de Rede se fortaleceu de uma forma muito significativa, porque se descobriu o quanto o outro pode ser parceiro e pode ajudar a construir caminhos. Hoje é possível afirmar que há um grupo de coordenadores pedagógicos da Rede, porque compartilharam uma história que vai ser contada e documentada!”*

AÇÕES FORMATIVAS

Antes de terem início as ações formativas regulares, foi realizado um Seminário de Mobilização para gestores e coordenadores, com vistas a apresentar a proposta de formação, bem como mobilizar o grupo para a necessidade de se instaurar um espaço de reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico e de suas possibilidades de intervenção para a melhoria na qualidade da educação no município. Este processo de implicação se deu a partir de estratégias de mobilização e reflexão da realidade da Rede e das necessidades de intervenção para a melhoria da qualidade do atendimento.

Encontros de Formação de Coordenadores

Estes encontros ocorreram entre os meses de março de 2011 e junho de 2012, com regularidade mensal e 4 horas de duração por encontro. Os coordenadores foram divididos em grupos e tiveram a oportunidade de participar de atividades formativas com o intuito de:

- Refletir sobre o papel do coordenador pedagógico e suas ações, alinhando concepções e práticas;
- Garantir um espaço para análise, troca e sistematização da prática de coordenação pedagógica nas escolas;
- Apoiar a equipe de coordenadores nas ações que realizam junto aos professores;
- Instrumentalizar os coordenadores com os aportes teórico/práticos necessários para o exercício da sua função.

Os encontros ocorreram em forma de oficinas formativas. Neles foram abordadas problemáticas específicas da atuação dos coordenadores na Rede, bem como aprofundamento dos aportes teóricos. A reflexão sobre a prática foi a tônica dos encontros, proporcionando uma imersão nas questões específicas da Rede, bem como uma possibilidade de dialogar com autores e fazeres diversos, que promoveram a ampliação do repertório dos coordenadores e de suas referências, tanto teóricas quanto práticas. É o que conta a coordenadora Karina:



“As mudanças que aconteceram na minha prática foram por conta da reflexão sobre ela, tendo como foco a aprendizagem dos alunos e dos professores, e do meu papel como coordenadora pedagógica, refletindo e retroalimentando a minha função. O foco na aprendizagem é de fundamental relevância para a construção de um perfil profissional. É para mim, um recomeço!”

(Depoimento de Ana Karina Proencia Akkari, CMEI Eduardo José dos Santos)

SAIBA MAIS**CAPÍTULO VII****ESTRATÉGIAS****FORMATIVAS:**

concretizando

princípios na prática

As tematizações de práticas de coordenação, que ocorreram ao longo do processo formativo, possibilitaram que os coordenadores exercitassem a reflexão, o olhar distanciado, o cuidado com o outro, e ampliassem suas possibilidades de atuação. Além disso, o compartilhamento das práticas da própria Rede criou um novo ânimo nos coordenadores que, mesmo diante de tantos desafios, implicaram-se na busca de caminhos para uma atuação mais coerente e eficaz.

O depoimento da coordenadora Maria das Graças A. Bastos, da Escola Municipal Aristides Novis, nos ajuda a visualizar como foi esse processo:



“As colegas e a professora validaram a minha práxis: foi um momento de muita alegria. Eu tinha consciência da minha proposta de formação continuada para os professores, mas a formação sistematizou e contribuiu com mais conhecimentos, estratégias e recursos para esse desempenho. O mais importante e ao mesmo tempo difícil foi fazer a equipe pedagógica refletir a sua prática e desejar sair da zona de conforto. No início pensei que não daria conta, mas já começo a me apropriar desse movimento. Tem até um sabor de “quero mais”, pelos desafios e desconstrução que enfrentaremos. Aprendi com a formadora, lendo nas entrelinhas das suas intervenções para conosco, e comecei a praticar na escola”.

As demais temáticas também foram amplamente abordadas nos encontros de formação:

- Foco na aprendizagem
- Gestão do tempo
- Cultura colaborativa
- Parceria entre coordenador e gestor
- Coordenador como formador

**Formação
in loco**

A cada mês foram realizadas visitas formativas em escolas da Rede. Juntamente com a formadora, cerca de 4 a 7 coordenadores também participavam da visita, criando, assim, um espaço formativo em rede. Após uma visita às dependências da instituição para conhecimento da realidade, eram realizados momentos de formação. No primeiro momento, o coordenador da escola compartilhava experiências que, a seu ver, eram consideradas bem-sucedidas, a fim de realizar uma troca com os demais coordenadores. No segundo momento, compartilhava alguma situação-problema, previamente definida por ele, no intuito de ser apoiado pelos colegas e a formadora.

Objetivos:

- Instaurar espaços de formação no lócus de trabalho dos coordenadores, a fim de possibilitar uma reflexão sobre questões específicas de cada realidade;
- Coletar subsídios para os encontros de formação, através de um contato direto com a rotina dos coordenadores nas escolas;
- Fomentar uma atitude cooperativa e articulada entre os coordenadores da Rede e promover aprendizagens a partir da troca de experiências.

O trecho abaixo do relato da formadora Carla Chaves é revelador de como ocorreu a dinâmica dos encontros:



"A coordenadora nos acolheu na Biblioteca da Escola, espaço de tamanho reduzido, contudo bem organizado para a sua finalidade. A princípio, quero destacar a qualidade dos livros e materiais de literatura disponíveis. Para fazer bom uso deste material, a coordenadora começou compartilhando uma experiência bem sucedida, o Projeto de Leitura "Toque de Ler" inspirado na ideia "toque de recolher". Segundo ela, "se podemos fazer um toque para recolher as pessoas, que se faça para o recolhimento para a leitura." O Projeto é bastante interessante em seu propósito: deixar que os alunos tenham acesso aos mais diversos tipos de leitura, adequados para sua faixa etária, estimulando a curiosidade, a expectativa, o mistério e o desejo de ver o que existe nos livros...Para isto, foi criada o que chamou de "MALA PANDORA" itinerante. Nesta mala encontram-se desde os maravilhosos livros cedidos pela Prefeitura e outros gêneros como revistinhas, álbuns, revistas informativas, jornais, etc, tudo à disposição das crianças. Esta Mala Literária itinerante fica em cada sala de aula durante uma semana e existe um acompanhamento dos professores sobre o que fazer durante este espaço de tempo. A discussão sobre esta proposta foi muito rica, inclusive porque a coordenadora é apaixonada pelo que faz, e isto fica declarado em sua fala!

No segundo momento do encontro refletimos sobre a demanda trazida pela coordenadora sobre a aluna que não lê e não escreve. Iniciamos por analisar o seu material, produzido pela aluna na escola (caderno de atividades). Para a minha surpresa esta aluna tem um caderno lindo!!!! Totalmente organizado, letra impecável, com as correções feitas pela professora e por ela mesma, de maneira bem organizada e com uma "apresentação de caligrafia equivalente a uma aluna do 5º ano"! Quando discutíamos sobre como esta aluna produziu este material, a coordenadora confirmou que a aluna era uma excelente copista, mas que ao pedir que lesse o que escreveu a aluna não sabia realizar nenhum nível de leitura, tampouco de escrita. Partimos então para uma questão indispensável, centrada em verificar em que nível de escrita a aluna se encontra, o que nunca tinha sido verificado por esta Escola. Dialogamos que este era o primeiro ponto a ser cuidado para daí em diante realizar intervenções com vistas a apoiá-la no processo de alfabetização. A coordenadora informou que acataria as sugestões. Sugeri a ela que fizesse parcerias com as professoras alfabetizadoras de sua Escola e me coloquei disponível para, através de e-mails, trocarmos ideias."

Em outra visita, a formadora explicita:



Diante das etapas de reflexão que percorremos nesta formação in loco, pude observar que conseguimos estruturar um bom caminho na direção ao tratamento diante do problema levantado. Começamos analisando o problema sob diversos pontos de vista, em seguida nos alimentamos de aspectos conceituais que nos permitiram entender melhor “o que podemos fazer” e concluímos com “possibilidades sobre como fazer”. Acredito que foram plantadas boas sementes!

(Carla Chaves – formadora da Avante em visita à EM Clemilda Andrade)

Em termos de resultado, esta foi uma ação muito validada pelos coordenadores participantes. Isto ocorreu principalmente porque este tipo de situação proporcionou a troca de experiências e criou um ambiente colaborativo, onde todos tiveram a oportunidade de contribuir para a resolução dos desafios apresentados, bem como aprender com a experiência dos colegas. Perceber as semelhanças dos problemas enfrentados, as diferentes formas de resolução e as alternativas encontradas, foram meios potentes de ampliar o repertório dos coordenadores, fortalecendo os laços de grupo e a noção de pertencimento à Rede.

Com a palavra, a coordenadora pedagógica:



“O encontro foi bastante produtivo, oportunizando compartilhar experiências e expor as inquietações. Foram validadas as sugestões apresentadas pelo grupo no que se refere aos encontros de formação, bem como os esclarecimentos prestados pela formadora Fabíola Bastos acerca de como poderíamos concretizar as ações para as quais necessitamos de apoio. Outro ponto bastante significativo foi poder ouvir o depoimento de colegas sobre suas práticas, o que serve de termômetro e orientação mesmo e possibilitou refletir sobre as ações desenvolvidas na escola e orientar um possível refazer das atividades”.

(Joselice Bastos, Coord. Pedagógica, Escola Municipal Novo Marotinho)

Mas tem gestor querendo falar também:



“(…) A princípio, fiquei inquieta com essa visita; logo após fui buscar estratégias para melhorar meu discurso com os professores, com embasamento teórico e situações práticas que os levassem a refletir sobre o seu papel. Já podemos sentir mudanças na postura dos professores, estamos caminhando! O nível das nossas discussões hoje é outro, temos liberdade de discutir sobre o trabalho com crianças de 0 a 3 anos, e o mais importante é que nós (gestora e coordenadora) estamos conseguindo contagiar o nosso grupo, que hoje sente o desejo de buscar e fazer diferente; estamos promovendo grupos de estudos em nossas reuniões pedagógicas. Estamos vendo também resultados dessas discussões na prática. Entendemos que é possível desenvolver um trabalho coerente com essa faixa etária, adequando espaços e utilizando de forma correta os recursos que temos à nossa disposição”.

(Cláudia Requião Santos Oliveira - Gestora do CMEI Yolanda Pires)

E a coordenadora pedagógica do CMEI complementa:



“As mudanças que ocorrem em minha prática são resultado dessa formação, que para mim não deveria ser interrompida. Estamos conseguindo melhorar as relações no CMEI e isto está refletindo no trabalho em grupo, juntamente com a gestão, coordenação e nossos professores. Esta formação transformou meu olhar sobre o ato de coordenar”.
(Denise de Santana Rocha-Coordenadora pedagógica CMEI Yolanda Pires)

Encontros de Mobilização de Gestores

Como já é consenso entre os estudiosos e pesquisadores da área de formação, o desenvolvimento profissional se dá nos âmbitos pessoal e profissional, mas também no âmbito institucional. Isto significa que, em qualquer processo formativo, é necessário envolver as lideranças institucionais, a fim de que se crie um ambiente ou uma cultura que acolha e ofereça as condições para que as aprendizagens se efetivem em ações. Assim, no contexto desse projeto, foi estratégico mobilizar e envolver os gestores da Rede para que, a par do percurso formativo dos coordenadores, pudessem consolidar a parceria com esses profissionais, compreendendo melhor suas atribuições, suas dificuldades e, principalmente, o foco do seu trabalho, com vistas a apoiá-los na consolidação de uma rotina voltada para as questões pedagógicas. Isto se deu por meio de encontros sistemáticos, com duração de 3 horas cada. Nesses encontros, foram partilhadas as principais aprendizagens construídas, bem como algumas práticas de coordenadores, que eram representativas do diálogo entre teoria e prática que, a todo tempo, era realizado na formação.

Além disso, esse contato sistemático com os gestores foi essencial como momento de escuta e de compartilhamento de experiências. Questionados sobre qual seu papel para o êxito do projeto de formação dos coordenadores, a diretora Tatiana Botelho, do CMEI Paroquial de Santana sintetizou a opinião de muitos dos seus colegas:



“O gestor, enquanto líder e articulador do espaço escolar tem um papel fundamental, pois ele precisa dar apoio e agir conjuntamente para que este projeto siga e alcance seus objetivos, permitindo o espaço formador necessário para seus coordenadores. Também é preciso saber o teor desse projeto para validar o trabalho de formação, melhorando o processo de aprendizagem”.

Essa iniciativa foi muito validada por ambas as partes e se mostrou estratégica no que se refere à execução de ações articuladas. Mais do que quantidade de formação, os depoimentos sugerem a importância de qualidade e articulação entre elas, para que haja uma organicidade e visão sistêmica da escola e dos papéis de cada um para a promoção de um ambiente de aprendizagem para todos.

Grupo Gestor

O grupo gestor nasceu da necessidade de o processo formativo ser pensado e planejado da forma mais democrática e participativa possível. O diagnóstico realizado já indicava caminhos muito claros a serem percorridos, mas era importante monitorá-los e, ainda mais, conhecer as nuances da Rede, sua história, os documentos norteadores e a trajetória já percorrida pelos coordenadores até então. Assim, uma vez por mês, um grupo de cerca de doze profissionais – um representante de cada turma, somando 09 coordenadores e 03 representantes da CENAP - se reuniam para refletir sobre a formação, monitorar o processo de escrita deste documento e atualizar a equipe de formadores sobre a trajetória da Rede, concernente a cada tema abordado. Muitos alinhamentos foram realizados, muitas problemáticas foram tematizadas e, assim, o caminho foi cuidadosamente percorrido, com o cuidado e o rigor necessários a tão complexa empreitada.

A equipe da CENAP nos ajuda a contar essa história:



"A formação dos coordenadores pedagógicos da Rede municipal foi uma ação sonhada e gestada pela CENAP com o objetivo de fortalecer a prática dos profissionais que são agentes de transformação da prática educativa em nossas escolas, em articulação com os demais membros da equipe pedagógica. A reflexão sobre a complexidade que envolve a ação coordenadora, nos fez buscar parceria com uma Organização que tem como princípio institucional construir conhecimento mediante a tematização da prática, do exercício do diálogo e constante troca de experiências.

Hoje temos a satisfação de construir um processo formativo completamente democrático e pautado na realidade dos nossos educadores, constatando que isto foi o grande diferencial deste projeto. As discussões realizadas no grupo de trabalho (GT) foram momentos de crescimento pessoal e profissional que fortaleceram o planejamento e os caminhos da formação, uma vez que se constituiu num espaço de reflexão e exercício pleno de gestão democrática e cidadania. Assim, percebemos que esta ação formativa foi apenas o começo de uma longa caminhada... "

(Equipe da CENAP)

Resultados

E quanto aos resultados?

Certamente há muitas nuances quando se trata de resultados! Estes estão vinculados a múltiplos fatores, desde a assiduidade nos encontros, passando pela abertura à reflexão e aprendizagem, disposição para a mudança, afinidade com as temáticas e crença nelas; enfim, fatores ligados a um processo de formação humana que, mesmo coletivo, sempre será singular.

Entretanto, é possível afirmar, pela análise minuciosa das avaliações realizadas ao longo de todo o processo, que muitas aprendizagens foram construídas, que há

maior clareza sobre o papel do coordenador, que o sentimento de Rede foi fortalecido, que a importância da relação parceira entre coordenador – gestor está consolidada, que as condições de trabalho para o coordenador precisam avançar muito, e, principalmente, que há na Rede uma experiência acumulada muito significativa que deve ser reconhecida, valorizada e partilhada.

Ademais, o resultado mais importante é a sensação clara que muito ainda há de se caminhar, mas que cada passo é importante. Certamente o grupo está mais maduro, consciente e capaz de continuar o caminho, consolidando os espaços de interlocução, formação e cuidado, tão necessários à efetividade do trabalho do coordenador.

A seguir, alguns depoimentos que ilustram o percurso e seus resultados:



“Como uma atitude política é, antes de tudo, a habilidade no trato das questões humanas, vi na AVANTE esse respeitoso jeito de existir. Quando esta organização iniciou o planejamento da Formação para o Coordenador, fez questão de ouvir os implicados na atividade, com objetivo de montar um trabalho que se torne o desejado pelos profissionais e estes se sintam satisfeitos com as respostas ao final do programa. Quando efetivamente iniciamos os encontros de formação, percebemos que o espaço aberto era muito bom. Instigante, reflexivo, repleto de responsabilidades e aberto ao acolhimento. Então, teorias, dialogicidade (para lembrar Freire), relatos de experiências e análise de casos, visitas às unidades abertas a colegas para conhecerem outras realidades, ação/reflexão/ação em todo momento, como também a melhor das atividades: o intercâmbio entre os formadores e os gestores (diretores das escolas), construindo, para eles, uma nova maneira de olhar o coordenador pedagógico. Estratégia que mais beneficiou a todos, por possibilitar aos diretores entrarem em contato com o que estava sendo trabalhado na formação do coordenador e dando-lhes o conhecimento de quem é esse novo profissional dentro da escola. Muitos resultados são esperados com esse aprendizado. Muitos impasses ainda serão criados, pois, o humano modifica-se e modificam-se as instituições. A isso chamamos avanço!”

(Maria Eneuma G. de Freitas – Escola Municipal. Maria Constança)

“Que pena que acabou... e acabou com gosto de quero mais! O melhor da formação foi ter me sentido de fato acolhida pela Rede, pois quando entrei, no final de 2007, me senti perdida num oceano imenso, cheio de peculiaridades e de cobranças; como se já tivesse navegado por ele há muito tempo... Foi muito bom, pois me descobri, me analisei e me exigi bastante, pois creio que a escola que trabalho deve (e trabalho para isso), ser o ideal para que um filho meu estude.”

(Adriana Normandia dos Santos, da EM Eng^o. Gilberto Pires Marinho)

CAPÍTULO III

O Sentido da Escola e a Coordenação Pedagógica

Para saber que caminho seguir, é preciso saber aonde se quer chegar: qual o sentido da escola?

Alice perguntou:

- Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
- Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
- Preocupa-me pouco aonde ir. - disse Alice.
- Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas. - replicou o gato.

(Lewis Carrol - em Alice no País das Maravilhas)

O caminho que devemos trilhar depende do lugar aonde queremos chegar.

Esta foi a afirmação que orientou a reflexão inicial, o processo formativo e a posterior definição do papel dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Salvador. Não seria possível definir esse papel sem antes pensar no contexto em que esse profissional está inserido: a escola.

Assim, nos primeiros momentos do processo formativo foi necessário pensar sobre o ambiente e o sentido da escola, para depois, tendo maior clareza desta questão, visitar e definir as atribuições desse profissional na Rede. Afinal, a identidade profissional dos coordenadores não é estática, como já vimos antes, mas está condicionada a um tempo histórico, geográfico e paradigmático, que determinam o que se espera desse profissional e da própria escola.

Então vamos conhecer o caminho trilhado pelo grupo, mediados pela seguinte reflexão:

QUAL O SENTIDO DA ESCOLA?

Tendo como referência algumas pesquisas recentes que indicam caminhos para uma educação com bons resultados, o grupo de coordenadores analisou que, das muitas funções que a escola exerce, como seu papel socializador, de formação do sujeito crítico, dentre outras, um ponto se destacou nessa etapa da formação:

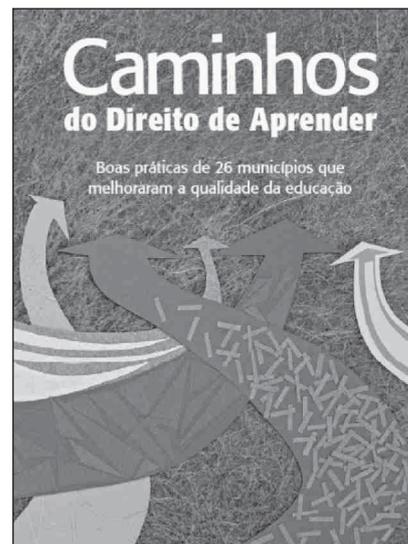
O sentido da escola é a aprendizagem!

Essas pesquisas, realizadas pelo UNICEF, em parceria com o MEC³, INEP⁴ e UNDIME⁵, revelam caminhos trilhados por escolas e Redes Municipais que tiveram bons resultados em relação à aprendizagem dos alunos. Muitos são esses caminhos, como a crença no potencial dos alunos, a formação inicial e continuada dos professores, as práticas inovadoras, o compromisso da gestão municipal e o sentido de Rede. Entretanto, há um aspecto em comum entre elas que é o **compromisso com a aprendizagem**.

Todas as redes analisadas apresentaram uma gestão direcionada para a aprendizagem, com um conjunto de práticas voltadas a essa finalidade. O discurso recorrente dessas redes é que o centro das atenções é o aluno e existe uma clara compreensão de que o sentido de todo o esforço é a garantia do seu direito de aprender. A clareza sobre onde chegar e o compromisso com o aprender guiam a busca de soluções e práticas que são diversas. Existe – sempre e previamente – essa decisão política de valorização da aprendizagem como foco e meta da educação.

Em todas as redes, há uma declaração de princípio, dita de diferentes formas, mas com um sentido comum: “Tudo o que fazemos está direcionado para alcançar nosso objetivo maior – conseguir que os alunos e as alunas aprendam.

(Redes de Aprendizagem, 2008, pag. 18)



PARA SABER MAIS:
http://www.unicef.org/brazil/pt/aprova_final.pdf
http://www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf
http://www.unicef.org/brazil/pt/br_caminhos_livro.pdf

3 Ministério da Educação e Cultura
4 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
5 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Inspirados por essas referências e a pergunta orientadora “QUAL O SENTIDO DA ESCOLA?”, a reflexão apontou para algumas ideias convergentes. Muito se tem feito para que a escola seja de fato um espaço de aprendizagem, mas também é preciso reconhecer que ainda há muitos desafios, que indicam a necessidade de continuar trabalhando arduamente. É o que nos aponta Rosa Maria Torres, especialista em educação:

Aprender e ensinar são duas coisas diferentes. Parece óbvio, mas não é. [...] A própria expressão ensino-aprendizagem, tão repetida e utilizada na pedagogia, tem contribuído, sem dúvida, para favorecer e alimentar a confusão, criando a imagem (fonética e visual) de que os dois termos constituem uma unidade inseparável, dividida apenas por um minúsculo hífen. Mas a realidade nos indica que não existe essa unidade inseparável e que no meio há algo maior e mais grave que um hífen.

Ao olhar a realidade, é necessário reconhecer que ainda há escolas focadas no ensino. Diretores, coordenadores e professores cuidando para que este seja garantido, mas sem a clareza de que o ensino é meio para se chegar à aprendizagem, e não a finalidade da escola, portanto, há de se **cuidar dos processos de aprendizagem, por meio de bons processos de ensino.**

Então, é preciso esclarecer:

- Ensinar e aprender são um único processo?
- Como a compreensão dessas concepções interfere na ação dos profissionais que atuam nas escolas?

Vejamos a contribuição da profa. Telma Weiz (2000) em relação a esta temática:

"Não existe um processo único de 'ensino-aprendizagem', como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos. [...] São dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o sujeito do processo de aprendizagem é o aluno. É equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita exatamente como ele lhe transmite. O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao processo de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem". (p. 65)

O sentido da escola é a APRENDIZAGEM, o ensino é meio, ferramenta para se atingir essa finalidade.

Você já havia pensado nisso antes?

Pare um pouco, pense na sua realidade e se pergunte:

- Para a comunidade de educadores da minha escola, o que realmente importa?
- E em relação ao meu papel como coordenador pedagógico? De que maneira essa reflexão reverbera na definição das minhas funções?

Vejamos o que alguns coordenadores pedagógicos da Rede responderam:



“Por meio da formação, pude estabelecer uma nova ótica na função do coordenador pedagógico: a importância do coordenador como defensor dos processos de ensino e aprendizagem; o coordenador como construtor ou organizador de múltiplas situações que acontecem em uma unidade escolar e, em especial, no processo de formação e reflexão junto ao professor. A real necessidade dos coordenadores nas escolas é de centralizar sua atuação no cunho formação e avaliação dos processos de aprendizagem”.

(Welton Queiróz da Fonseca – Escola Municipal Casa da Amizade)



“Este ano (2012) foi disponibilizado um vídeo⁶ pela CENAP que foi utilizado na Pré-Jornada que ocorreu em dez/2011 e usamos na escola no primeiro dia da Jornada Pedagógica. As abordagens colocadas sobre a diferença entre ensino e aprendizagem foram relevantes na equipe pedagógica, que ressaltou exemplos práticos com alunos e professores. O próprio tema da Rede “Aprendizagem – compromisso de todos”, já trouxe uma reflexão de como nas escolas nós pensamos mais em ensinar, sem nos preocupar (tanto) se o aluno aprende. Enfim, todas as discussões foram enriquecedoras e refletiram nos planejamentos semanais e bimestrais, que passam a ter o foco sempre na aprendizagem do aluno e, em especial, na criação de vínculo para que isso aconteça”.

(Miraci C. Franco – Escola Municipal Pedro Veloso Gordilho)

Pois bem, embora essa reflexão interfira de forma expressiva nas atribuições da coordenação pedagógica, é importante lembrar que historicamente a separação entre ensino e aprendizagem ocasionou uma distorção na forma como se concebia a divisão de trabalho dos especialistas, a saber, o **supervisor** - que cuidava dos processos de ensino, ou do professor; e o **orientador** - que cuidava dos processos de aprendizagem, ou seja, dos alunos. Esta dicotomização das funções provocou um distanciamento do chamado supervisor em relação aos alunos e, conseqüentemente, do acompanhamento, por sua parte, do processo de aprendizagem.

6 Vídeo “O direito de Aprender” – CENPEC.

Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas em 13 capitais brasileiras ouviu mais de 400 coordenadores e concluiu que eles se descuidam da essência do trabalho e se ocupam com tarefas secundárias porque falta clareza sobre qual é exatamente seu papel.

Nos últimos anos, muitos desses profissionais (supervisores e orientadores), formados com base nesta perspectiva, assumiram o papel de coordenadores, ocasionando distorções ou incompreensões em relação ao seu papel.

Na busca por fortalecer essa identidade que ainda está se delineando, muitos são os desafios, e esses serão tratados ao longo da publicação. Assumir seu papel de formador, acompanhar os processos de aprendizagem dos alunos, apoiar os professores no desenvolvimento do seu trabalho, requer uma contínua busca pelo reconhecimento do seu papel na instituição em que atua, melhores condições de trabalho e consolidação das políticas de formação em serviço. A própria complexidade da dinâmica escolar exige desse profissional um alto grau de competência para gerenciar seu tempo, sua rotina, para não ser "engolido" pelas emergências do cotidiano.

Neste sentido, vale a pena lembrar que esta publicação é uma iniciativa da SECULT que visa documentar os saberes construídos pelo grupo de coordenadores pedagógicos em exercício nos anos de 2011 e 2012, a fim de narrar um processo formativo e instrumentalizar novos coordenadores que cheguem à Rede, a fim de que possam se inteirar de caminhos já trilhados, vislumbrem caminhos a ser percorridos e se sintam apoiados no seu fazer.

PARA SABER MAIS

Pesquisa O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Fundação Víctor Civita, 2011. Acesse: www.fvc.org.br/pdf.

Referências do Capítulo:

TORRES, Rosa M. *Ensinar e aprender: duas coisas diferentes*. Disponível em: <http://www.redemulher.org.br/espanhol/rosa.htm>.

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

FERNÁNDEZ, Alicia. *Os Idiomas do aprendiz*. Porto Alegre: Artmed.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CAPÍTULO IV

O Papel do Coordenador Pedagógico
e suas Atribuições

A vida humana consiste em habitar um mundo no qual as coisas, além de serem o que são, também significam; o mais humano de tudo, porém, é compreender que, embora o que a realidade é não dependa de nós, o que a realidade significa é, sim, competência, problema e, em certa medida, opção nossa.

(Fernando Savater)

Como já vimos no capítulo sobre o Histórico do Coordenador Pedagógico na Rede, essa função vem se reestruturando ao longo do tempo e se adequando não só às novas diretrizes legais, mas também às demandas da escola em tempos contemporâneos.

Na Rede Municipal de Salvador não é diferente! Atualmente, os coordenadores pedagógicos vivem um intenso movimento de constituição de sua identidade a partir das referências mais atuais que definem o papel do coordenador como um gestor pedagógico da instituição; mas ainda se deparam com inquietações e desafios, muitos deles oriundos de uma visão, que ainda existe, de que são fiscalizadores ou que têm um papel burocrático na instituição; ou ainda, têm limites na gestão das suas atribuições, tendo em vista o acúmulo de tarefas e suas condições de trabalho.

Esse momento de tantas inquietações e redefinições, contudo, não é uma realidade apenas da Rede Municipal de Salvador. No processo de elaboração deste material, uma ampla pesquisa sobre esse profissional foi realizada no Brasil, envolvendo 400 entrevistados de 13 capitais. A pesquisa intitulada "*O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*"⁷ identificou que a crise de identidade é uma marca forte dos coordenadores brasileiros, devido exatamente ao momento de redefinição de papéis, que exige muita clareza do que é essencial na sua função, mas também exige apoio e compreensão dos demais profissionais sobre isto, bem como condições institucionais e de trabalho para a efetivação de sua prática.

A pesquisa também indica que ainda é muito pouco o investimento na formação específica do Coordenador Pedagógico. Apenas 33% dos coordenadores pesquisados afirmaram já ter tido algum curso de formação específica.

TROCANDO EM MIÚDOS

Para realizar um bom trabalho, o coordenador precisa ter clareza do seu papel, ter competência para exercê-lo e estar em um ambiente de trabalho em que sua função seja reconhecida, ou seja, precisa de formação permanente.

7 Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, a pedido da Fundação Victor Civita. 2011.

Em entrevista à Revista Gestão Escolar (junho/julho 2011) a pesquisadora Vera Placco, que coordenou o estudo citado, dá o seguinte depoimento, que corrobora como a identidade do coordenador é constituída:



“A identidade profissional se constrói nas relações de trabalho. Ela se constitui na soma da imagem que o profissional tem de si mesmo, das tarefas que toma para si no dia a dia e das expectativas que as outras pessoas com as quais ele se relaciona têm acerca de seu desempenho”.

Com esse cenário, tornou-se fundamental não só realizar um processo de formação continuada para os coordenadores pedagógicos, mas também documentar o percurso a fim de esclarecer, para toda a comunidade de educadores, qual o papel do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Salvador e quais as suas atribuições.



" (...) O curso de formação de coordenadores veio reforçar e aperfeiçoar a nossa caminhada, tecendo lastros técnicos e práticos que são aplicados à medida que vão sendo vistos e trabalhados. Chegar à conclusão de que estamos trilhando caminhos por onde os resultados aparecem, renovam a esperança e a certeza de que cumprimos a nossa parte com responsabilidade e dedicação, incluindo as imperfeições do caminho pertinentes à nossa condição humana”.

(Mônica Santos – Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Major Eloy Magalhães)

DIMENSÕES DA ATUAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Tendo como ponto de partida o documento *“Coordenador Pedagógico: Traçando Caminhos para a sua prática pedagógica”*, elaborado pela CENAP em 2008, revisamos seu conteúdo ao longo do processo formativo, problematizando e contextualizando as orientações ali contidas. A sistematização do percurso formativo, por meio dessa publicação, tem como objetivo instrumentalizar e fortalecer a formulação de políticas públicas e a tomada de decisões relativas ao papel do coordenador na Rede e suas condições de trabalho.

Após um processo intenso de debate e aprofundamento, o grupo validou que o **papel do coordenador pedagógico da Rede pode ser categorizado a partir de três dimensões⁸**, já anteriormente apresentadas no documento citado acima que, por sua vez, foi inspirado na obra de ALMEIDA E PLACCO (2001). Ao longo do processo formativo, essas dimensões, além de validadas, foram aprofundadas e refletidas no contexto específico da Rede.

⁸ No capítulo O Coordenador como formador, usaremos novamente essa palavra, mas para caracterizar as dimensões da formação, segundo referências de NÓVOA.

O Coordenador como Articulador

SAIBA MAIS

CAPÍTULO VIII

O papel do coordenador na construção de uma cultura colaborativa na escola.

Ser um articulador implica estruturar um ambiente colaborativo, pautado em relações interpessoais éticas, promovendo espaços de diálogo e reflexão da prática pedagógica.

Assim, a ação educativa precisa ser planejada, articulada com os participantes da unidade escolar, sendo o coordenador pedagógico um dos elementos de ligação fundamental, por meio de estratégias interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações.

Em seu livro *“O coordenador e o processo de mudança”*, as pesquisadoras Laurinda Almeida e Vera Placco refletem sobre essa questão:

Nenhum educador vai conseguir dar conta de suas tarefas sozinho. Para realizá-las é importante contar com o apoio de um coletivo forte e solidário. Mas para poder contar com o apoio de um grupo desse tipo, é preciso empenhar-se em construí-lo cotidianamente: a força de um coletivo vem do envolvimento de cada um, articulada, neste caso, pelo coordenador pedagógico.

(ALMEIDA E PLACCO, 2011)

Para a superação das necessidades cotidianas da escola, se exige um trabalho coletivo, que, por sua vez, exige a presença e a atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos **espaços-tempos** diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta.

(ALMEIDA E PLACCO, 2011)

Articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos.

O Coordenador como Agente Transformador

Como um dos agentes de transformação da prática pedagógica, o coordenador pedagógico precisa estar aberto a transformar-se continuamente, reconhecendo a sua própria necessidade de formação. Transformação é aqui entendida como atitude de abertura para a mudança, para novas aprendizagens. Portanto, para ser um agente transformador, o coordenador deve ter, em primeira instância, disposição pessoal para colaborar com a constituição de um ambiente escolar favorável às mudanças. Por outro lado, para que ocorram de modo significativo é preciso que, pelo menos, parte dos sujeitos da comunidade educativa esteja envolvida nestes processos de transformação. Isso requer acolhimento e respeito às diferenças, aos saberes, crenças e práticas dos professores para articular espaços de reflexão que possam mobilizar as mudanças.

Segundo Orsolon (2001), o coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante articulações externas que realiza entre esses, num movimento de interações permeadas por valores, convicções e atitudes; e por meio de articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

Transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar.

O Coordenador como Formador

A responsabilidade formadora do coordenador pedagógico está pautada na formação contínua dos professores, e, quando relevante e possível, dos demais profissionais da instituição, devendo estar aberta aos saberes adquiridos no cotidiano, que precisam ser refletidos e incorporados na prática pedagógica.



“No CMEI Yolanda Pires iniciamos a formação continuada dos auxiliares de desenvolvimento infantil – ADI, que tem trazido resultados positivos nos processos de ensino e aprendizagem, nas relações interpessoais e na própria valorização destes profissionais que participam diariamente da vivência escolar. Elegemos em conjunto alguns conteúdos e criamos um calendário de encontros mensais para a formação”.

(Denise de Santana Rocha)

Formar os professores em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realizem sua prática em consonância com os objetivos da escola e com as especificidades de cada área ou segmento.

Diante da complexidade dessa perspectiva, esta será detalhada no capítulo VI.

Com base nas reflexões realizadas durante o processo formativo sobre o sentido da escola e cientes dessa realidade, a equipe de coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Salvador elegeu dentre suas atribuições aquelas que estão especificamente relacionadas ao acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos, visto que são referências importantes para planejar e diversificar as estratégias de ensino e tomar decisões institucionais no intuito de intervir positivamente nos resultados.

Acompanhar os processos de ensino tem sentido quando eles reverberam em melhoria nos processos de aprendizagem.

O processo formativo trouxe a certeza de que o primeiro passo para estruturar uma **rotina** mais compatível com o **papel** do coordenador é conhecer **quais são essas atribuições**. Para isso, os grupos revisaram as atribuições definidas pela Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico - CENAP, no documento: Coordenador Pedagógico: *Traçando caminhos para a sua prática educativa*, chegando à seguinte listagem, que também foi revisada e validada pelo Grupo Gestor:

ATRIBUIÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE

Coordenar, apoiar e acompanhar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na escola, propiciando sua efetividade.

Organizar diferentes espaços e estratégias de formação continuada com vistas à instauração de um ambiente reflexivo na escola.

Coordenar e acompanhar as Reuniões Pedagógicas, promovendo oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como apoio à produção de materiais didático-pedagógicos, na perspectiva de uma efetiva formação continuada.

Acompanhar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e contribuir na busca de soluções para os problemas identificados.

Acompanhar as aprendizagens dos alunos, através de registros por bimestre, apoiando os docentes na criação de propostas diferenciadas aos que tiveram desempenho insuficiente.

Gerenciar o tempo pedagógico, com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos.

Elaborar plano de ação do coordenador, estabelecendo metas a serem atingidas em função das demandas pedagógicas.

Coordenar, juntamente com a direção, a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, responsabilizando-se pela sua socialização e execução na comunidade escolar, articulando esse processo de forma participativa e cooperativa.

Contribuir para um ambiente favorável à aprendizagem e ao ensino que favoreça a criação de vínculos de respeito e de trocas no trabalho educativo, a partir do entrosamento entre os membros da comunidade escolar.

Promover, juntamente com a direção, a articulação e estabelecimento de parcerias entre escola, família e comunidade.

De forma objetiva, a coordenadora Dalva Simone S. Conceição, da Escola Municipal Senador Antônio Carlos Magalhães, resume o que aprendeu sobre o papel do coordenador pedagógico:



“Durante o processo de formação aprendi três coisas importantes para o exercício da minha profissão:

- *Que o coordenador pedagógico deve ser essencialmente um formador*
- *Que as intervenções devem ser sempre no sentido de fazer o professor refletir sobre sua prática (isso não estava muito claro para mim)*
- *Que o foco do trabalho do coordenador deve ser sempre a aprendizagem e não só o ensino.”*

Com essa visão, fica claro que para a Rede a atuação do coordenador pedagógico não é entendida como uma atividade meramente técnica e burocrática, mas que se constitui em uma prática intelectual, complexa, que demanda condições de tempo (para viabilizar a efetivação de suas atribuições), espaço (para encontro com professores, alunos, gestores, pais), e clima institucional (cultura colaborativa e reconhecimento da importância da formação continuada).

Requer, ainda, validação desse papel e reconhecimento das atribuições a ele inerentes pela comunidade escolar, e de espaços formativos regulares e específicos para esse grupo de profissionais da Rede que demanda, assim como os demais, a formação contínua.



“Partindo do princípio que o Coordenador Pedagógico é o gestor das aprendizagens, é de suma importância que tenha clareza de suas atribuições e do caminho que irá trilhar. Sendo assim, procuro organizar minha prática, tendo em vista a compreensão do processo na qual ela se dá, que por, sua vez, perpassa pela gestão do tempo, pela cultura colaborativa e pelo processo de formação dos sujeitos. Outro ponto muito forte na minha prática é o comprometimento com aquilo que faço e do qual faço parte. Tenho que fazer as coisas “pulsarem”, ganhar fôlego, fazer valer a pena, sensibilizar as pessoas da importância do seu papel e da sua contribuição e que resultados podemos alcançar. Envolver o grupo na intenção do trabalho, alinhando os saberes do grupo no sentido de planejar e fazer um trabalho com qualidade e pensando coletivamente. A vontade, o querer, o diálogo, são elementos que trago sempre para a minha rotina de trabalho, ou seja, o compromisso com a educação”.

(Bárbara Perla R. da Silva – Escola Municipal Aristides Novis)

O depoimento da coordenadora Bárbara referenda o que a prof. Teresinha Rios aponta como a dimensão ou perspectiva ética do trabalho da coordenação. Segundo ela, espera-se desse profissional o envolvimento com a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e o compromisso com a formação continuada dos professores e, nos processos de ensino e aprendizagem, a promoção da convivência

Saiba mais sobre
estas dimensões
no capítulo VI:
“O Coordenador como
Formador: fazer por ou
fazer com?”

solidária na instituição e a intervenção na construção da humanidade e da sociedade que queremos.

A questão ética está diretamente relacionada com o cuidado com o aspecto pessoal da formação dos educadores. A escola é um espaço de convivência de pessoas, que têm saberes e experiências muito peculiares. Este aspecto também precisa ser considerado para que a dimensão profissional possa fluir de forma produtiva.

Outro aspecto importante é considerar os conhecimentos advindos dos professores, valorizando-os sempre que possível, e utilizando-os como pontos de referência para a formação. Estes também podem ser importantes indicadores para a compreensão das causas de possíveis resistências. Segundo Sadalla (1998), os estudos sobre *crenças docentes* apontam para a necessidade de conhecer as teorias implícitas formuladas pelos professores, pois estas regem seu fazer.

Mas, nada disso é suficiente se o próprio coordenador pedagógico não estiver em atitude de abertura para a aprendizagem, reconhecendo a necessidade da formação contínua como também uma gestão da sua **autoformação**.

Por fim, há muitas formas de compartilhar o que foi debatido sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos da Rede. Com maestria, a coordenadora Cristiane Passos produziu um belo cordel, inspirada nas reflexões dos grupos, conforme trecho abaixo:

O CORDELE A COORDENADORA PEDAGÓGICA

Meus caros amigos coordenadores
Essas linhas que ora escrevo
Sobre um assunto importante
Das atribuições do coordenador
Nunca visto como antes
Se antes era visto como fiscalizador
Hoje se vê como formador.

Aqui falo de uma luta
De mudança e transformação
De reconhecimento e de identificação.
Quem sou mesmo?
Neste espaço tão hostil que é
A educação pública no Brasil
Falo de novos valores que estão
Tomando o Brasil.

Apresento um movimento
Que mexe com a gente
De uma luta deste instante

Por isso não se espante
Foi preciso rever concepção
Pra entrar em ação
E abrir o olhar para ver...
Com lentes que se expandem.
O que quero mesmo fazer
Sou coordenadora de rede de ensino
Pública da cidade de Salvador.
Você vai ficar espantado
Não é tão complicado!
Democratizou-se o ensino
Caiu a qualidade da aprendizagem.

E eu com isso?
O que tenho a ver?
Faço parte do contexto do aprender.
No mundo pós-moderno precisamos saber
Que ensinar somente
Não faz o aluno aprender
Por isso mesmo é bom saber

Que uma educação pra valer
Também precisa de mim e de você.

O que temos que fazer?
Coordenador Pedagógico volto a dizer
Primeiro preciso
Ver e Rever
Também refletir o que o aluno tem que aprender
Um bom plano de trabalho devemos fazer
Isso faz um grande sentido pra mim
E também pra você.

Se são tantas as atribuições
São tantas questões
Preciso focar um ponto
Quem busca pode encontrar
O que pode sustentar
Mas como já falei tanto
Vamos logo começar.

Pois eu trago nesses versos
Coordenador também é formador
Está muito presente
Também é um gestor
Pra valer essa mudança
Tem que prevalecer.
Assim diz Telma Weizs

Não existe um processo único
De ensino-aprendizagem
São dois processos distintos...
São dois processos que se comunicam
Não devemos confundir
O ensino é com o professor
O aluno é com aprender.

Agora sim, não se pode embaraçar
Sendo coordenador,
Preciso da ajuda do diretor
E sem esquecer
De você PROFESSOR
O maior colaborador
Para poder avançar
E passo a passo alcançar
Onde precisamos chegar.

Meu caro coordenador
É preciso ter consciência
Do que se quer alcançar
Pra isso um plano de ação
Deve traçar,
E também executar
Sempre avaliar
Pra assim recomçar.

Não se esqueça meu amigo,
Que aprendizagem pra valer
É o aluno que tem que percorrer
E você professor é um mediador
Estudar é preciso
E se manter bem informado.

Não é demais lembrar
Que o aluno do mundo pós-moderno
Aprende de modo diferente
Interage com o mundo virtual
Aprende não somente com a gente
É sujeito inteligente.

E pra finalizar
Preciso felicitar
AVANTE
Que não é arrogante
Mas plantou a semente
E deixou o fazer com a gente.

Cristiane Passos,
Coordenadora pedagógica da Escola
Municipal Cidade de Jequié

Referências do Capítulo:

- ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S. (org.) O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: intenções, tensões e contradições. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/o-coordenador-pedagogico-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes>.
- LAMONICO, Circe F. Atribuições do Coordenador Pedagógico. Edicon, 2005.
- ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S. (org.) O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Ed. Loyola, 2011. p. 17 - 26.
- RIOS, Teresinha A. Coordenador Pedagógico: Co-organizador do ensino. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar>.
- SADALLA, Ana Maria F.A. Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações. Campinas: Alínea, 1998.
- SAMIA, Mônica M. Saberes, sabores e dissabores de professores em tempos de mudança. Disponível em: www.avante.org.br

CAPÍTULO V

Gestão do Tempo - Desafio de uma Atuação
Focada no Pedagógico

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo...

(Caetano Veloso / Oração do Tempo)

Grande é o desejo desse grupo de coordenadores pedagógicos de domar o tempo, de forma inventiva, com ritmo e compasso, dando brilho a cada passo, como os trechos da canção de Caetano!

Falar de **gestão de tempo** é falar de um dos grandes desafios desses profissionais. Entre a grande maioria dos coordenadores da Rede há um consenso, que é também um dos maiores dilemas desta função:

**HÁ UMA BRECHA ENTRE O QUE SE DEVERIA FAZER
e o que SE FAZ! Entre A INTENÇÃO e o GESTO!**

Diante de tantas atribuições e da complexidade da escola, é uma verdadeira orquestração conseguir reger o tempo, e não ser "engolido" por ele. Afinal, existe uma diferença entre atuar em situações de urgências - e atuar como *articulador* - aquele que administra as demandas que surgem e as ações que precisam ser realizadas, identificando as prioridades que constam no seu plano de ação.

No texto "*A organização da rotina e a gestão da aprendizagem*", a formadora Maria Aparecida Silveira⁹ enfatiza: "Somente quando o coordenador pedagógico tem clareza de sua função é que ele organiza o seu tempo de acordo com as suas obrigações, evitando assim ser engolido pelas demandas do cotidiano e por atividades que não lhe competem. Reconhecer-se na função de formador docente e articulador do trabalho coletivo na escola é de fundamental importância para o coordenador pedagógico".

No processo formativo, a equipe de coordenadores pedagógicos refletiu sobre os vários tipos de atividades que caracterizam as atividades de trabalho. Segundo PLACCO (2003), essas atividades também fazem parte da rotina do coordenador e podem ser caracterizadas a partir das contribuições de MATUS¹⁰ (1991):

IMPORTÂNCIA

ROTINA

URGÊNCIA

PAUSA

⁹ A autora participou como formadora do projeto e é coordenadora pedagógica regional do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP).

¹⁰ MATUS, Carlos. Curso de Planificação e Governo. Guia de Análise Teórica. São Paulo: ILDES Editor, 1991.

Ações de
IMPORTÂNCIA
estão comprometidas
com as MUDANÇAS.

Vamos analisá-las no contexto da escola:

As atividades de Importância visam atender as metas e finalidades, a longo, médio e curto prazos, para os projetos que visam mudar a situação presente.

Vejamos o que diz uma coordenadora pedagógica sobre este tipo de atividade:



“Ações de importância objetivam modificar a situação presente, sendo assim, o Conselho de Classe Bimestral caracteriza-se como tal, pois se propõe a analisar individualmente os alunos em seu processo de aprendizagem, bem como as ações desenvolvidas pelos professores para alcançar os objetivos de cada unidade didática, traçando caminhos que se façam necessários para a efetiva aprendizagem dos alunos.”

(Jussara Ferreira dos Santos – EM Adalgisa Souza Pinto)

A elaboração ou estudo do **Projeto Político Pedagógico – PPP** é um exemplo de atividade de IMPORTÂNCIA que muitas vezes é adiada ou não sistematizada porque as atividades de URGÊNCIA “atropelam” ou até impedem sua realização. A escola é um ambiente complexo, repleto de demandas que, se não geridas com critério e cooperação, inviabilizam as ações de IMPORTÂNCIA. Portanto, é preciso priorizar a elaboração do **Plano de Ação da Escola** para que as atividades que constam nele possam ser realizadas, a partir de uma ação articulada da equipe gestora.

A principal função do coordenador pedagógico se divide entre a formação continuada de professores e a articulação do Projeto Político Pedagógico da escola. Isto não significa que deva abandonar as demais atividades, mas é preciso priorizar sua função de formador e articulador. No contexto dessa nova perspectiva profissional, a centralidade atribuída aos coordenadores e as exigências a eles apresentadas acarretam consequências para a organização e a gestão da escola, evidenciando a reestruturação do trabalho e a consequente alteração na sua natureza e definição.

(AMADO E MONTEIRO, 2012, pag.5)

O compromisso
das atividades
de ROTINA é com
a ESTABILIDADE.

As atividades de **Rotina** estão direcionadas para o funcionamento do cotidiano, para as normas reguladoras do processo de decisão/ação, para a manutenção de procedimentos e de recursos de trabalho.



“(…) Acreditando que a rotina é estruturante para a construção e aprendizado dos sujeitos; à medida que estabelecia atividades rotineiras, construía a identidade do meu papel de coordenadora daquele local. Hoje, muitas ações na instituição estão alinhadas com esta rotina, a exemplo dos “horários de vídeo” das turmas, ocasião em que as professoras são atendidas semanalmente por 50 minutos e tratamos de questões específicas dos grupos, tiramos dúvidas e investigamos coisas que não são oportunizadas nas Reuniões Pedagógicas.”

(Gleiciane Ramos – coordenadora pedagógica, CMET Iacy Vaz)

As atividades de Urgência referem-se às ADEQUAÇÕES necessárias a um trabalho flexível

Ações de pausa estão comprometidas com a HUMANIZAÇÃO no trabalho

As atividades de **Urgência** estão direcionadas para atender aos problemas/situações que não são previstos pelo processo de decisão-ação e que exigem permanente atenção. Comprometem-se com a **ADEQUAÇÃO** dos modos de trabalho às constantes modificações na realidade.

As atividades de **Pausa** destinam-se ao atendimento das **necessidades individuais** do sujeito e incluem o descanso, as ações descomprometidas com resultados, a atenção para fatos e circunstâncias não vinculados à função social da instituição e os elementos subjetivos das relações interpessoais.

Vejamos o que a coordenadora pedagógica Cláudia Barreto, da Escola Municipal Roberto Correia acrescenta a esta definição:



“(...) A união do grupo é necessária e devemos pautá-la no diálogo, sem o qual as relações entre os sujeitos incidem em conflitos diversos. A dignidade do professor jamais deve ser esquecida ou colocada em segundo plano. Precisamos ter sempre um comportamento ético, nos preocupando com o bem-estar pessoal e coletivo de todos os envolvidos no contexto educacional. Toda relação deve estar atrelada à conscientização dos atos e ações de cada um”.

Ao longo do processo de formação continuada realizado junto aos coordenadores pedagógicos da Rede, a gestão do tempo foi amplamente discutida. Foram assumidos os muitos desafios diante desta tarefa e reconhecida a necessidade da conquista progressiva de melhores condições de trabalho e da importância da formação continuada, no intuito de apoiar os coordenadores na realização de um trabalho cada vez mais próximo das suas reais funções. A seguir o relato de uma coordenadora que reflete sobre esta questão:



“Através desta formação, adquiri embasamento necessário para mudar minha prática, deixando a multiplicidade dos afazeres importantes e emergências que não fazem parte das minhas atribuições para a gestão da escola, priorizando a formação dos professores e realizando minha rotina, incluindo as situações de urgência que não estão previstas pelo processo de decisão/ação.

(Josete Reimão S. Caldas – coordenadora pedagógica da E.M. Amélia Rodrigues)

Assim, torna-se necessário combinar todos os tipos de atividades relacionadas à gestão do tempo no Plano de Ação do Coordenador para que este desafio seja compartilhado e assumido também por outros membros da instituição, como a gestão e os professores.

E O QUE É O PLANO DE AÇÃO?

SAIBA MAIS

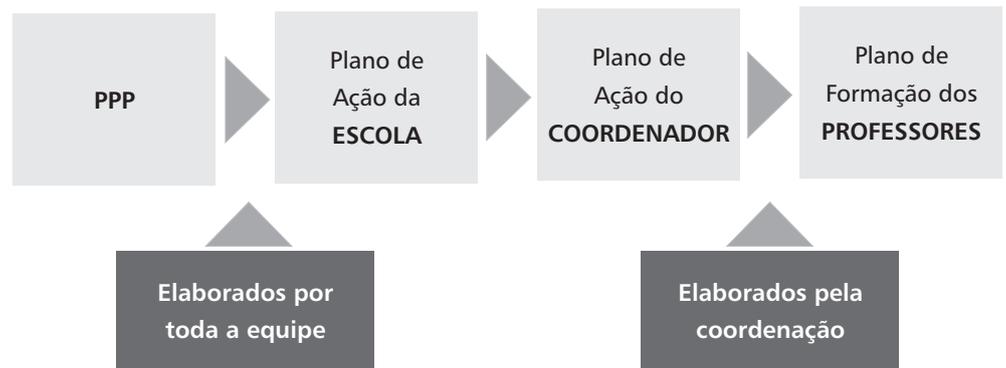
CAPÍTULO VI

O Coordenador como formador: fazer *por* ou fazer *com*?

Este consiste no planejamento de todas as ações necessárias para atingir um resultado desejado (em geral é anual).

Com o Plano de Ação é possível estruturar um delineamento das principais ações e metas que precisam ser realizadas ao longo de um período. Como em geral é feito a partir de um diálogo com o grupo gestor, este Plano é importante para apoiar o coordenador na estruturação de sua rotina e evitar distorções em relação a funções que não lhe são próprias.

Mas este não é o único instrumento de planejamento do coordenador. Há também o **Plano de Formação**, que é o planejamento elaborado para estruturar o processo formativo do semestre ou bimestre, a depender das demandas levantadas. Para isso, é essencial ouvir os professores e a gestão, uma vez que Planos precisam estar articulados com o Projeto Político Pedagógico da instituição.



Referências do Capítulo:

AMADO, Cibele e MONTEIRO, Elizabete. **Coordenação Pedagógica em foco**. In: Salto para o Futuro. Coordenação Pedagógica em foco. TV Escola. 2012 pag. 04 a 07.
Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CoordenacaoPedagogica.pdf>.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVEIRA, Maria Aparecida. **A organização da rotina e a gestão da aprendizagem**. In: Salto para o Futuro. Coordenação Pedagógica em foco. TV Escola. 2012 pag. 13 a 18.
Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CoordenacaoPedagogica.pdf>.

CAPÍTULO VI

O Coordenador como Formador:
fazer *por* ou fazer *com*?

“Dê-me um ponto de apoio e eu erguerei o mundo (...)
Um ponto de apoio e não todos os pontos de apoio;
um ponto de apoio ao qual ele e eu
possamos nos articular para fazê-lo evoluir.”

(Philippe Meirieu)

Para tratar da perspectiva formadora do coordenador pedagógico, é importante destacar os referenciais que orientam o paradigma de formação adotado na Rede Municipal de Salvador:

1. A formação continuada é inerente à profissão docente e não uma ação compensatória.

O desenvolvimento profissional permanente é uma condição para o exercício da docência de qualquer pessoa que escolhe ser professor, independente de sua formação inicial e de sua condição sócio cultural. Segundo os Referenciais para Formação de Professores, a formação é:

um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. **Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre.**

(MEC, 1999, pag. 63)

Assim, o desenvolvimento profissional permanente é um conceito que institui que a profissão docente demanda um *continuun*, no qual a formação inicial é parte integrante, mas não suficiente, tendo em vista a permanente produção de conhecimentos na área da educação. Ou seja, não é ação compensatória porque independentemente da qualidade da formação inicial, a formação continuada deverá acontecer, pois é inerente à profissão.

Vale destacar ainda que a orientação acima aponta a responsabilidade do sistema escolar de criar as condições favoráveis ao desenvolvimento profissional permanente. No âmbito legal, a **formação inicial e continuada** dos professores está garantida na LDB, que em sua versão atualizada (incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) determina:

Art. 61.

Parágrafo Único: A formação de profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação, terá como fundamentos:

- I a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Pimenta (2005), pesquisadora da área, afirma:

Consequentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Portanto, este cenário defendido por vários autores, delinea a ideia de que a **formação inicial** se constitui em um primeiro estágio do processo de desenvolvimento profissional e a **formação continuada** deve dar prosseguimento a esta formação durante toda a carreira, de maneira a contribuir para a constituição da identidade profissional, sempre de modo articulado à prática educativa e ao projeto político pedagógico, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Em sua dissertação de Mestrado, a coordenadora pedagógica da Rede, Mônica Santos, corrobora esta perspectiva:

A formação continuada de educadores é uma necessidade inerente à atividade profissional no mundo atual, tendo como referência a prática e o conhecimento teórico, que deve ir além da oferta de cursos ou treinamento esporádicos. Faz-se mister que os conteúdos trabalhados nas formações tanto inicial quanto continuada possam apresentar-se integrados no cotidiano escolar, como componente essencial da práxis docente.

(SANTOS, 2010, p. 137)

2. A formação tem uma dimensão social e subjetiva

A **dimensão social** esteve presente em todas as reflexões feitas pelos diferentes grupos de coordenadores. Nunca é demais lembrar que qualquer processo formativo tem que ser considerado a partir da realidade que se tem. Isto significa levar em conta em que **tempo histórico** se realiza, em que **contexto social** a escola e toda a comunidade escolar está inserida, quais suas **principais características** e sua **cultura organizacional**, que inclui valores, concepções e modo de funcionar e de resolver as situações que se lhe apresentam.

Compreender esse cenário é fundamental porque representa o contexto no qual os sujeitos da formação estão inseridos, além de ajudar a entender as razões dos problemas enfrentados e os possíveis caminhos para se chegar à resolução. O exercício reflexivo, detalhado posteriormente, deverá estar comprometido com as possibilidades reais, contextuais de cada instituição. Desta forma, buscam-se aportes teóricos que estejam sintonizados com cada contexto e que possam efetivamente contribuir para sua melhora, ou seja, não se trata de recorrer a qualquer teoria, mas àquelas que efetivamente respondam às necessidades locais.

Além da dimensão social, há a questão da subjetividade, que também precisa ser cuidada. Neste sentido, o primeiro aspecto a ser considerado é que as dimensões *pessoal* e *profissional* estão imbricadas e, portanto, não há como dissociá-las; embora seja possível e desejável reconhecer cada uma delas.

É preciso considerar, portanto, que o professor é portador de uma **história de vida** e uma **experiência profissional** que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas.

(CUNHA, 2006, pag. 31)

O processo de aprendizagem é aqui considerado como um processo interno, de autoconstrução e autotransformação de cada pessoa, que, neste caso, já é um adulto, repleto de experiências e saberes, ou seja, de teorias implícitas que estão presentes, influenciando, a todo momento, sua tomada de decisões. Para ser efetivo, o processo formativo deverá operar neste território das teorias e crenças implícitas ou

explícitas, para que cada um possa refletir sobre elas, fortalecendo-as, transformando-as ou ampliando-as.

Nóvoa (2000) sugere uma nova visão paradigmática da formação contínua, a partir de três eixos estratégicos:

- Investir na pessoa e sua experiência
- Investir na profissão e seus saberes
- Investir na escola e seus projetos

De forma sintética, o autor nos lembra da necessidade de considerar a perspectiva pessoal, associada aos saberes profissionais, sem esquecer os contextos em que estão inseridos, ou seja, o viés institucional. Assim, compõem a trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola.

Em sua pesquisa, SANTOS, (2010) complementa:

Essas dimensões: pessoal e profissional são as dimensões formadoras e caracterizadoras da condição de SER PROFESSOR. Uma corresponde aos aspectos objetivos: a dimensão profissional de SER, e a outra corresponde aos aspectos subjetivos: a dimensão pessoal de SER (condição humana masculino/feminino), importando verdadeiramente compreender o inter e intrajogo dessas dimensões vividas pelo professor, sem dicotimizá-las. Buscar compreender essas dimensões, de como se constitui ser professor é buscar as significações atribuídas aos desejos, crenças, valores, saberes, fatos, práticas, com as quais o docente constrói seu fazer pedagógico. A relação de interpenetração do pessoal e do profissional constitui parte do eu, não podendo ser separada ou alijada da prática. (p.10)

Durante todo o processo de formação dos coordenadores, buscou-se tratar e cuidar de cada uma dessas dimensões, a fim de que pudessem reconhecer sua importância e, assim, assumi-las como essenciais em seus processos formativos nas escolas.

3. O processo de formação continuada deve estar centrado na prática

Uma das maiores características desse novo paradigma de formação é o reconhecimento do papel central que a **prática** ou **experiência docente** tem no processo formativo. Nesse contexto, embora se considere que todas as ações formativas que ocorrem após a formação inicial são consideradas formação contínua, destacam-se as ações de **formação contínua centradas na prática** – aquelas desenvolvidas no próprio ambiente de trabalho, pois considera-se sua potencialidade e importância para o desenvolvimento profissional.

“É preciso reconhecer que os conteúdos da formação dos professores estão na sala de aula, nos problemas que o professor enfrenta cotidianamente. A sala de aula deve ser considerada, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada das ações formativas. É por ela e para ela que devem ser direcionados todos os esforços da formação.”
(ZEN, 2012, pag. 09)

É na escola, no contexto de trabalho que os profissionais enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

(LIBÂNEO, 2003, p. 189)

Santos (2002) ratifica que a base da formação continuada é a experiência que os professores constroem sobre a docência e que a reflexão sobre essa experiência é que faz a diferença. Entretanto, esta abordagem não desvaloriza o saber teórico, porque a qualidade da reflexão ancora-se no diálogo permanente com este tipo de conhecimento. Pelo contrário, busca superar a dicotomia entre teoria e prática, sendo esta segunda o contexto de uso e concretização da primeira. Como diria K. Lewin, “*nada mais prático que uma boa teoria*”.

Essa reflexão foi muito relevante no processo formativo, pois foi possível reconhecer que esse deverá se dar, sobretudo, na própria escola. É evidente que cursos, palestras, seminários, também são ações relevantes para a formação docente, mas é no *lôcus* de trabalho que é possível vivenciar experiências mais diretamente relacionadas a cada realidade, bem como refletir e decidir em grupo, o que é fundamental para a mudança na ação.

Mas, para que este modelo de formação obtenha êxito, é preciso considerar condições institucionais para tal. Merecem destaque:

- Equipe gestora engajada nessa causa, reconhecendo sua importância
- Bom clima relacional entre os membros da instituição¹¹
- Comprometimento da equipe com um projeto de melhoria institucional ou com a execução do Projeto Político Pedagógico
- Garantia de espaço e tempo para a formação
- Garantia de um ambiente reflexivo, cuidadoso e dinâmico nos encontros de formação

4. Teoria e prática: o binômio da formação

Teoria e prática sempre estão juntas, mesmo que não tenhamos consciência disto. Toda prática é orientada por uma teoria, implícita ou explícita. É no processo reflexivo que tomamos consciência das teorias que orientam nossas práticas e podemos, de

¹¹ Leia mais sobre este tema no capítulo IX “O papel do coordenador na construção de uma cultura colaborativa na escola”.

forma mais criteriosa, decidir se há coerência entre elas. Por vezes, ao nos depararmos com as teorias que embasam a prática, percebemos que elas são insuficientes, inconsistentes ou até mesmo que não concordamos com elas. É essa tomada de consciência que nos permite avançar, buscando caminhos para a superação ou fortalecimento das práticas.

A formação continuada procura superar a dicotomia entre teoria e prática à medida que, sendo desenvolvida na escola, deve estar comprometida com suas demandas singulares e com a superação dos problemas relativos aos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Christov (2005):

construímos nossa teoria quando fazemos perguntas às experiências, aos autores; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, motivos, dúvidas, consequências, problemas de cada ação ou contribuição teórica. A construção de nossa teoria exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender os autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre nossa própria prática. (pg. 33)

5. A formação deve desenvolver a atitude reflexiva

Tomemos como referência a definição de Perrenoud (2002) quando afirma que “a formação não é mais transmissão de conteúdos, mas construção de experiências formativas pela aplicação e estimulação de situações de aprendizagem” (pag.78).

Os estudos sobre a *reflexividade* como um eixo central na formação docente ganharam espaço, visto que, como afirma Sadalla¹², “a reflexividade é constituída, necessariamente, pela possibilidade de buscar fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua.” Em outro trabalho, a autora argumenta sobre a importância desse conceito para a estruturação de propostas formativas, afirmando que “o processo de reflexividade desenvolvido na escola mostra que o saber não é exclusivamente cognitivo, mas tem um compromisso com a ação, pois só ela é transformadora. Não se pode prescindir da dimensão cognitiva, mas também não se pode prescindir do fazer.” (SADALLA, 2007, p. 105).

12 SADALLA, Ana Maria F. A. *Reflexividade e trabalho coletivo: não roubem as palavras*. Palestra ministrada em ocasião do IV Seminário Fala Outra Escola, promovido pelo GEPEC, da Faculdade de Educação da Unicamp, outubro de 2008.

Além disso, o processo reflexivo deve possibilitar o contato dos professores com suas crenças, seus valores, para que o próprio docente, tomando consciência deles, possa avaliar sua pertinência e buscar mudanças, em um processo de autonomia progressiva.

“A formação do professor reflexivo, tão enunciada, desejada e pesquisada nos tempos atuais, remete para a necessidade de que este se conheça melhor, desenvolva estratégias autorreguladoras e adquira progressiva consciência das suas escolhas, ou seja, que ele próprio possa saber se indagar e responder o questionamento que norteia o ato reflexivo: “por que faço o que faço?”

(SAMIA, 2010)

TROCANDO EM MIÚDOS

No que constitui a atitude *reflexiva* ou o que é a *reflexão*?

Segundo Dewey, a reflexão é uma forma especial de pensar. Implica indagar ativa, voluntária, persistente e rigorosamente aquilo que se julga acreditar ou aquilo que habitualmente se pratica. A reflexão evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.

Ainda segundo Dewey (apud Zeichner, 1993), há três atitudes necessárias para a ação reflexiva. São elas:

- 1 **Abertura de Espírito** ou o desejo de ouvir mais de uma opinião, atender a alternativas e admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo que se acredita ser acerto.
- 2 **Responsabilidade** ou a ponderação cuidada das consequências de uma determinada ação. Implica que o professor reflita nas consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos da sua ação sobre a vida dos alunos.
- 3 **Empenho** ou predisposição para enfrentar sua prática com energia, curiosidade, capacidade de renovação e luta contra a rotina.

Esta abordagem da atitude reflexiva traz um grande desafio para os formadores, pois ela não pode ser ensinada diretamente. Segundo Perrenoud (2002), ela pertence ao âmbito das disposições interiorizadas, por isso, formar uma postura reflexiva envolve formar um *habitus*¹³, ou seja, **um modo de ser e de pensar que promovam uma forma especial de analisar**, pois foi possível construir esquemas de ação que permitem agir não pela intuição, mas pela ativação dos diversos saberes profissionais disponíveis.

13 *Habitus* segundo Bourdieu é o nosso sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação, é a “gramática geradora” das nossas práticas.

A coordenadora Monica Corrêa da Anunciação, da Escola Municipal Rio Branco, relata como o processo de formação contribuiu para seu desenvolvimento profissional e sua atitude reflexiva.



“Para mim, o melhor da formação foi ter proporcionando momentos de análise, reflexão e autoavaliação das nossas ações, fazendo um paralelo com as reais atribuições do coordenador pedagógico com base em fundamentações teóricas e depoimentos, além das trocas de experiências e socialização de ações exitosas nas unidades escolares. Tudo isto me fez crescer profissionalmente e pessoalmente. Ainda não sou o que gostaria de ser, mas já não sou o que eu era”.

COMO É POSSÍVEL QUE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTRIBUA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO?

Esta é uma questão complexa, mas como orientação básica é preciso considerar que a **metodologia** utilizada na formação contribua para a constituição deste perfil reflexivo. É por este motivo que os modelos de formação atuais baseiam-se na **homologia de processos**.

TROCANDO EM MIÚDOS

A **homologia de processos** é base **metodológica** para a formação permanente. Tem como fundamento a adoção de semelhança na estrutura e nas etapas que compõem o processo formativo dos educadores e a práxis pedagógica que desenvolve junto aos alunos.

Podemos compreender a homologia de processos como uma “reação” em cadeia, onde o formador utiliza metodologias reflexivas como estratégia formativa a fim de provocar esta mesma atitude junto aos professores, na sua prática com os estudantes.

Por exemplo, se desejamos que o professor planeje aulas em que a reflexão, a criticidade e a escuta estejam presentes, devemos, como formadores, organizar os encontros formativos utilizando uma metodologia que privilegie essas mesmas atitudes e procedimentos, ou seja, realizar um planejamento coerente com o nosso desejo.

A coordenadora Cristiane Araújo dos Santos, da Escola Municipal. Escola Antônio Carvalho Guedes, relata como colocou a homologia de processo em prática:



*“A formação me trouxe muitas inquietações sobre como planejar as Reuniões Pedagógicas, como transformá-las em espaços de formação. Iniciamos a II unidade e pude, enfim, colocar em prática o que aprendi. Iniciei o encontro com uma reflexão, **fiz com os professores o que esperava que eles fizessem com os alunos**. O encontro, que antes era muito mais informativo, transformou-se em um espaço de construção e partilha de saberes. Em sete anos de Rede, esse foi o melhor encontro de formação! Fiquei muito feliz com o resultado obtido e mais confiante para prosseguir.”*

Não é por acaso que, muitas vezes, temos dificuldades em planejar a partir de uma metodologia reflexiva e problematizadora. Isso ocorre porque, em geral, não foi esse o modelo que vivenciamos na escola. A **homologia de processos** vem nos ensinar que é fundamental ter uma coerência entre a forma como planejamos e atuamos e o que desejamos formar em termos de atitudes e procedimentos.

Segundo referencial sobre formação de professores, formulado pelo Ministério da Educação, a homologia de processos encerra a convicção de que: ***o que assegura a adoção de comportamentos esperados em momento posterior à formação é a experimentação concreta de tais comportamentos durante a própria formação.*** Dito de outra forma: *se concordamos que a aprendizagem efetiva realizada por nossos alunos não é a repetição mecânica à exaustão de enunciados por parte dos seus professores, igualmente devemos concordar que não serão as conferências e palestras que assegurarão aos professores a vivência íntima dos princípios que deverão presidir suas práticas na escola. Antes, será necessário que eles vivenciem concreta-mente a aplicação de tais princípios, que lhes seja dado o tempo necessário de maturação dos mesmos princípios e que lhes seja solicitado que observem, investiguem, analisem e avaliem a própria prática, para, então, em processo de autoconscientização, concluir pelas melhores opções, levando em conta a aprendizagem dos alunos. E ainda, se concordamos que a aprendizagem de nossos alunos só é significativa quando referida ao mundo em que vivem e às relações que com esse mundo estabelecem, havemos de concordar igualmente que a formação do professor é tão mais eficaz quando referida à realidade com que ele se defronta cotidianamente na escola em que atua. E tanto maior será essa eficácia se essa formação ocorre dentro da própria escola e não a distância, eventualmente.* Fonte: Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/des_profissional.pdf, página 3.

HOMOLOGIA DE PROCESSOS

A **homologia de processos** adota uma perspectiva de crítica aos processos formativos centrados na perspectiva tecnicista, ou seja, de treinamento, em que as conferências e palestras são o carro chefe, já que, geralmente, tendem a se resumir a exposições teóricas, com pouco diálogo sobre a prática e a singularidade dos contextos. Neste sentido, esta base metodológica se constitui em uma práxis formativa inovadora que não cinde os aspectos teóricos da prática pedagógica. Fomenta a observação, a investigação e a análise da realidade concreta enfrentada cotidianamente pelos educadores em seu ambiente de trabalho.

QUAL O PAPEL DO
COORDENADOR
PEDAGÓGICO
EM RELAÇÃO À
FORMAÇÃO
CONTINUADA
DOS PROFESSORES?

Durante o processo formativo vivenciado pelos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Salvador, esse tema foi destaque em vários encontros. Muito se discutiu sobre a centralidade desta função e não há dúvidas entre os participantes da sua pertinência. Tal é o fato que uma das atribuições elencadas pelo grupo é:

Organizar diferentes espaços e estratégias de formação continuada com vistas à instauração de um ambiente reflexivo na escola.

(Ver capítulo IV)

Entretanto, é fundamental registrar que não bastam as condições técnicas para que isto ocorra, ou seja, não basta **querer fazer**; é preciso **saber fazer** e **poder fazer**. Em relação ao saber fazer, o processo de formação tem oferecido subsídios teórico-práticos para uma ação cada vez mais qualificada, e, embora não sejam suficientes, deixam um importante ponto de partida para novas aprendizagens.

Quanto ao *poder fazer*, as condições institucionais, tanto da escola como da Rede, são de fundamental importância para apoiar e oferecer os subsídios necessários ao trabalho. Neste sentido, é preciso garantir:

- Uma clareza por parte do diretor (gestor escolar) da centralidade desta atribuição, a fim de que seja um parceiro na constituição dos espaços reflexivos.
- Condições de trabalho dignas que viabilizem a execução das atribuições do coordenador (carga horária compatível com o número de professores/salas; carga horária para a realização de Reuniões Pedagógicas).
- Acessibilidade a materiais e equipamentos da escola.
- Espaço apropriado para efetivar suas atribuições

A **formação continuada dos coordenadores** foi também lembrada como uma condição fundamental para a qualificação do trabalho destes profissionais e a melhoria da sua atuação na Rede. Nas palavras de um grupo de coordenadores, é necessário “garantir que todas as CRE tenham encontros de formação para coordenadores para que haja troca de experiências”.

Nas palavras da coordenadora pedagógica Lilian Magalhães, da Escola Municipal São Roque do Lobato:



“O melhor dessa formação foram os momentos das trocas de experiências com colegas de várias escolas e realidades diferentes. A abertura que as formadoras deram para que o grupo discutisse temas variados, relacionados aos coordenadores como: suas angústias, desafios e mitos. Espero que novas formações ocorram, proporcionando uma formação de qualidade para que os coordenadores se sintam desafiados e valorizados”.

QUAIS SÃO OS FATORES FAVORÁVEIS À INSTAURAÇÃO DE UM AMBIENTE DE FORMAÇÃO REFLEXIVO NA ESCOLA?

Asseguradas as condições institucionais, cabe aos coordenadores pedagógicos buscarem **espaços e estratégias formativas** que possam fomentar a reflexão sobre aspectos relevantes da prática, à luz de referenciais teóricos que contribuam para um processo reflexivo rico e transformador, na perspectiva da tríade **reflexão/ação/reflexão**.

Essa abordagem valoriza os **processos formativos que acontecem nas escolas**, articulados com os projetos pedagógicos e, de preferência, com um currículo de formação elaborado a partir das demandas existentes.

Os coordenadores têm uma condição privilegiada para liderar esse processo, pois possuem uma visão geral da instituição e podem ver mais além que os professores, os quais em geral estão mais focados nos seus processos com as turmas e/ou com as áreas em que atuam.

Ao invés de fazer por, exige-se dos coordenadores pedagógicos a competência de **promover um ambiente de troca e reflexão**, abrindo mão de uma postura de especialista que determina o que os professores devem fazer, para aquele que pensa junto e apoia este fazer.

Assim, é essencial assumir a função de **problematizador e mediador!**

O coordenador é uma figura essencial para articular e integrar ações pedagógicas; subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão, visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática.

COMO DESENVOLVER UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS INSTITUIÇÕES?

Diante de tantos saberes sistematizados sobre os paradigmas que orientam um trabalho de formação continuada, resta agora concretizar essas ideias, colocando a mão na massa, usando esses referenciais para desenvolver um trabalho efetivo em cada instituição. Então, mãos à obra!

Um **primeiro passo** é reconhecer **EM QUE SE CONSTITUI UM ESPAÇO FORMATIVO!**

As discussões sobre esse tema ajudaram a concluir que:

O QUE CARACTERIZA A FORMAÇÃO É O PROCESSO REFLEXIVO INSTAURADO E NÃO NECESSARIAMENTE SE É FORMAL OU INFORMAL.

TROCANDO EM MIÚDOS

Isso significa que é necessário estruturar espaços formais específicos para a realização de atividades formativas, como os horários de reuniões pedagógicas; encontros de planejamento, reuniões de estudo, Conselhos de Classe, oficinas; entretanto, estes espaços formais só serão considerados formativos se for garantido um espaço intencional de reflexão.

Esse esclarecimento é necessário porque é preciso reconhecer também outros espaços, presentes em muitas escolas que, embora informais, são potentes do ponto de vista da formação. É o que acontece, por exemplo, nas trocas de experiência que ocorrem na hora do recreio, na partilha de materiais e na análise de problemáticas que ocorrem no cotidiano, mesmo que sejam em momentos pontuais, na urgência da resolução. Se houve um “pensar sobre”, pautado por referências teóricas ou por saberes da prática, esses também devem ser considerados momentos de formação.

Valorizar esses espaços não significa entender que são suficientes. Não são! Significa entender que a escola, como um lugar de produção de saberes, pode se constituir em um ambiente de aprendizagem permanente, a depender de como as situações são conduzidas. Se houver uma atitude de abertura, acolhimento às diversas ideias e possibilidade de encontrar caminhos a partir da construção coletiva, muitos serão os momentos em que se aprende, mesmo que não estejam previstos na rotina institucional.

FIQUE DE OLHO!

É fundamental reconhecer que, embora a ideia de que “a escola é um espaço de aprendizagem para todos” já faça parte do discurso pedagógico de muitos profissionais da Rede, a concretização dessa prática ainda esbarra em desafios de várias naturezas: de concepção, de cultura institucional e de condições efetivas de trabalho.

Um dos pontos importantes desse processo formativo foi gerar essa consciência de Rede, de que o coordenador é peça-chave para a efetivação da formação continuada nas escolas, mas também se reconheceu que ainda é preciso trilhar um caminho para que as condições elencadas acima sejam viabilizadas.

Para tal, as condições institucionais precisam ser viabilizadas e a parceria entre coordenador e gestor é uma importante variável.

SAIBA MAIS

CAPÍTULO IX

trata dessa questão!

A IMPORTÂNCIA
DE UM BOM
DIAGNÓSTICO

Considerar os professores como sujeitos da formação significa que são eles que podem oferecer as melhores pistas para definir o currículo da formação, ou seja, o que precisam aprender para melhorar suas práticas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Como realizar este diagnóstico?

Já é sabido que os adultos aprendem melhor quando se sentem inseridos no processo de escolha do objeto de aprendizagem; e não poderia ser diferente no caso da formação. Por isso, o primeiro passo para estruturar boas estratégias formativas, ou melhor, para elaborar um PLANO DE FORMAÇÃO é realizar um bom diagnóstico.

Nem sempre é simples, pois muitas vezes as demandas de aprendizagem estão ocultas também para os professores, ou seja, eles não conseguem identificar, a priori, que conteúdos são relevantes para a formação, com uma simples pergunta feita pelo coordenador.

Na realidade da Rede é preciso considerar que há um caminho a ser percorrido para que as escolas se constituam “*de fato*” em espaços formativos para os professores. Isso significa que muitos deles ainda se sentem inseguros em demonstrar seus “*não saberes*”, suas dúvidas. Há casos em que realmente não existe uma demanda formativa, porque ainda não há uma mobilização para a aprendizagem permanente. Reconhecer esse panorama não significa se acomodar, mas compreender que a Rede, assim como o país, passa por um processo de mudança de paradigmas e é preciso ter sensibilidade e persistência para avançar.

A seguir, as coordenadoras pedagógicas Arlinda e Graça relatam como esse diagnóstico se deu em suas instituições:



“Ao nos darmos conta de que tínhamos uma ficha avaliativa sobre o grafismo infantil e que nem todos os professores se sentiam seguros para avaliar os desenhos das crianças e que, por isso, havia diferenças consideráveis na forma de avaliar, a depender do professor, decidimos estudar mais sobre o tema. Com isso, foram sugeridas bibliografias e decidimos por uma obra que atingia os nossos objetivos. A partir daí, disponibilizamos um tempo das reuniões para o estudo que, com o passar do tempo, se transformou em uma prática do grupo”.

(Arlinda Coêlho Ferrolho – CMEI Baronesa de Sauípe)

“Em uma reunião pedagógica, duas professoras trocavam ideias sobre a melhor estratégia para que os alunos aprendessem subtração com reserva. Ambas as professoras não chegaram a um acordo, permanecendo as dúvidas sobre o procedimento de aprendizagem dos alunos. A partir desta “escuta”, propus um plano de formação de no máximo quatro encontros para refletirmos sobre o momento de apresentar o algoritmo, sendo antecedido por provocações do professor, para que o aluno possa avançar, partindo das suas próprias estratégias”.

(Maria das Graças Araújo Bastos – Escola Municipal Aristides Novis)

Portanto, é importante considerar que os dados do diagnóstico podem ser apreendidos das falas dos professores, ainda que não explicitamente, ou mesmo da análise dos contextos e dos desafios relativos aos processos de aprendizagem dos alunos.

Em seu texto “O papel do coordenador na reflexão que o professor faz de sua prática” a especialista Beatriz Ferraz problematiza esta questão e reflete sobre a importância de encontrar conteúdos de formação que tenham significado para o professor. Vejamos a sua contribuição:

Como podemos contribuir para que o professor explicithe seus conflitos, mostre seus medos, seus desconhecimentos, se coloque como parte de um problema vivido em sua prática? Como fazer isso sem desmotivá-lo, sem desconsiderarmos seus conhecimentos? E, talvez, o mais difícil: Como fazer isso de uma forma construtiva, ou seja, que leve o professor a rever sua ação ao mesmo tempo em que constrói um conhecimento sobre ela. Podemos pensar que o primeiro passo é auxiliar o professor a encontrar um **sentido** naquilo que está fazendo e, a partir daí, se colocar como ator, na perspectiva daquele que atua e, portanto, tem responsabilidade sobre sua ação. Esse processo é essencial para a construção de sua identidade profissional. Se não encontra sentido na sua reflexão, não há a possibilidade de atribuir significado para esse investimento que está sendo solicitado a fazer. Esse é um de nossos grandes desafios: Tornar aquilo que evidenciamos como um problema da prática, uma questão a ser resolvida, um saber a ser construído; um problema a ser resolvido na vida do professor. Porém, atentem, não é qualquer problema e sim um problema que ele realmente considere seu e que acredita que sem resolvê-lo, não há como dar continuidade em sua ação educativa.

Enfim, uma boa situação de aprendizagem, na perspectiva da formação, exige do coordenador que eleja **conteúdos de formação** significativos e relevantes, fruto da sua escuta sensível e do seu olhar atento às reais demandas da instituição.

UM MOMENTO ESPECIAL PARA A FORMAÇÃO: AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

A Rede Municipal de Salvador, assim como muitas outras redes, tem como grande desafio garantir espaços de formação *in loco*, ou seja, no interior das escolas, de modo que o coletivo de professores possa se encontrar para pensar a escola, suas práticas e construir aprendizagens necessárias ao seu fazer pedagógico. Possa, além disso, construir uma identidade institucional que só é conquistada quando se reflete conjuntamente sobre o Projeto Político Pedagógico.

Assim, torna-se um desafio para a equipe gestora da instituição planejar encontros formativos de modo a atender às diversas demandas. Por isso, o primeiro passo é valorizar esse espaço de tal forma que o Plano de Formação e/ou o planejamento dos encontros sejam discutidos pelo grupo gestor, ou pela direção e coordenação conjuntamente.

Muitas vezes, transformar esse tempo em um “tempo sagrado” de aprendizagens para o corpo docente é uma conquista importante a ser feita no que se refere à cultura institucional, pois se os professores não reconhecem a relevância destes encontros para o seu desenvolvimento, certamente não se mobilizarão para participar.

Alguns cuidados¹⁴ são essenciais e demonstram que o grupo gestor está comprometido com a realização de encontros proveitosos e significativos:

Planejar os encontros com o máximo critério, de forma compartilhada. Os professores também podem ser envolvidos sugerindo pautas, recursos ou estratégias. Esses encontros se caracterizam como espaços de concretização das ações previstas nos Planos de Formação.

Cuidar do ambiente: se possível, com um espaço para a “pausa”. Um café ou lanche é sempre bem-vindo e demonstra cuidado com as pessoas. Acolher o grupo também é recomendável. Para isto, é preciso diversificar as estratégias. Escolher um lugar adequado e fazer as adaptações necessárias para viabilizar a produtividade do encontro é essencial.

Usar o momento de AC como espaço de formação continuada: esse deve ser o principal objetivo do horário de Atividade Complementar. É o espaço para a efetivação do Plano de Formação, para o planejamento como instrumento de reflexão da prática, para a análise de resultados, enfim, para a reflexão sobre as questões pedagógicas da instituição, com vistas à melhoria do trabalho realizado.

Ter uma pauta relevante: os encontros devem partir de demandas levantadas no diagnóstico ou alguma situação “emergencial”, mas que seja reconhecida como relevante pelo grupo de professores. Devem se constituir em demandas formativas. Os informes podem ser dados por escrito, a partir de outras estratégias. Não é necessário usar um tempo tão precioso para este fim.

Promover um clima de respeito, confiança e colaboração: esse é um pressuposto para que haja adesão dos professores aos encontros e para que a reflexão e a tomada de decisão ocorram.

Ser pontual: as pessoas que estão à frente da organização devem primar pela pontualidade, tanto no início quanto no final do encontro. Tendo em vista que, em geral, são apenas 2h, é fundamental planejar o “tempo”.

¹⁴ Material elaborado pela formadora Mônica Samia, compartilhado, revisado e validado pelo grupo de coordenadores participantes da formação.

A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido. Liderança é algo que abarca, inclusive, características pessoais mas, se entendemos que a identidade e subjetividade apresentam a possibilidade de movimento, transformando-se e recriando-se, podemos afirmar que a liderança do coordenador é, também, algo que se constrói com a experiência, aliando-se desejo de liderar e reflexão sobre o modo de ser coordenador.

(BRUNO e CHRISTOV, 2008, pag. 61)

Gerenciar bem o tempo: esse deve ser um compromisso de todos, e não apenas do mediador, no caso do coordenador. Como o tempo é pouco, é importante criar estratégias para que a fala não fique centralizada, que se mantenha o foco do debate, e que a pauta possa ser cumprida. Uma boa estratégia é pedir a colaboração do grupo para monitorar esses tempos. É possível ainda eleger um representante por encontro para exercer esta função.

Documentar o encontro: essa prática é fundamental para viabilizar o compartilhamento com o grupo ou com quem não esteve presente. Também é importante para o registro institucional. Atas, registros reflexivos, diários de bordo, são algumas das possibilidades.

Finalizar com encaminhamentos claros: para que as decisões ou aprendizagens oriundas dos encontros não se percam, é importante traçar encaminhamentos claros de passos ou atitudes a serem tomadas, a partir do que foi vivenciado.

Avaliar continuamente: ao final dos encontros é importante usar alguns minutos para uma avaliação, que fornecerá elementos para planejar os próximos.

Do ponto de vista metodológico, é importante ficar atento a:

Respalda-se na homologia dos processos: lembre-se de que a metodologia utilizada nesses encontros é sempre um modelo/referência para o que se quer valorizar como estratégia de aprendizagem.

Desenvolver uma metodologia problematizadora: se um dos objetivos da formação é estimular a atitude reflexiva dos professores, que por sua vez devem formar alunos reflexivos, a metodologia deve privilegiar a problematização e não a explicação ou instrução.

Tematizar a prática: a base metodológica da formação deve ser a reflexão sobre a prática.

Equilibrar teoria e prática: embora esse espaço deva priorizar a reflexão a partir de experiências práticas, elas por si só não são suficientes. É necessário fundamentar a prática com aportes teóricos que possam questionar, enriquecer ou aprofundar os saberes docentes.

Assim, à medida que o grupo gestor, em especial o coordenador pedagógico, dedica-se com mais cuidado e rigor ao planejamento deste espaço, sendo **apoiado pela direção da escola** no que tange à sua importância, a tendência é que o corpo docente também vá reconhecendo este espaço como seu, e, mais do que isto, reconheça este espaço como uma conquista para o fortalecimento da sua identidade e competência profissional.

Luciene Guimarães, diretora da Escola Municipal Risoleta Neves, exemplifica como esta parceria pode se estabelecer:



“Enquanto gestora, busco planejar as ações da unidade escolar em parceria com a coordenadora pedagógica. Nesta perspectiva, construímos juntas o “ponto de partida” do trabalho, à medida que sentamos para discutir a partir da prática do trabalho dos professores, considerando as experiências e os resultados exitosos alcançados. Assim, procuro participar das reuniões pedagógicas com o intuito de fortalecer o trabalho da coordenadora, visto que já sei com antecedência o objetivo e o ponto que a mesma pretende alcançar, uma vez que buscamos dialogar e trocar ideias a respeito das atividades propostas.”

A coordenadora Mônica Santos relata que, após as reflexões do processo formativo, reestruturou os encontros formativos que, atualmente, têm a seguinte configuração:

ESTRUTURA DE PAUTA DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS – EM MAJOR ELOY

Acolhida e mensagem

Informes, avisos e providências

Estudo de Caso (a cada quinze dias alternando com o próximo item)

Estudo de Texto (a cada quinze dias alternando com o item anterior)

O que ocorrer

Conforme seu relato, a coordenadora tem buscado estratégias para minimizar o tempo destinado aos avisos, potencializando o caráter formativo dos encontros.

AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS INDIVIDUAIS

Assim como em outras escolas da Rede, na Escola Municipal Arte e Alegria, a coordenadora pedagógica Mônica R. Xavier, juntamente com a equipe gestora, reconheceu a necessidade de realizar, além das Reuniões Pedagógicas coletivas, encontros individuais com os professores. Como ainda não é possível fazer esta atividade semanalmente, decidiram efetivá-la mensalmente e nomearam estes encontros de **Plantão Pedagógico**. Segundo a coordenadora pedagógica:



“Através de observações, percebemos junto à gestão, a necessidade de um momento que acolhesse os professores, que os fizesse repensar o espaço da sua sala de aula, tendo na figura do coordenador um parceiro que, conhecendo também os alunos, pudesse contribuir para a sua prática”.

Com o trabalho planejado e já em execução, os resultados começaram a aparecer:



“O plantão pedagógico foi criado com a finalidade para nós professores termos um momento individualizado com a coordenadora para relatar a nossa prática de sala de aula e observar e compreender o nível de aprendizagem de cada educando, para poder

ajudá-los no processo de aprendizagem. Com isso podemos traçar melhor o perfil da turma, planejar melhor as nossas aulas, e no final de cada bimestre recebemos um feedback, tanto da coordenadora como também dos alunos, o que nos deixa muito satisfeitas”.

(Professora Eliana Sodré 2º e 3º ano da Escola Municipal Arte e Alegria)

“Com o plantão pedagógico de forma individualizada passou-se a gerenciar o trabalho do professor e os avanços dos alunos com maior rapidez. Desta forma, o coordenador intervém no processo, sugerindo atividades que ajudem no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. O professor e o coordenador juntos encontram caminhos”.

(Professora Rosemary, 2º e 3º ano da Escola Municipal Arte e Alegria)

A gestora da instituição acima referida, Cristina da Mata, comprometida com as ações pedagógicas, acompanha de perto o trabalho e também dá seu depoimento:



“Ouvir as professoras é fundamental para podermos auxiliar no seu trabalho em sala de aula, e o momento do atendimento individualizado nos possibilita perguntar às professoras o que elas precisam, o que podemos fazer para que os alunos e as alunas possam melhorar a aprendizagem. Têm sido momentos de muitas inquietações e aprendizagens, o que tem servido para reorganizar constantemente nossas ações pedagógicas e administrativas”.

Embora este momento individualizado seja reconhecido por todo o grupo de coordenadores como muito necessário para viabilizar um apoio mais específico a cada professor/turma, esta realidade ainda se constitui em um desafio na Rede, mas já existem caminhos para torná-la possível. Como exemplo, nas instituições onde há professores especialistas em disciplinas como Música, Artes, Inglês ou Educação Física, é viável a realização desta prática, considerando os espaços/tempos disponíveis.

De qualquer forma, é necessário que o coordenador pedagógico reconheça esta prática como relevante e que o gestor também o faça, buscando juntos as condições para sua efetivação. Mais uma vez, também se trata da CULTURA INSTITUCIONAL que precisa ser constantemente refletida e transformada.

E O MOMENTO DO PLANEJAMENTO?

Geralmente, os planejamentos são elaborados durante os momentos de Reuniões Pedagógicas em grupo. Por meio de depoimentos concedidos pelos coordenadores pedagógicos ao longo do processo formativo, foi identificado que os planejamentos, em geral, são elaborados semanalmente pelos professores e apresentados aos coordenadores pedagógicos. Estes analisam as produções e fazem comentários de retorno escritos ou dão devolutivas aos professores durante essas reuniões.

Portanto, é importante **investir numa proposta de planejamento com foco na aprendizagem**, levando em consideração as diversas estratégias de ensino para atingir as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Esses planos devem estar articulados com o Projeto Político Pedagógico da instituição e com as habilidades a serem desenvolvidas em cada ciclo de aprendizagem. Assim, o planejamento não deve ser um documento que se guarda na prateleira, mas sim um instrumento de trabalho revisado periodicamente com base nas experiências vivenciadas na instituição.

Estes momentos também requerem planejamento! É necessário que o coordenador esteja atento para organizar espaços que sejam formativos. Para que isto aconteça, é necessário estruturar o trabalho, dando prioridade aos aspectos mais centrais do planejamento (considerando as principais demandas de cada grupo).

O PLANO DE FORMAÇÃO

Um passo importante para a efetivação de uma proposta de formação na escola é a elaboração dos PLANOS DE FORMAÇÃO, tendo como base as demandas dos professores, levantadas no diagnóstico.

O PLANO DE FORMAÇÃO deve dialogar com o PLANO DE AÇÃO da escola, e este, por sua vez, deve estar articulado com o Projeto Político Pedagógico. Ou seja, são instrumentos diferentes e complementares, que contribuem para a concretização do PPP.

No capítulo sobre “Gestão do Tempo” há um esquema ilustrativo que mostra que este instrumento é um desdobramento do PLANO DE AÇÃO DO COORDENADOR.

O que é?

O Plano de Formação é um instrumento de planejamento elaborado pelo coordenador pedagógico, a partir da observação e análise das demandas de formação existentes, levando em consideração os saberes e demandas do grupo de professores com o qual trabalha, com vistas a contribuir para a reflexão, buscando encaminhamentos, qualificando a ação docente e, conseqüentemente, melhorando a aprendizagem dos alunos. Em geral é realizado para períodos mais curtos – Ex: bimestral.

Como já dito, o PLANO DE FORMAÇÃO faz parte do PLANO DE AÇÃO DO COORDENADOR, que por sua vez consiste no planejamento de todas as ações necessárias para atingir um resultado desejado; em geral é anual e feito a partir do PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA.

Como se faz?

Não há um jeito único de elaborar um plano. O critério mais importante é que ele deve ser um instrumento útil para nortear o trabalho da coordenação e para organizar e concretizar as ações formativas na instituição.

Segue abaixo uma possibilidade de estruturação¹⁵, discutida nos encontros de formação:

Justificativa	A justificativa aponta a existência de um problema que será abordado pela formação. Este problema (tema) é identificado a partir de um diagnóstico. Ao justificar o trabalho, é preciso:	<ul style="list-style-type: none"> Ficar claro para o leitor que não conhece a escola, as motivações pedagógicas que levaram a escolher esse tema. Explicar a relevância desse trabalho. Por que este – e não outro tema – é mais indicado neste momento?
Conteúdos	Os conteúdos da formação estão ligados às competências necessárias ao desenvolvimento	<p>profissional e devem ser selecionados a partir de um diagnóstico prévio.</p> <ul style="list-style-type: none"> O que os professores vão aprender?
Duração	Tempo estimado para a realização do Plano e como o tempo será distribuído.	
Objetivos de aprendizagem	Referem-se àquilo que se espera que os professores aprendam.	
Estratégias formativas ¹⁶	São os caminhos que os coordenadores elegem para realizar os encontros de formação. Estas estratégias devem favorecer o trabalho colaborativo , colocando no centro a reflexão	<p>sobre a prática, criando dentro da escola um senso de responsabilidade coletiva pela aprendizagem.</p> <p>Alguns exemplos: tematização da prática (observação de sala, análise e reflexão de materiais produzidos pelos alunos, planejamentos) e/ou estudo de textos.</p>
Recursos	Listar os recursos que serão utilizados ao longo da formação. Esta lista inicial poderá ser acrescida ou modificada ao longo do processo	formativo. É importante ter uma noção dos recursos necessários para providenciá-los, caso não estejam disponíveis.
Indicadores de resultados na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos	A partir de quais instrumentos observam-se ou constata-se as aprendizagens e as reverberações na prática advindas do processo formativo?	Definir indicadores ajuda a focar o olhar para onde se quer chegar. Este item é necessário na medida em que o processo formativo deve representar a melhoria das práticas e a consequente melhoria da aprendizagem dos alunos.
Documentação do processo	Planejar como o processo formativo será documentado; por meio de registros reflexivos, atas, diários, portfólio, etc.	
Avaliação Processual	Criar dispositivos para verificar qual a percepção dos professores (ou demais envolvidos) sobre a formação, com vistas a realizar os ajustes necessários.	
Referências Bibliográficas	Indicar as referências utilizadas, que devem ser complementadas ao longo do processo: textos, vídeos, etc.	

¹⁵ Material elaborado pela formadora Mônica Samia, compartilhado, revisado e validado pelo grupo de coordenadores participantes da formação.

¹⁶ Saiba mais sobre ESTRATÉGIAS FORMATIVAS no capítulo VII.

Feito o Plano de Formação, é revisar para conferir sua qualidade e pertinência. Segue um roteiro para apoiar esta tarefa, que deve ser feita de forma coletiva e colaborativa, incluindo os professores – maiores interessados no processo.

ROTEIRO PARA ANÁLISE/REVISÃO DOS PLANOS

- O conteúdo do Plano está claro? É relevante para o grupo?
- O Plano define quais são as aprendizagens dos professores e dos alunos (se for o caso)?
- O Plano tem continuidade e articulação?
- As estratégias formativas que aparecem no Plano são de fato formativas? Elas estão articuladas entre si e com os conteúdos e objetivos?
- Próximo passo? Colocar o plano em ação e avaliar os resultados!

Referências do Capítulo:

- BRASIL. Referenciais para a formação de professores. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1999.
- BRUNO, Eliane B.G. e CHRISTOV, Luiza H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação do saber. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008. Pag.55 a 62.
- CHRISTOV, Luiza H.S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005. Pag.31 a 34
- CUNHA, Renata C.O.B. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- FERRAZ, Beatriz. O papel do coordenador na reflexão que o professor faz de sua prática. Mimeo.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 2005. p.15-34.
- SAMIA, M. Mônica. **Territórios de Aprendizagem: cartografando experiências de sucesso escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Bahia, 2010.
- SANTOS, Mônica M. **E agora professor? Professor para onde? Auto, eco e co-formação: caminhos para ressignificação da Identidade profissional docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Bahia, 2010.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva dos professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEN, Giovana C. O papel da Coordenação Pedagógica na escola. In: Salto para o Futuro. **Coordenação Pedagógica em foco**. TV Escola. 2012 pag. 08 a 12. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CoordenacaoPedagogica.pdf>.

CAPÍTULO VII

Estratégias Formativas: Concretizando Princípios na Prática

“A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam – para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam”.

(Leonardo Boff)

Sobre o que estamos falando ao tratarmos de ESTRATÉGIAS FORMATIVAS?

Elas se constituem em um **meio** de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente sua prática, à luz de referenciais teóricos e experienciais.

As estratégias formativas eleitas para essa publicação são aquelas que podem subsidiar os Planos de Formação, conforme os modelos indicados no capítulo anterior; ou seja, não estão elencadas aqui todas, nem qualquer estratégia, mas as mais relevantes para a execução de uma formação articulada com as necessidades reais da instituição. Para isto, foram eleitas estratégias consonantes com a perspectiva de formação **centrada na prática**. Assim, os “contextos de trabalho” se constituem em importante elemento de reflexão, visto que valorizam a experiência como objeto de aprendizagem.

Nesta perspectiva, o professor é visto como um sujeito ativo no processo formativo, pautando as demandas, problematizando e buscando soluções para a superação dos desafios de forma colaborativa.

No capítulo anterior, ficou claro que um bom Plano de Formação começa com a realização de um diagnóstico que identifique as demandas do grupo. Após essa etapa, é necessário colocar “a mão na massa”, desenvolvendo um planejamento que passa pela escolha de estratégias formativas adequadas aos objetivos de formação.

Para começar, vamos tratar da Tematização da Prática, fundamental para a estruturação de boas situações de aprendizagem:

TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA

Mais do que compartilhar, tematizar implica dar um passo além, que é o de refletir sobre uma determinada prática. O que também difere da ideia de julgar o trabalho do outro. É por isso que a tematização pressupõe um ambiente colaborativo, de confiança e parceria.

A tematização pode acontecer em **encontros individuais ou coletivos**, mas sempre demandará a escolha de uma experiência e um ambiente reflexivo que promovam aprendizagens.

Tematizar significa retirar algo do cotidiano, fazer um recorte da realidade, para, então, transformá-lo em objeto de reflexão. É “teorizar”, explica Telma Weisz, professora, pesquisadora e uma das pioneiras na introdução dessa estratégia no Brasil.

Antes de tematizar sobre a prática, é preciso capturá-la na forma de registros e relatos. Na primeira categoria, estão as escritas profissionais, como os relatórios e os diários de classe elaborados pelos professores.

É importante ter clareza de que estes registros são sempre uma impressão da realidade, condicionada pelos saberes prévios de quem os produziu. Com base neles, é possível ter acesso às concepções dos professores. Já as gravações feitas em vídeo ou áudio de uma aula e a observação de sala feita pelo coordenador pedagógico não passam pelo filtro ou pela interpretação de um relator. Por não passarem por interpretação, elas permitem saber o que de fato ocorreu durante a interação entre aluno e professor.

A tematização também pode ser feita tendo como base o planejamento de projetos didáticos e institucionais, sequências didáticas, planos de aula, análise de rotina, portfólios dos alunos e até o projeto pedagógico – documentos que, ao serem elaborados em parceria entre professores e formadores, possibilitam a tematização em tempo real.

Para que ela aconteça de forma satisfatória, algumas condições básicas precisam existir. Devem ser usadas boas práticas como modelos para análise e discussão. Estes podem ser conseguidos dentro da própria escola ou trazidos de fora. Caso o professor que terá seus registros estudados seja da equipe, ele deverá aceitar os objetivos didáticos da tematização, estar consciente dos ganhos que terá no processo e concordar em socializar seus escritos com os colegas. Esse planejamento é fundamental para que a estratégia não se torne um julgamento da prática sem resultados formativos. “Não adianta registrar uma situação inadequada para dizer aos professores o que não funciona. É preciso ser afirmativo. O ideal são situações das quais seja possível extrair a teoria previamente estudada e os procedimentos aplicáveis a outras situações da mesma natureza”, ensina Regina Scarpa. É papel do coordenador trazer as referências teóricas necessárias para embasar a análise durante a formação.

(Texto adaptado e revisado pela equipe de formadores do projeto: Revista Nova Escola Junho 2009)

Como se percebe, é possível tematizar a prática por meio de vários **dispositivos**, como: observação de sala de aula, análise de planejamentos, avaliações ou produções dos alunos, registros de prática, relatos de professores sobre a aula, etc.

No capítulo sobre Tematização da Prática, do livro: *Ensinar: tarefa para profissionais* (2007), as autoras argumentam que uma pequena amostra da prática real na sala de aula torna possível abordar a complexidade do objeto que se deseja estudar, pois permite propor problemas relativos ao próprio objeto, depreender as ideias dos alunos sobre este objeto e as concepções de ensino e aprendizagem do professor que estão por trás da atividade proposta.

Segundo Samia¹⁷, para realizar uma boa tematização é necessário:

- **Escolher a situação a ser tematizada a partir das necessidades do grupo:** preferencialmente, as situações devem estar relacionadas com o Plano de Formação, mas é possível também escolher um tema relativo a alguma questão mais emergencial, que precisa ser tratada pelo grupo de professores. O importante é que esteja relacionada a alguma necessidade de aprendizagem.
- **Escolher um recurso adequado à tematização:** esta escolha pode ser feita a partir de diferentes recursos como relatos de experiência, análise de planejamentos, análise da produção dos alunos, análise de resultados ou de avaliações, filmagens de aula, registros escritos, observação de sala, leitura de práticas de outras instituições, etc. Esses recursos também podem ser usados de forma complementar. O importante é que eles ofereçam os elementos necessários para se refletir sobre determinada prática.
- **Só usar materiais autorizados:** qualquer material usado para a tematização deve ter sido autorizado por aquele que o produziu. É um compromisso ético do coordenador/formador para com os professores, pois estes devem se sentir sempre respeitados, tendo clareza da relevância dos objetivos deste tipo de abordagem. Se a tematização for coletiva, é importante fazer uma reflexão anterior apenas com o professor envolvido e planejar com ele o momento da tematização coletiva. É oportuno observar os pontos de reflexão que o próprio professor destaca e convidá-lo a se posicionar no encontro coletivo.
- **Buscar referências teóricas para fundamentar a prática:** para ter bons resultados não basta apenas observar a prática e falar sobre ela sem o devido conhecimento teórico, é preciso buscar fundamentação. É recomendável que o coordenador faça uma pesquisa a respeito do tema que será abordado nos encontros pedagógicos e selecione alguns textos para compartilhar com a equipe. A teoria é muito importante para fundamentar a discussão e buscar a compreensão da prática posta em questão. Senão é “achismo” e não reflexão.
- **Conduzir o grupo para a reflexão e não o julgamento:** um dos maiores desafios do coordenador/formador é organizar uma análise do material rompendo com a ideia de “certo” ou “errado”. Não se trata disso, mas de buscar compreender as teorias implícitas, questioná-las ou fortalecê-las, buscar caminhos de superação ou inspirar-se na experiência. Trata-se de refletir se as ações são coerentes ou não com os objetivos planejados e com o contexto em que estão inseridas. Por isso, é fundamental planejar uma estratégia para orientar a reflexão do grupo. Passar do julgamento ou da descrição para a

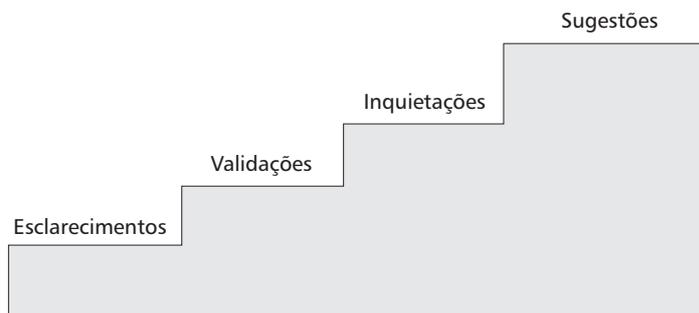
17 Material elaborado pela formadora Mônica Samia – Coord. da Linha de Formação de Educadores e Tecnologias Educacionais da Avante e Coord. do projeto de formação.

reflexão exige persistência. Alarcão (2011) afirma que o diálogo assume um papel de enorme relevância para este fim. Aponta que para refletir é preciso um “triplo diálogo”: consigo próprio, com os outros (incluindo os que construíram conhecimento e são referência) e o diálogo com a própria situação.

- **Sistematizar a reflexão:** é importante que os participantes se apropriem do que foi objeto de reflexão, que se percebam como construtores de conhecimento, que entendam que neste processo são elaboradas teorias que, mesmo provisórias, como todo o conhecimento teórico, devem ser sistematizadas e compartilhadas. Isso pode ser feito pela documentação do encontro, com uso de diversos registros, como o Diário de Bordo, por exemplo.

Em relação à **condução da reflexão**, vejamos uma estratégia que ajuda a instaurar um ambiente de respeito e implicação, amplamente usada na formação:

A ESCADA DE RETROALIMENTAÇÃO¹⁸ é uma estratégia usada pela equipe de formadores da Avante e foi escolhida para guiar a reflexão em diversos momentos de tematização das práticas dos coordenadores pedagógicos, ao longo da formação. Este **guia de conversação** tem como objetivo evitar julgamentos apressados e opiniões sem fundamento, bem como viabilizar uma interação respeitosa e produtiva.



A proposta é que, logo após a apresentação da experiência escolhida para ser tematizada, o grupo “suba cada degrau”, respeitando essas etapas que certamente ajudarão a manter um clima reflexivo de respeito, acolhimento e aprendizagem.

- **1º degrau** – perguntas sobre o assunto antes de estabelecer um juízo de valor. Perguntas genuínas que deem mais informações e esclareçam o assunto. Mas atenção, não são opiniões disfarçadas em perguntas, são esclarecimentos mesmo, para entender melhor a proposta.

18 A Escada de Retroalimentação foi elaborada pela equipe do Projeto Zero da Harvard Graduate School Education (EUA)

- **2º degrau** – as validações são importantes para o estabelecimento de uma boa e mais aberta relação com o interlocutor, destacando os aspectos positivos. A ideia é a de reconhecer o que é bom para que possa ser incorporado à prática de todos. Podem ser validações fundamentadas na teoria ou em aspectos mais subjetivos.
- **3º degrau** – formular, de maneira cuidadosa, as inquietações, os medos, as dúvidas. É importante transformar juízos de valor em questões do tipo: Será que...? Este é um momento-chave, pois, se bem conduzido, evita os julgamentos fechados e permite o levantamento de questões a serem refletidas.
- **4º degrau** – as sugestões são importantes porque revelam o compromisso do grupo com a superação das dificuldades, com os encaminhamentos necessários, com novas possibilidades. É o engajamento de todos para melhorar o que foi proposto.

Em geral, no início é difícil se adequar a cada um dos degraus, mas, à medida que o grupo compreende a importância de cada passo, certamente haverá uma profícua possibilidade de aprendizagem em um clima de acolhimento e mobilização.

OBSERVAR PARA REFLETIR, NÃO PARA FISCALIZAR

“O acompanhamento da sala de aula é uma importante ferramenta para melhorar a prática pedagógica, pois se centra especificamente nos problemas didáticos. Podemos dizer que é na classe que se materializa todo o trabalho da formação permanente estabelecida na escola e prevista no planejamento”.
(SILVEIRA, 2012, p. 16)

A observação da sala de aula permite compreender a **complexidade do ato educativo** e dos imprevistos como constituintes da relação ensino e aprendizagem. Nela se verifica o desenvolvimento do trabalho no plano das interações, atitudes, valores, objetivos e intervenções, ou seja, se colocam em jogo as dimensões tanto no campo da didática como no campo da subjetividade e das relações.

É exatamente por sua potencialidade que este dispositivo de formação deve se constituir em um importante objeto de trabalho do coordenador/formador. Ao realizar a observação, poderá refletir sobre o ato educativo *in situ*, ou seja, não apenas a partir do relato e do olhar de um outro, no caso o professor, mas poderá colher informações a partir do seu próprio olhar. Muitas vezes é esta possibilidade de um outro *olhar* que ajuda o professor a realizar os deslocamentos necessários e oferecer dados para a reflexão que, sozinho, ele não pode construir.

Entretanto, conquistar este espaço, que permite a entrada em sala, nem sempre é uma tarefa fácil. Até pela tradição de fiscalização, ainda presente na Rede, essa estratégia deve ser utilizada à medida que as relações de confiança e de parceria estejam mais consolidadas. Uma possível resistência dos professores deve ser compreendida, não julgada.

Vejamos as orientações da formadora Aparecida Silveira para viabilizar essa estratégia:

“É importante que, no início, os professores se ofereçam voluntariamente para terem suas aulas observadas. O passo seguinte é fazer o planejamento do conteúdo que será observado junto com o docente que receberá a visita do CP. Posteriormente, o formador deve ter uma reunião individual com o professor para dar devolutivas orais ou escritas e, juntos, replanejarem as intervenções para a atividade seguinte. O conteúdo da observação pode também ser usado na formação coletiva, a fim de tratar com todo o grupo os pontos que foram evidenciados. Nesses momentos, é importante que o professor compartilhe com os colegas as observações que fez da sua própria aula e as devolutivas que recebeu do CP antes de esse último tecer os seus comentários. Uma variação desse formato é ter os próprios professores observando uns aos outros. Dessa forma, constrói-se uma cultura de observação na escola de forma ética e colaborativa”.

(SILVEIRA, 2012, pag.15)

Com base nas orientações dos estudiosos do tema, do relato da equipe de coordenadores pedagógicos da Rede e da experiência da equipe da Avante, foi possível listar alguns CUIDADOS ao estruturar este tipo de trabalho:

Os professores devem ter clareza do objetivo da observação.
Observar salas de professores voluntários (especialmente quando esta cultura não está instaurada).
Decidir COM o professor que aula /atividade será observada (deve ter relação com o Plano de Formação ou alguma demanda específica do professor ou de um diagnóstico realizado).
Realizar o planejamento com o professor. Caso não seja possível, tê-lo em mãos para maior clareza do que está sendo proposto.
Fazer registros sobre a situação observada.

Para nos ajudar a pensar e compreender como esse trabalho se dá na prática, vamos conhecer a experiência da coordenadora Joselice Guimarães Bastos, da Escola Municipal Novo Marotinho, que conquistou a possibilidade de realizar essa ação, após as reflexões da formação:



“(...) Tenho acompanhado in loco as atividades desenvolvidas em sala. A partir do planejamento das aulas, tenho assistido à sua aplicabilidade, o movimento de retorno ao grupo em relação a estes e as interferências da professora em relação às necessidades do grupo.

Adentro a sala sabendo exatamente o que vou observar, com o firme propósito de, após a observação, refletir e intervir junto à professora, buscando métodos e atividades que melhor atendam as necessidades da turma, de acordo com os níveis de aprendizagem.

Após a observação, reservo um momento de reflexão com a professora, instigando-a a falar, refletir sobre o trabalho realizado. Surgem os: Será quê?...Por que não?... Este momento tem sido muito gratificante porque pensamos juntas, descobrimos novos caminhos a seguir. Tenho percebido o poder reflexivo e a autocrítica, de forma

consciente, acerca do trabalho realizado, e isso nos tem permitido um refazer constante em busca de melhores resultados.

Num segundo momento, dou uma devolutiva por escrito, na qual valido o trabalho, de acordo com os fatores positivos vivenciados e observados por mim e sugiro, caso necessário, novas possibilidades de fazer, novas atividades mais direcionadas ao grupo ou de forma individualizada.

Num terceiro momento, com o aval da professora, levamos ao grupo todo o processo desenvolvido. Neste momento, buscamos compartilhar e trocar experiências. Tais momentos têm sido muito produtivos, pois são a oportunidade que temos de aprender umas com as outras.”

Como nos lembra a coordenadora Joselice, há de se conquistar esse espaço com cuidado e ética. A seguir, algumas dicas retiradas do site da Revista Nova Escola:

O que vale na hora da observação



Alguns detalhes vão ajudar você a não ser invasivo no momento da observação. O primeiro deles é lembrar que aquele espaço é do professor. Por isso, procure sentar-se no fundo da sala ou nas laterais, manter a menor interação possível com os alunos e nunca interferir na fala do docente.

Mesmo que a pauta tenha sido discutida e fechada previamente, uma vez na sala é preciso analisar todas as interações e estar aberto para se surpreender com situações que não esperava encontrar - que podem, inclusive, ser extremamente positivas.

O que é observado deve ser apenas anotado nesse momento. Durante e após a observação, você vai construindo hipóteses sobre as interações que dão certo e as que precisam de ajustes - e essa será a base do registro e da conversa posterior com o professor.

Observar para refletir - o momento posterior à observação

LEMBRE-SE:

esse momento

é de reflexão,

não de julgamento.

Como disse a coordenadora Joselice, um momento fundamental para que a observação se constitua em uma estratégia formativa é o momento posterior, que deve ser assegurado como parte do planejamento desse trabalho.

É nesse momento que juntos, coordenador e professor poderão refletir sobre a experiência, aprender e planejar encaminhamentos que fortaleçam a atuação do professor e promovam aprendizagens. **Esse momento deve ser cuidadosamente planejado pelo coordenador pedagógico**, pois, em geral, após as observações é necessário ter claro quais são os aspectos mais centrais a serem refletidos, já que a complexidade do ato educativo proporciona muitos conteúdos formativos e, quase sempre, não é possível tratar de todos eles.

Com esta seleção prévia em mãos, nada de fazer a reflexão PELO professor. É ele quem deve ser o primeiro a compartilhar suas percepções e inquietações. Assim, comece esse momento convidando o professor a falar, oferecendo a ele um ambiente em que se sinta seguro e respeitado. Além disso, o papel do coordenador é ser um interlocutor atento, oferecendo outros elementos para a reflexão e também

sugerindo, quando necessário, encaminhamentos e orientações. Deve ser um problematizador das questões que não foram abordadas pelo professor (aquelas que considerar mais centrais).

Mais uma vez, a coordenadora pedagógica Joselice G. Bastos, da Escola Municipal Novo Marotinho, contribui com uma síntese das recomendações mais relevantes para conduzir uma boa devolutiva. Segundo ela, é preciso:

- Ter clareza sobre os aspectos centrais a serem refletidos.
- Convidar o professor a falar.
- Oferecer elementos para a reflexão.
- Sugerir encaminhamentos e orientações, problematizando questões não abordadas pelo professor.
- Buscar elementos positivos na prática docente a fim de fortalecê-la.

Orientar sugerindo formas de aprimoramento da prática pedagógica sempre que necessário.

Joselice também utiliza o **registro escrito** para sistematizar o que foi refletido nas devolutivas. A seguir, trechos de uma devolutiva por escrito:

ACOMPANHAMENTO EM SALA DE AULA

5º ANO A | PROFESSORA LÍCIA | DATA : 22 DE MAIO DE 2012.

Lícia, inicialmente gostaria de parabenizá-la pelo profissionalismo com que você desenvolve o seu trabalho (...)

Diante da nossa conversa sobre a minha observação das suas aulas de português e matemática, chegamos juntas a um consenso pelo qual reconhecemos a necessidade de trabalhar com os alunos mais coletivamente de maneira a buscar atingir aqueles que têm dificuldades e dispersam mais facilmente das atividades propostas.

(...)

Conforme combinamos, um texto coletivo afixado na sala ou mesmo conforme sugestão sua utilizando-se de retroprojektor, no qual se trabalhe os sinais de pontuação, seria um recurso a mais que tiraria o foco do livro didático, individualmente, para uma visão coletiva do assunto dado. O foco principal é diversificar a metodologia com vistas a despertar maior interesse da turma.

Também em matemática o uso de material concreto torna a aula mais atrativa e de mais fácil compreensão. Existem alunos com maior grau de dificuldade em operações matemáticas que, porém, ao utilizarmos recursos palpáveis, de maior visualização que os

livros normalmente utilizados, podem alcançar maior compreensão do problema, seja ele fracionário, ou outro qualquer. Por isso sugiro uso de material concreto com os quais se torne mais acessível o desenvolvimento do raciocínio matemático.

No mais, me coloco à disposição para ajudá-la no que for necessário e mais uma vez parabeno-a pelo trabalho que vem desenvolvendo com o 5º ano. Agradeço também pela forma receptiva com que me recebe em sua sala de aula e pela forma amigável com que recebeu minhas sugestões.

Joselice Guimarães Bastos

Como bem lembrado pela coordenadora, olhar para as possibilidades, para os pontos positivos de uma prática é um exercício fundamental que deve ser cultivado no olhar do coordenador/formador.

Na seção Ponto de Vista da Revista Veja, Stephen Kanitz, escreve um artigo de opinião onde enfatiza a importância da validação afirmando que ela “permite que pessoas sejam aceitas pelo que realmente são, e não pelo que gostaríamos que fossem. Mas, justamente graças à validação, elas começarão a acreditar em si mesmas e crescerão para ser o que queremos”.

A importância da validação neste contexto refere-se à necessidade de buscar elementos positivos nas práticas docentes, a fim de fortalecê-las, reconhecendo o esforço dos professores e suas competências, que podem ser de diferentes ordens: nas relações com os alunos, na organização didática, na condução da aula, na forma de lidar com o imprevisto, etc.

Por fim, é preciso compreender que nem sempre a observação se constitui em uma estratégia formativa. Vejamos alguns casos:

- **Quando não há espaço de reflexão posterior.** Se o coordenador só observa, usa esta estratégia para fazer um diagnóstico, mas não há tematização.
- **Quando o coordenador dá uma devolutiva pronta.** A concepção subjacente é de que ele sabe e vai dizer ao professor o que deve fazer – nesse caso quem refletiu foi o coordenador.
- **Quando vai acompanhar SE o trabalho está sendo realizado.** Essa atividade é parte da atribuição do coordenador pedagógico, mas não é formação.

Assim, fique atento, coordenador, avalie com os professores o resultado dessa ação, mas não deixe de conquistar esse espaço tão importante para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem da escola.

Mas atenção,
não é o caso de
fazer uma validação
vazia; essa deve
ser acompanhada dos
seus reais motivos
e fundamentos.

Troca de Experiências

Como espaços singulares, as escolas têm modos próprios de enfrentar suas problemáticas, advindos das práticas construídas coletivamente, mas também de saberes individuais de cada membro que traz consigo histórias e bagagens fruto de suas experiências e estudos. Esse patrimônio pessoal, mobilizado por um processo de **autoformação** é um importante instrumento que pode e deve ser utilizado como estratégia formativa.

Uma das formas de valorizar esses saberes, de torná-los coletivos e de fortalecer a cultura colaborativa é realizar momentos de troca de experiências. Os momentos de **planejamento** são um importante espaço para esse tipo de prática. Por isso, é preciso estruturá-los de tal modo que essa prática aconteça cumprindo o seu propósito.

Das muitas aprendizagens advindas do processo formativo que culminou nesta publicação, uma das mais importantes é o sentimento de GRUPO que se fortaleceu ao longo do tempo. Se perceber parte integrante de uma REDE e não parte apenas de uma escola, ajudou os coordenadores a descobrirem que podem aprender muito com seus parceiros, na troca de experiências.

Referências do Capítulo:

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARDOSO, Beatriz, et alii. *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- SILVEIRA, Maria Aparecida. A organização da rotina e a gestão da aprendizagem. In: Salto para o Futuro. *Coordenação Pedagógica em foco*. TV Escola. 2012 pag. 13 a 18. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CoordenacaoPedagogica.pdf>. Acesso em 24.04.2012
- Como fazer observação na sala de aula. *Revista Nova Escola*. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/como-fazer-observacao-sala-aula-574428.shtml>

CAPÍTULO VIII

O Papel do Coordenador na Construção de uma Cultura Colaborativa na Escola

“O principal benefício da colaboração é sua capacidade de reduzir a sensação de impotência dos professores e aumentar sua sensação de eficiência.”

(Ashton & Webb, 1986, in: Fullan e Hargreaves, 2000)

As reflexões do grupo de coordenadores pedagógicos sobre a possibilidade de exercer a perspectiva articuladora da sua função foram contundentes em demonstrar que essa possibilidade é definida, em grande parte, pela **cultura institucional** na qual cada um está inserido.

Neste capítulo¹⁹, trataremos de como essa variável incide no trabalho do coordenador pedagógico e como este pode colaborar na construção de relações colaborativas na escola.

Como uma importante liderança na constituição de um espaço de aprendizagem para todos, o coordenador pedagógico deve considerar como um dos focos do seu trabalho a *construção de uma cultura colaborativa*, traduzida pela existência de espaços de respeito, colaboração e trocas. Alguns pontos de reflexão importantes nesse contexto são:

- Que tipo de ambiente de trabalho é mais adequado ao desenvolvimento profissional e à melhoria da aprendizagem dos alunos?
- Em que tipo de cultura os professores precisam estar inseridos para que tenham disposição para aprender?
- Que tipos de relações devem ser estabelecidas para que os professores se sintam motivados e seguros?
- Quais as contribuições da cultura colaborativa para a melhoria da qualidade da educação?

MAS, EM QUE
CONSISTE UMA
CULTURA
COLABORATIVA?

Ao indagar sobre que cultura favorece o desenvolvimento profissional e que tipo de relações deve prevalecer, é preciso definir o **conceito de cultura escolar**, para, assim, chegar ao conceito de cultura colaborativa.

¹⁹ Este texto foi inspirado no capítulo Teoria e Análise: fundamentos teóricos e práticos do sucesso escolar, da dissertação Territórios de Aprendizagem: cartografando experiências de sucesso escolar”, de Mônica Samia (2010), estudado pelo grupo no processo formativo.

Brito (1999) utiliza o princípio de *culturas escolares*, a partir de uma análise de diversos autores. Segundo ela, “ainda que as organizações escolares estejam integradas num contexto de cultura mais amplo, produzem uma cultura interna própria, revelando os valores, os ideais (sociais) e as crenças compartilhadas pelos membros da organização” (p. 135). Essa concepção ajuda a compreender a relevância dessa temática na atuação da coordenação pedagógica, visto que a ambiência em que professores e alunos estão inseridos tem um impacto significativo na forma como agem e como interagem com as situações de aprendizagem.

Segundo Samia (2010), cada escola tem sua própria atmosfera, transmite impressões que a tornam única, a depender dos valores e das práticas que nela circulam e predominam. A cultura e o clima institucional são compostos por esse amálgama entre atitudes individuais que interferem no ambiente grupal que, por sua vez, também influencia a forma como cada um se relaciona naquele ambiente. Vicentini (2006) complementa esta ideia afirmando que é plausível considerar que os sujeitos são compostos no e pelo ambiente social e cultural do qual derivam suas experiências, ao mesmo tempo em que tal ambiente também pode transformar o indivíduo.

Em seu livro “*A escola como organização aprendente*”, Fullan e Hargreaves (2000) tratam das culturas escolares e seus impactos na qualidade da educação oferecida. Destacam pelo menos 2 tipos de cultura: a individualista e a coletiva. Esses autores defendem que o ambiente de trabalho dos professores é um elemento central para avanços. Citam de forma recorrente as pesquisas realizadas por Rosenholtz (1989, apud FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 62) sobre escolas *travadas* e *escolas em movimento*. Segundo essa autora, “o aperfeiçoamento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que individual, e a análise, avaliação e experimentação junto aos colegas são condições mediante as quais os professores tornam-se melhores.” E conclui, “isso significa que é muito mais fácil aprender a ensinar e aprender a ensinar melhor, em algumas escolas, do que em outras.”

Ainda segundo a pesquisadora, as “*escolas em movimento*” ou “*enriquecidas em termos de aprendizagem*” são escolas onde predomina essa cultura da *cooperação*, pois mesmo os professores mais experientes acreditam que ensinar é difícil e, portanto, jamais podem parar de aprender a ensinar. Nessas escolas, as *relações de poder* são mais horizontais, pelo menos no que se refere à tomada de decisões, que deixam de ter uma conotação de imposição e passam a ser consideradas como ajustes necessários ao desenvolvimento do trabalho coletivo. Dessa forma, o professor passa a ter uma visão mais ampla da escola e das questões que extrapolam os limites da sala de aula. Isso envolve a ampliação e valorização do processo de liderança compartilhada, em que as questões da instituição são discutidas e analisadas coletivamente, em que os professores passam a participar das decisões e das reflexões que orientam os “caminhos” da instituição. Essa atitude não significa

uma ameaça aos diferentes papéis desempenhados pelas pessoas, mas uma redefinição da forma como as decisões são tomadas e os problemas resolvidos.

Entretanto, é preciso considerar que a instauração dessa cultura colaborativa é um desafio para muitas das escolas da Rede, devendo ser esse um dos objetivos a serem conquistados. Um ponto de partida importante é reconhecer que tipo de cultura “orienta” as tomadas de decisão e refletir sobre as mudanças necessárias para a construção de um ambiente mais colaborativo.

A coordenadora Leila Santos Silveira, do CMEI Álvaro da França Rocha, ilustra, com sua experiência, os desafios enfrentados e o caminho que encontrou, junto à diretora da instituição:



“Ao longo do processo formativo eu pude resgatar o meu perfil de educadora - coordenadora pedagógica - profissional. O meu trabalho hoje é fruto de muitos avanços e conquistas através do olhar significativo. Antes havia um “campo minado”, nada fluía, ninguém se entendia, eu era um ser oculto, mesmo trabalhando e estudando intensamente. Após uma discussão com a gestora, (momento libertador das angústias) ela pode refletir e perceber os nossos erros, dificuldades. Hoje o ambiente é de harmonia, comunicação, acordos, parcerias e confiança, no sentido de ser e fazer o melhor para todos.”

Em síntese, a cultura colaborativa pode ser definida como um **modo de estar junto, em que todos trabalham coletivamente e se apoiam mutuamente, visando o alcance de objetivos comuns definidos e negociados pelo coletivo do grupo** (HARGREAVES, 1998).

Os depoimentos abaixo apontam como alguns coordenadores da Rede se posicionam diante dessa questão:



“(…) É importante admitir que nem sempre as decisões institucionais são tomadas por unanimidade. Quando elas ocorrem em um clima de disputa muito acirrada, fica evidente a possibilidade de se desenvolver comportamentos de resistência na implantação das decisões tomadas, mesmo que a maioria considere as medidas aprovadas necessárias para efetivação de mudanças. Neste sentido, consideramos que para desenvolver uma cultura colaborativa nas organizações é necessário pensar no enfrentamento desse problema, compreendendo a gestão do trabalho escolar como espaço de transformação dos processos organizativos e decisórios em momentos educativos, devendo para isso buscar adoção de procedimentos que possibilitem o processo de aprendizagem mútua (...). O desenvolvimento de uma cultura colaborativa segue em nossa compreensão a par e passo com a construção de uma gestão democrática e participativa nas escolas, onde os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar interagem na busca de solução para os problemas que se apresentam e todos se sentem responsáveis pelo sucesso da organização”.

(Hamilton M. de Assis - CRE Pirajá)

“Trabalho coletivo significa tomar a problemática da escola coletivamente com base na individualidade de cada um, na colaboração de cada um, em direção a objetivos comuns.”
(PIMENTA, 2002)



“Quando assumi o cargo de coordenadora da Rede, em 2008, tive a impressão que os professores, diretores, funcionários e pais acreditavam que o coordenador resolveria todos os problemas, um verdadeiro “Salvador da Pátria”. Com o decorrer do tempo, estabelecemos parcerias, discutindo e buscando juntos as soluções para os problemas. Assim, o trabalho desenvolvido em parceria, “falando a mesma linguagem” é um ponto forte para que haja fortalecimento dos processos educativos. Mas é importante ressaltar que, “falar a mesma linguagem” não significa ter o mesmo pensamento, mas estabelecer diálogo e troca de ideias, no intuito de melhorar a dinâmica e a aprendizagem na escola”.

(Idalice Simone J. dos Santos - Escola Municipal 22 de Abril)

QUAL O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DA EQUIPE GESTORA DA INSTITUIÇÃO PARA A CONQUISTA DE UMA CULTURA COLABORATIVA?

Cabe ao coordenador pedagógico, como parte do grupo gestor da instituição e como articulador, contribuir para um maior investimento na construção dessa cultura colaborativa nas escolas, tendo em vista que ela é uma importante variável para o desenvolvimento do seu trabalho. Compreender os modos de organização da cultura escolar é um marco para o desenvolvimento do trabalho educativo. A equipe, quando envolvida em um projeto único, poderá compartilhar inseguranças e buscar soluções.

Neste sentido, a parceria diretor e coordenador pedagógico²⁰ é essencial, não somente para compreender essa cultura, mas para modificá-la, caso necessário, como afirma o gestor Luiz Lopes dos Santos, da Escola Municipal João Pedro dos Santos:

“Em educação ou em qualquer trabalho é muito importante a interrelação e a parceria para se obter um bom desempenho. Com certeza o ensino e a aprendizagem fluem melhor com a direção e coordenação juntas. Por meio desta parceria e juntamente com o corpo docente ocorrem as trocas de experiências, facilitando assim o aprendizado dos alunos, que é o foco deste trabalho.”

Entretanto, é preciso que fique claro que esta é uma cultura a ser desenvolvida, pois, em muitos casos, o isolamento ou a competição são as atitudes mais presentes nas escolas.

Então, como os coordenadores pedagógicos podem contribuir para a construção de uma cultura colaborativa na escola?

Se as ações que realizam fomentam a reflexão, a busca e a superação coletiva dos desafios pedagógicos da instituição, certamente estarão contribuindo para a efetivação de uma prática coletiva solidária, superando o trabalho *solitário*, que muitas vezes marca a ação dos professores e o ambiente da escola.

O trabalho coletivo coloca-se como uma condição fundamental quando se começa a exigir da escola uma melhor qualidade para o processo educacional desenvolvido. Somente com uma ampla reformulação nas formas de organização do trabalho escolar, centrado no trabalho coletivo, será possível a construção de objetivos e práticas pedagógicas mais adequadas, elaboradas e assumidas em consenso pelos educadores.

(LEITE, 2000. p.56).

²⁰ Saiba mais no cap. IX - Parceria Coordenador e Gestor: Elemento Fundamental na Efetivação de um Ambiente de Aprendizagem na Escola

A qualidade das relações interpessoais e o clima institucional são forças poderosas que operam na qualidade do trabalho realizado. Vejamos o que diz Lapo (2008), em seu trabalho sobre o bem-estar docente:

O relacionamento com diretores, com os demais professores, com os alunos e funcionários, quando positivo, oferece apoio social, emocional e técnico, possibilita a consecução de metas que não poderiam ser realizadas individualmente, atende a necessidades de amizade e reduz sentimentos de solidão e frustração, oferece retorno sobre o trabalho realizado, informa e esclarece sobre as expectativas normativas do papel do professor e propicia o sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo. **As características dessa dimensão dizem respeito à existência de determinadas condições que são decorrentes das posturas relacionais das pessoas que trabalham no ambiente escolar.** Relações que priorizam a sinceridade, que propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que valorizam e oferecem feedback do trabalho realizado, que são isentas de preconceitos, discriminações e competitividade, se constituem em fonte de bem-estar e possibilitam a obtenção da felicidade no trabalho docente. (p. 10-11).

A coordenadora pedagógica do CMEI CSU Liberdade, Ana Cristina De Santana Ferreira, também tem algo a acrescentar:



“A qualidade das relações interpessoais e o clima institucional são fatores preponderantes para a dinâmica da unidade escolar. No início do ano letivo, implementamos como Plano de Ação a inclusão dos funcionários de apoio para as nossas discussões nas Reuniões Pedagógicas e na Jornada. Este trabalho foi muito valioso, pois a inserção destes funcionários contribuiu para que percebam a sua importância na escola e quanto o seu fazer constitui papel essencial para o andamento da ação pedagógica”.

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), as ações formativas que acontecem nas escolas, quer sejam realizadas por formadores externos, quer pelos profissionais da própria escola, constituem-se em elementos favoráveis, pois pressupõem a formalização desses encontros, o intercâmbio e a colaboração entre professores e demais profissionais e fortalecem o próprio movimento de mudança. Sobre o assunto, os autores explicam:

Se modificar o professor envolve modificar a pessoa que ele é, precisamos saber como as pessoas se modificam. Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações, em especial aquelas que estabelecemos com pessoas importantes para nós. (...) Se em nossos locais de trabalho há pessoas que são importantes para nós e estão entre aquelas por quem temos consideração, elas terão uma enorme capacidade para, positiva ou negativamente, influenciar a espécie de pessoas e, por conseguinte, a espécie de professores que nos tornamos.

(FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.55).

Quando tratamos do ambiente relacional das instituições, deparamo-nos com a necessidade de valorizar uma competência ligada às relações interpessoais, tão relevante na constituição do perfil do coordenador pedagógico. "Saber ser" e "saber

conviver" são dois importantes pilares no processo de profissionalização dos coordenadores e, portanto, devem ser tema obrigatório nos processos formativos. Como desdobramento, também é fundamental valorizar esta dimensão nos processos formativos que acontecem nas escolas, pois são como o "pano de fundo" que ancoram e possibilitam a reflexão, as descobertas e o fortalecimento das práticas.

A coordenadora Joselice Guimarães Bastos, da Escola Municipal de Novo Marotinho, conta sua trajetória e aponta caminhos que podem inspirar outros profissionais que se dedicam a instaurar o ambiente colaborativo em suas escolas:



"A cultura colaborativa faz parte da vida na escola em que atuo. Temos por princípio manter um ambiente no qual as pessoas se respeitem e estejam prontas a formar um grupo solidário, pronto a abraçar as iniciativas uns dos outros. Durante as Reuniões Pedagógicas procuramos expor nossas práticas, que são validadas ou não pelo grupo, sempre de forma a melhorar o aprendizado do aluno e com muito respeito ao trabalho do profissional. As sugestões são bem aceitas e experimentadas e depois, no momento oportuno, são discutidas pelo grupo. Enquanto coordenadora pedagógica, busco valorizar e incentivar o trabalho de todos, estabelecendo um clima de amizade e afeto. Respeito é fundamental e faz parte da nossa relação. Inicialmente foi difícil chegar ao patamar de colaboração a que chegamos, devido ao fato de a escola naquele momento em que assumi a função não ter coordenador. Existia um individualismo muito grande, não havia uma parceria entre os membros da escola. Com o tempo e com jeito, fomos formando um grupo que auxilia e ampara um ao outro, que colabora com o objetivo de garantir um ambiente de trabalho colaborativo e, em especial, para garantir o aprendizado dos alunos e o desenvolvimento do professor enquanto profissional capacitado para exercer suas funções com segurança. Cito como exemplo de prática colaborativa a relação que os profissionais da escola estabeleceram com o projeto Mais Educação. Escola e projeto se juntam a fim de reforçar a aprendizagem dos alunos com defasagem idade/série e dos que têm dificuldade de aprendizagem. Há uma parceria na qual professores e a coordenação selecionam os alunos que farão parte do reforço. Assim, juntamente com a profissional de Letramento do Mais Educação, são planejadas as atividades que serão aplicadas. Já tivemos no ano de 2011 resultados positivos deste trabalho. São estabelecidas metas que deverão ser atingidas ao longo do processo".

Dar ao outro a possibilidade de posicionar-se como pessoa significa aceitar que seu desempenho não depende tanto do que sabe ou não sabe, mas do que é, de sua relação com o saber, com o aluno, com o colega, com a escola, com a profissão. É preciso que haja espaço para ser ouvido, para falar. A partir do diálogo formador/formando, em que as evidências são retomadas, as histórias são ressignificadas, os planos de formação podem ser elaborados. (ALMEIDA, 2008, PAG. 85)

Além da experiência da coordenadora pedagógica, o texto de ALMEIDA (2008), estudado no processo formativo, intitulado *"A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível"*, ratifica a necessidade de cuidar desta dimensão para que o processo formativo seja profícuo. Saber escutar, ter uma atitude parceira, acreditar no desejo de aprender do professor a partir de suas experiências, enfim, cuidar desta ambiência, torna-se essencial para criar um clima adequado para a aprendizagem.

Citando Canário (1998), a autora nos convida a "substituir a lógica da reciclagem pela lógica da recursividade" o que significa que o formador parte não das lacunas da formação, mas das possibilidades que os professores trazem em razão da sua vivência.

Por fim, seguem trechos do cordel criado pela coordenadora pedagógica Márcia Assad, inspirado nas reflexões dos grupos:

CORDEL AVANTE COORDENADORES

Aprendemos que a cultura
Pode ser COLABORATIVA
Visitando uns aos outros
Na troca e na união
As ideias vão surgindo
Todos se dando a mão

Com a ajuda da equipe
Não deve se afastar
Da AÇÃO e REFLEXÃO
Que vai lhe ajudar
Nesse ESPAÇO DE MUDANÇA
Que é COORDENAR

Humildade, discrição
Paciência, tolerância
Ousadia, coragem
Competência e criticidade
Um pouco de cada coisa
Pra transformar a realidade

Da gestão escolar
Muito podemos ouvir
Diretor e coordenador
Braços dados a seguir

Os alunos sempre serão
O nosso foco principal
É importante dividir tarefas
E não se querer mal

Somos professores e
coordenadores
De um espaço especial
O Serviço Público
Da rede Municipal
Da Terra Mãe do Brasil
A primeira Capital

Márcia de Medeiros Assad
Escola Municipal João Ferreira

Referências do Capítulo:

- ALMEIDA, Laurinda R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Ed. Loyola, 2008. p.77 a 87.
- BRITO, Regina Lúcia G.L. de. *Escola: cultura, clima e formação de professores*. In: QUELUZ, Ana G.; ALONSO, Myrtes. *Trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Mediação, 1999, p. 129-142.
- FLEURY, Afonso Carlos Correia - *Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão Coréia e Brasil*. São Paulo: Atlas, 1997.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GANDIN, Danilo – *A prática do planejamento participativa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos e mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: McGraw-Hill, 1998.
- LAPO, Flavinês R. *Bem-estar docente*. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/BEMESTAR%20DOCENTE.pdf.
- LEITE, Sérgio A. da S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: GURGEL, Roberta; BATISTA, Sílvia Helena S.S.; SADALLA, Ana Maria F. de A. *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas: Alínea, 2000. p.38-66.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo v.22 n. 2.1996, p.72-88.
- _____. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- ROSENHOLTZ, S. *Teachers Workplace: the social organization of schools*. Nova York: Longman, 1989.
- SAMIA, M. Mônica. A cultura da escola e a formação dos professores. *Revista Pátio (Online)*, v. 39, p. 39, 2007. Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/conteudoexclusivo_conteudo.aspx?id=45.
- SAMIA, M. Mônica. *Territórios de Aprendizagem: cartografando experiências de sucesso escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Bahia, 2010.
- VICENTINI, Adriana A. *O trabalho coletivo docente: contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

CAPÍTULO IX

Parceria Coordenador e Gestor: Elemento Fundamental na Efetivação de um Ambiente de Aprendizagem na Escola

“Um mais um é sempre
mais que dois.”

(Beto Guedes)

Ao longo do processo formativo, foi possível sintetizar alguns dos principais desafios do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Salvador, a partir da redefinição de suas atribuições:

- Gerenciar o tempo
- Atuar a partir das **prioridades** e não das **emergências**
- Relacionar-se de forma parceira
- Atuar como formador

Para o grupo, não há dúvidas sobre a importância da parceria coordenador-gestor para viabilizar uma atuação mais focada no âmbito pedagógico, que possa apoiar os professores para desenvolverem estratégias de ensino mais efetivas para as aprendizagens dos alunos.

A coordenadora Aline Telma Santos de Macedo, do CMEI Georgia Maria Barradas Carneiro também é vice-diretora e compreende bem esta questão:

“Se a escola tem como objetivo maior o aluno, a sua aprendizagem; nada mais produtivo do que esta parceria direção e coordenação, que promove alinhamento de saberes, buscando soluções em conjunto para o significado da escola. Ter um diretor que comungue das mesmas ideias, dos mesmos sonhos e da vontade de mudar e fazer acontecer faz a diferença! Escrevo de um lugar privilegiado, pois sou coordenadora e vice-diretora e possuo uma diretora que compartilha dos ideais da educação. Juntas procuramos fazer acontecer de forma construtiva a aprendizagem dos nossos pequenos alunos de 2 a 6 anos”.

E tem o reforço da gestora Neuma M^a de S. Pereira, da Escola Municipal Xavier Marques que afirma:

“Pensando que a essência do trabalho na escola é pedagógico, esta parceria beneficia e favorece o pedagógico, na medida em que organiza a escola definindo seus objetivos, suas metas”.

Considerando a complexidade da escola e, por consequência, a complexidade do trabalho a ser realizado, tanto no que se refere ao ensino quanto à aprendizagem e ao ambiente escolar, é fundamental que coordenador pedagógico e diretor estejam

articulados, de modo que as atribuições de ambos possam contribuir para a efetivação do Projeto Político Pedagógico da instituição.

“O coordenador pedagógico e o diretor escolar podem formar a dupla gestora a impulsionar a escola na direção da concretização das metas educacionais. Em última instância, é a gestão pedagógica que atribui significado para as demais ações realizadas nas dimensões administrativa e financeira, macroestratégias para a consecução do Projeto Político Pedagógico da escola. É fundamental colocar o foco na redefinição de papéis e funções desses atores, tendo em vista concretizar o lugar do CP como formador de professores, articulador de redes de aprendizagem na escola, e (re) fundar a imagem do diretor escolar como gestor de instituições centradas na aprendizagem”.

(RIBEIRO, 2012, pag. 22)

A PARCERIA GESTOR - COORDENADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Como já explicitado nos capítulos anteriores, após o processo formativo realizado junto aos coordenadores pedagógicos, a concepção de formação na qual esses profissionais da Rede Municipal de Salvador estão inseridos, preconiza que a escola é um *lócus* privilegiado para o desenvolvimento docente. Essa concepção, comumente denominada de formação *centrada* na escola, reconhece esse espaço como fonte de produção de saberes de naturezas diferentes e complementares, como o saber teórico, o curricular e o da experiência.

Embora se reconheça que ainda há um longo caminho para que esta cultura esteja engendrada na Rede, um importante passo foi dado, na medida em que esta é uma das atribuições do coordenador pedagógico: *Organizar diferentes espaços e estratégias de formação continuada com vistas à instauração de um ambiente reflexivo na escola.*

Mas esta atribuição só poderá ser efetivada se a *instauração deste ambiente reflexivo* for uma **meta institucional** e não apenas do coordenador pedagógico ou dos professores.

Vários autores reforçam a ideia de que, mais do que um projeto pessoal, a formação profissional deve ser um projeto institucional. HERNANDÉZ (1998), em artigo na Revista Pátio sobre como os professores aprendem, problematiza a questão dizendo que não é o caso de apenas sabermos como eles aprendem, mas que condições têm para integrar o aprendido às suas práticas cotidianas? Ou seja, até que ponto a escola é um espaço que acolhe, incentiva e promove a mobilização destes saberes? Até que ponto a escola tem uma meta clara de ser um ambiente de aprendizagem para os docentes, e até que ponto, como instituição, está implicada com a melhoria da aprendizagem dos alunos?

Vejamos o que dizem alguns especialistas na área

As críticas sobre o “professor reflexivo” advêm de uma expectativa exacerbada de que este perfil pode ser construído investindo-se na dimensão individual. A autora reconhece que é preciso situar este paradigma em um âmbito mais coletivo, institucional. Isto significa dizer que o “professor reflexivo” se forma em uma “escola reflexiva”, denominação dada às escolas em desenvolvimento e em aprendizagem.

(ALARCÃO, 2011).

É no cruzamento dos projetos individuais com o projeto coletivo, nas negociações aí implicadas que a vida da escola se faz. Quanto mais os projetos individuais estão contemplados no coletivo, maior a probabilidade de sucesso deles.

(ALMEIDA 2008).

Portanto, se a escola se propõe a ser um espaço de produção de saberes e de aprendizagens, advindos inclusive dos desafios enfrentados quando esses são problematizados e refletidos, é fundamental ter uma **equipe gestora** que comungue com essa concepção e que viabilize a concretização de espaços de reflexão coletiva e tomada de decisões. Mais além, só por meio dessa unidade de objetivos pedagógicos poderá haver a construção efetiva de espaços de aprendizagem e mudança nas escolas.

Segundo Canário (1995), o projeto educativo²¹ se constitui em um instrumento essencial de uma gestão estratégica relativa à instauração ou fortalecimento da formação continuada dos professores. Ou seja, é preciso que a ESCOLA tenha convicção de que esta é uma ação fundamental e que a considere como um **projeto institucional**.

No contexto da Rede, isto significa que, para esse espaço de formação ser garantido e respeitado, é necessário que faça parte do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação da Escola. Dessa forma, não estará relacionado ao desejo do gestor em viabilizar a formação, mas no cumprimento dos documentos norteadores da instituição.

Ao assumir a posição de que a formação continuada é um projeto institucional, torna-se fundamental criar mecanismos para a execução das ações. Desta forma, a parceria DIREÇÃO – COORDENAÇÃO torna-se essencial. A elaboração do Plano de Formação é uma importante estratégia para a viabilização dos espaços/tempos necessários.

Somente com um gestor que reconheça e legitime o papel do coordenador como um articulador e um formador, responsável pela promoção de espaços formativos, é que este ambiente pode ser instaurado de forma efetiva e colaborativa.

21 No contexto da Rede Municipal de Salvador o projeto educativo está relacionado ao Projeto Político Pedagógico e ao Plano de Ação da Escola.

A seguir, exemplo de uma gestora da Rede que encontrou um caminho para viabilizar essa parceria:

“Acredito que o homem precisa conhecer a si mesmo, ter equilíbrio e percepção em suas atitudes, mas para isso ele precisa ser respeitado, reconhecido e validado em suas atividades. O brilho coletivo se dá numa relação harmoniosa de discussão, buscas e tomadas de decisões coletivas! Cada um pode brilhar, sem contudo, ofuscar a luz do outro. Liderar é uma tarefa difícil, mas se torna fácil se criarmos ambientes seguros que sejam favoráveis para inovações educacionais, respeitando o espaço do outro e sua individualidade, oferecendo oportunidades de mostrar seu trabalho, sendo um mediador, promovendo atitudes de pensar e saber ouvir.

O básico nessa relação é:

Autoestima

Saber ouvir

Empatia

Aceitar o outro

Bom humor

Paciência

Afetividade

Respeito, espaço, direitos, deveres, obrigações e valores são regras que não bastam conhecer, precisamos colocá-las em prática.

É importante ficar claro que a ação de ambos (diretor e coordenador) só faz sentido se favorecer o trabalho do professor, resultando em benefícios educacionais e sociais para os alunos”.

(Catia Meire Barreto, Diretora da Escola Municipal Hercília Moreira)

Referências do Capítulo:

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Laurinda R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008. p.77 a 87.
- CANÁRIO, Rui. **Gestão da Escola: como elaborar um plano de formação**. Disponível em: http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/transferencias/plano_de_formao_da_escola.pdf. Acesso em 02 de Maio de 2012
- HERNANDÉZ, Fernando. Como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, ano I, n. 4, fev./abr., 1998.
- PLACCO, Vera M.N. S e SILVA, Helena S. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008. p.25 a 32
- RIBEIRO, Neurilene M. Uma rede colaborativa pela educação. In: Salto para o Futuro. **Coordenação Pedagógica em foco**. TV Escola. 2012 pag. 19 a 25. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CoordenacaoPedagogica.pdf>. Acesso em 24 de Abril de 2012

PARTE II



Encontro de Formação dos Coordenadores Pedagógicos

1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A Rede Municipal de Ensino é composta de 425 unidades escolares (quantitativo em expansão), atendendo aproximadamente a 147.957 alunos matriculados nos diversos níveis e modalidades de ensino.

A prerrogativa legal, através da Constituição Brasileira, determina a responsabilidade da educação ao Município, em seu Art. 211 no §2º definindo que “os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil”.

O PÚBLICO-ALVO ATENDIDO

Os alunos atendidos são majoritariamente negros, oriundos das classes populares da sociedade. Os pais, em geral, têm apenas o Ensino Fundamental incompleto, sendo que muitos só estudaram até o quinto ano, e uma parcela significativa é constituída de analfabetos. Ao se observar a questão de renda familiar, constata-se que a maioria das famílias sobrevive com até um salário mínimo. Há uma predominância de profissões relacionadas às atividades exercidas no lar, tendo sido também registrado um índice de desemprego consideravelmente alto. Alguns sobrevivem apenas do programa Bolsa Família, enquanto outros vivem do trabalho informal e precarizado. Verifica-se que a clientela atendida nas escolas municipais é predominantemente composta por alunos que vivem em bairros carentes e periféricos da cidade. As questões de risco social também são observadas nas escolas municipais, sendo necessárias intervenções pedagógicas que possam minimizar esses riscos sociais.

O CORPO DOCENTE

Agentes de uma prática transformadora

Os professores são agentes fundamentais do processo pedagógico na escola. Evidente que todos os que fazem educação na escola, desde a direção até o pessoal de apoio, são os responsáveis por esse fazer educativo.

No município, a docência é exercida pelo professor, que tem como base legal o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Salvador, regido através das Leis Complementares nº 036/2004 e nº 37/2005, como também pela Lei 5.268/97 que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município do Salvador e pela Lei Complementar nº 01/91.

OFERTA EDUCACIONAL

A SECULT atende aos seguintes níveis e modalidades de ensino, relacionados a seguir:

Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, conforme especificado na LDB nº 9394/96, sendo um processo educacional que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

É importante pontuar que a SECULT, por meio da CENAP – Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico, tem o compromisso de implementar Políticas e Diretrizes para o Desenvolvimento Infantil Integral e Integrado em parceria com as Secretarias de Saúde e Ação Social.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº20/2009), a Rede Municipal de Ensino de Salvador garante a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas as quais se caracterizam como espaços institucionais que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, em jornada integral e parcial nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI e crianças de 3 a 5 anos e 11 meses de idade, em jornada parcial nas escolas que possuem classes de Educação Infantil.

As instituições de Educação Infantil são ambientes que devem possibilitar às crianças a ampliação de experiências e o seu desenvolvimento em todas as dimensões humanas como: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, linguística, criativa, expressiva, política e moral.

Ensino Fundamental

A Lei 9.394/96, Art. 32, para o Ensino Fundamental estabelece: é obrigatório, com duração de nove anos, gratuito nas escolas públicas municipais, iniciando-se aos seis anos de idade, e tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Nesta perspectiva, o Ensino Fundamental está organizado da seguinte forma:

Anos Iniciais – Ciclos de Aprendizagem I e II.

Anos Finais – 6º ao 9º ano de escolarização.

ANOS INICIAIS | Ciclos de Aprendizagem

Respaldados na Resolução do CME nº 014/2011, os cinco Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão organizados em dois Ciclos de Aprendizagem, com a institucionalização da progressão continuada, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos;

O Ciclo de Aprendizagem I compreende três anos de escolarização, iniciando aos seis anos de idade e tem foco central na alfabetização e no letramento, quando deverá ser garantida ao aluno a aquisição da base alfabética.

O Ciclo de Aprendizagem II compreende dois anos de escolarização e tem como foco a consolidação da base alfabética e o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o ingresso nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O currículo organizado por ciclos de aprendizagem ou de experiências parte do princípio de que a aprendizagem é um processo inconcluso. Essa abordagem de organização curricular visa, sobretudo, assegurar ao aluno a continuidade dos estudos e oferecer-lhe oportunidades, dentro do seu grau de desenvolvimento e aprendizagem.

Desse modo, a opção por ciclos de aprendizagem, embasa-se na premissa piagetiana de que o conhecimento é construído em situações desafiantes, evocando os sistemas de significações pessoais dos sujeitos. Esses sistemas precisam ser ativados e ampliados, respeitando o tempo do aprendiz para estabelecer suas relações e fazer suas descobertas e apropriações, constituindo, assim, a vantagem dos ciclos.

A opção de organização do currículo por ciclos tem como responsabilidade social e pressuposto pedagógico o foco na garantia das condições necessárias à aprendizagem do educando. Nos ciclos, a proposta é preparar sujeitos para compartilhar sentidos em construções dialéticas e progressivas.

O currículo organizado por ciclos permite que a aprendizagem se constitua em um contínuo processo de ampliações e de rupturas que não pode ser medido de forma estanque só com a finalidade de promoção ou retenção do educando naquela etapa, interrompendo seu percurso cognitivo.

Portanto, os ciclos são mobilizados por um trabalho pedagógico marcado por engajamento docente e capacidade de mediação de situações didáticas que validem o esforço individual dos educandos em superar os desafios cognitivos e socioculturais na leitura de mundo, que implica novas oportunidades de aprendizagem.

ANOS FINAIS | 6º ao 9º ano de escolarização.

A Rede Municipal possui 41 escolas com oferta para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A organização das classes neste segmento de ensino é em regime de seriação, abrangendo do 6º ao 9º ano de escolarização.

O ensino do 6º ao 9º ano revela o potencial agregador de eixos e temas que superam a abordagem cartesiana e linear sobre a realidade, contemplando estudos transversalizados sobre:

- cidadania
- trabalho
- subjetividade
- empreendedorismo
- participação social...
- etnia
- gênero
- valores
- segurança
- tecnologias
- afetividade
- liderança
- linguagens

O objeto de estudo das áreas do conhecimento, assim e interrelações são respeitadas em suas especificidades, que serão estudadas por meio de dispositivos metodológicos e sequências didáticas que visam formar competências integradas nos sujeitos.

Essa proposta deve garantir ao sujeito possibilidades de crescimento pessoal, amadurecimento social e preparação para a futura inserção competitiva nos cenários profissionais, bem como oportunidades humanizadas de produção e acesso às riquezas materiais e simbólicas.

Educação de Jovens e Adultos – EJA

O Ensino Fundamental Noturno, extinto na Rede Municipal no ano de 2007, foi substituído através da Resolução nº. 011/2007 do CME, pela Educação de Jovens e Adultos com os segmentos – SEJA I e II.

A clientela atendida por essa modalidade de ensino é caracterizada por jovens a partir de 15 anos de idade, adultos e idosos, de ambos os sexos, egressos ou não do sistema regular de ensino.

Esta modalidade é oferecida, através de:

SEJA I – com duração de dois anos e estrutura semestral (Estágios I, II, III e IV) que equivale à integralização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

SEJA II – com duração de dois anos e estrutura semestral que equivale à integralização dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que a área I é oferecida em dois semestres. Compreende as áreas do conhecimento I, II e III, a saber:

Área I A e B	Linguagens e seus Códigos e Expressões Culturais.
Área II	Ciências Humanas e Contemporaneidade.
Área III	Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias.

A modalidade EJA atende também através do programa federal Brasil Alfabetizado, implantado em 2004, tendo como público alvo jovens e adultos que nunca frequentaram a escola ou que não concluíram o seu processo de alfabetização. Em Salvador este programa é conhecido como Salvador Cidade das Letras, cuja finalidade é erradicar o analfabetismo no município.

Instrumentos e mecanismos de apoio à gestão democrática da escola

A gestão democrática na escola pública requer a participação coletiva de toda a comunidade escolar e local na aplicação dos recursos financeiros, na organização de pessoal, na manutenção de patrimônio, na construção e na execução de projetos educacionais, na elaboração e aplicação do Regimento Escolar, do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Interativo e na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico – PPP.

Para o desenvolvimento de uma gestão democrática na escola, faz-se necessária a utilização de mecanismos que possibilitem a participação, o compromisso e o compartilhamento de decisões, sendo o Coordenador Pedagógico um elemento ativo em todas as proposições da escola.

As representações escolares que estabelecem um diálogo permanente com o Coordenador Pedagógico são:

Conselho Escolar

Órgãos colegiados e democráticos, instituídos pela Lei Municipal 4.460/91, regidos atualmente pela Lei Municipal n.º 6.630/2005 e o Decreto n.º 15.547/2005, nas unidades escolares da Rede Pública Municipal. O Conselho Escolar tem por natureza exercer as funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora das questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Na constituição do Conselho Escolar é contemplada a representatividade dos segmentos da Comunidade Escolar, sendo: professores, servidores, pais de alunos matriculados e os alunos.

Organizações Associativas da Escola

Para desenvolvimento de uma gestão efetiva, é necessário que alunos, pais e professores sejam incentivados a se organizar para o exercício da liderança de forma responsável e consciente com representações, tais como:

- Organizações Associativas dos Alunos: Conselho de Representantes de Turmas (CRT), envolvendo os estudantes da Educação Infantil ao Ciclo II e Grêmios Escolares direcionados aos estudantes do 6º ao 9º ano de escolarização, de forma que a função social da escola se fortaleça na direção da formação de lideranças escolares.
- Associação de Pais e Mestres (APM).
- Conselho de Classe.

Essas organizações têm como função básica mobilizar e organizar os atores envolvidos como representantes das organizações associativas da escola para discutirem os interesses coletivos a respeito do ensino e de melhoria da aprendizagem dos alunos, contando nessa discussão com a participação de diretor, coordenador pedagógico, professores, alunos e pais, de acordo com as diretrizes da escola.

Regimento Escolar

Instrumento legal que traça as diretrizes técnicas, administrativas, pedagógicas e disciplinares da Unidade Escolar. É elaborado com a participação do Conselho Escolar, sob a coordenação do Gestor Escolar, devendo ser analisado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação. Este instrumento deverá ser construído, de acordo com a Resolução do CME n.º 021/2010, adequando-se às características e peculiaridades da Unidade Escolar.

Plano de Desenvolvimento da Escola: PDE Interativo

Implantado em 1999, como PDE Escola pelo Governo Federal. Constitui-se como um plano estratégico de trabalho que define diretrizes, objetivos e metas estabelecidas pela Unidade Escolar. É o processo gerencial de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade de ensino. Para a sua elaboração é criado um grupo de sistematização formado pelo diretor e representante dos segmentos da Unidade Escolar (coordenador pedagógico, docente, discente, pessoal administrativo e de apoio e pais), que, juntamente com o Conselho Escolar, constitui o Comitê Estratégico responsável pelas grandes decisões durante a execução desse plano.

Projeto Político Pedagógico: PPP

A definição de uma escola como atuante na sociedade democrática, plural e justa deve trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na procura da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano. Quando a escola assume a responsabilidade de atuar na trans-formação e no desenvolvimento social, seus agentes devem empenhar-se na elaboração de uma proposta para a realização desse objetivo. Essa proposta ganha força na construção de um projeto político pedagógico.

Cada Unidade Escolar deve elaborar o seu PPP, documento fundamental e norteador que identifica a escola, estabelece os princípios teórico-metodológicos a serem desenvolvidos na unidade, a estrutura curricular e os processos de avaliação, apontando o seu fazer educativo que deve ser pautado nas diretrizes curriculares definidas pela SECULT, tendo como base a sua própria realidade.

Para a (re) elaboração do PPP, o Coordenador Pedagógico deverá de forma participativa vivenciar um gerenciamento fundamentado em princípios de co-gestão com os organismos escolares e suas representações associativas, legitimando a tomada de decisões numa ação colegiada com os diferentes níveis de responsabilidades da equipe gestora da escola e da Rede Municipal de Ensino.

Para conhecer melhor as orientações sobre a construção do PPP, ver a Resolução do CME n.º 020/2010.

2 A ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER

A Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT foi criada pela Lei n.º 912, de 04 de março de 1959 e reorganizada por várias outras leis, sendo a última a Lei n.º 7.650/2009, na qual foram definidas alterações em seu Regimento, no Decreto n.º 19.854/2009.

Em sua estrutura, a SECULT é formada por:

I Órgãos Colegiados:

- Conselho Municipal de Educação
- Conselho Municipal de Cultura
- Conselho Municipal de Esporte e Lazer
- Conselho Municipal de Alimentação Escolar
- Conselhos Escolares das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal

- Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- Conselho Deliberativo do Fundo para o Desenvolvimento Humano e Inclusão Educacional de Mulheres Afro-descendentes

II Órgãos da Administração Direta:

- **Subsecretaria** – presta assistência ao titular da pasta e desempenha várias atribuições, entre as quais a de coordenar a representação social e política da Secretaria.
- **Assessoria Estratégica de Gestão (ASSEG)** – desempenha atividades de planejamento, de desenvolvimento da administração em estreita articulação com as unidades centrais dos Sistemas Municipais, assessorando tecnicamente o titular da pasta.
- **Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP)** – tem por finalidade planejar e coordenar as ações pertinentes às funções pedagógicas e educacionais, visando assegurar o efetivo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.
- **Coordenadoria de Ações Socioeducativas (CAS)** – tem por finalidade planejar e coordenar ações que visem garantir o acesso e integração de crianças, jovens e adultos à rede escolar.
- **Coordenadoria de Apoio e Gerenciamento Escolar (CAGE)** – tem por finalidade coordenar as ações que assegurem o pleno funcionamento organizacional e gerencial das unidades escolares.
- **Coordenadoria de Estruturação da Rede Física Escolar (CERE)** – tem por finalidade planejar, coordenar e supervisionar a execução de obras e serviços de construção, ampliação, adequação, recuperação, manutenção e conservação das unidades escolares da Rede Pública Municipal.
- **Coordenadoria Executiva do Fundo Municipal de Educação (CEFE)** – tem por finalidade dar suporte ao Fundo Municipal de Educação.
- **Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)** – desempenham as ações intermediárias entre as unidades internas da SECULT e as unidades escolares, com a finalidade de descentralizar as ações educacionais.
- **Coordenadoria de Esportes, Lazer e Entretenimento (COEL)** – tem por finalidade desenvolver programas e projetos orientados para a iniciação e o desenvolvimento de atividades físicas e esportivas, assim como para a promoção e desenvolvimento de atividades de entretenimento e lazer em articulação com demais Órgãos/Entidades Municipais.
- **Coordenadoria Administrativa (CAD)** – tem por finalidade coordenar as atividades de gestão de pessoas, material e patrimônio, comunicação e documentação,

serviços gerais e as de telecomunicações e tecnologia da informação, previstas na legislação específica do Sistema Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão.

No Portal da SECULT, encontram-se outras informações sobre as escolas que integram as Coordenadorias Regionais de Educação, bem como outros documentos que são importantes de serem conhecidos pelos Coordenadores Pedagógicos.

III Entidade da Administração Indireta:

- **Fundação Gregório de Mattos (FGM)** - Criada em 1986 (Lei nº 3.601/86) sob a forma de fundação, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, é dotada de autonomia administrativa e financeira, patrimônio próprio e tem por finalidade formular e promover a política cultural, assim como organizar, preservar e divulgar o patrimônio histórico cultural e artístico no Município do Salvador.

3 PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

CIDADE EDUCADORA

Consiste no eixo central da proposta curricular para a Educação Pública Municipal de Salvador, entendendo-se por “Cidade Educadora” o contexto plural, polissêmico e formativo no qual as matrizes culturais desenham suas contribuições na primeira capital do Brasil.

Nesse contexto emergente, a Escola aprende, a Cidade aprende e, elas, também, ensinam. Constrói-se o conhecimento sobre valores, implicações sociais, regionais e planetárias de cada ato, descoberta ou política implementada.

Conectados ao eixo central, cinco eixos estruturantes compõem as atuais diretrizes curriculares:

Educação Inclusiva

A Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de junho de 2007, referenda a Educação Inclusiva como um movimento mundial de ação política, cultural, social e pedagógica e defende o direito de todos os alunos estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação: origem, cor, raça, idade, etnia, gênero, condição social ou em razão de sua deficiência. Amplia essa compreensão embasada num paradigma

educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos de igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de equidade formal, levando em consideração o contexto histórico de produção de exclusão dentro e fora da escola.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva embasa uma nova concepção de educação especial centrada na mudança das práticas educacionais e sociais para a garantia do direito de pleno acesso e participação das pessoas com deficiência nos espaços comuns de aprendizagem. Implica implementação de políticas públicas fundamentadas no princípio da universalização do acesso à educação, na atenção à diversidade e respeito às diferenças. Requer uma postura ativa na identificação das barreiras que se interpõem para alguns grupos no acesso à educação, mudanças na gestão escolar, na formação de professores, nas metodologias educacionais e práticas colaborativas que atendam às necessidades de todos os alunos.

A visão e compreensão da SECULT acerca da diversidade no contexto escolar e da inclusão dos alunos, público alvo da educação especial, - alunos com Deficiência Física – DF, Deficiência Visual – DV, Deficiência Múltipla, Surdo Cegueira, Surdez, Deficiência Mental/Intelectual (DM/DI), Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD (Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett) e Altas habilidades/superdotação - estão inseridas no paradigma da Educação Inclusiva, em consonância com as orientações da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC/SECADI.

Assim, o Coordenador Pedagógico deve, em primeiro lugar, ter conhecimento do que preconiza a legislação nacional e municipal acerca dos direitos da pessoa com deficiência e ser capaz de compreender o papel social da escola, o processo de inclusão e suas relações com os fundamentos teóricos e com a prática educativa inclusiva. Deve, portanto, participar de forma coletiva e cooperativa da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e formativos do corpo docente com foco na inclusão, estabelecendo e mediando a interlocução entre o professor da sala de recursos multifuncionais, a família e o professor da sala comum, no sentido de estimular sempre a cultura de valorização e respeito à diversidade no ambiente escolar.

Educação Interétnica

As Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena definem pressupostos teórico-metodológicos e orientações didáticas para que os educadores da Rede Municipal de Educação de Salvador construam um trabalho pedagógico, considerando essas temáticas, a diversidade humana, sobretudo as relações étnico-raciais.

Este documento está baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Tema Transversal Pluralidade Cultural, na Lei 11.645/08, que altera a LDB 9394/96, no Parecer do CNE/CP nº003/04 e na Resolução nº 01 de 17/06/04 que institui as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conquistas do movimento negro que vêm contribuindo para corrigir injustiças e desigualdades sociais a que os negros ainda são submetidos, buscando, também, dar visibilidade à história de luta e resistência da comunidade negra no país.

Constituem-se, portanto, uma referência de afirmação da identidade racial como um componente estruturador do currículo nas escolas públicas municipais que, em Salvador, atendem majoritariamente crianças, adolescentes, jovens e adultos negros. Neste sentido, não se trata de mais um documento formal, mas de um instrumento de trabalho docente que se alimenta numa prática coletiva de planejamento pedagógico, balizado pela avaliação processual contínua e se subordina ao objetivo maior de ser um laboratório de construção coletiva no interior de cada escola, na luta pela redução da imensa disparidade de acesso dos afrodescendentes ao sistema educacional de qualidade.

Educação Ambiental

Aborda questões que envolvem a integração sujeito e meio natural. De acordo com este pressuposto teórico e metodológico, a escola exerce seu papel de agente formador de representações positivas e implicativas sobre a atuação humana responsável, sustentada e previdente sobre as relações sociais e suas consequências para o respeito e a preservação das fontes naturais de energia, assim como, a todas as formas de vida que integram a ecologia do planeta.

Através de uma política de capacitação e aperfeiçoamento dos educadores, a SECULT busca contribuir para mudanças de postura, valores e atitudes dos estudantes em relação ao meio ambiente, visando também à formação deles para uma cidadania crítica e participativa. O eixo metodológico deve contemplar um planejamento globalizado, oferecendo subsídios para que as questões ambientais nas escolas sejam trabalhadas de forma atuante, centradas numa visão interdisciplinar.

Em 2006, a SECULT lançou as Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental, documento que apresenta a concepção de meio ambiente e os princípios que devem nortear a prática pedagógica das escolas da Rede Municipal de Ensino em Educação Ambiental, pautados na Lei Federal nº. 9795/1999 e no Decreto nº. 4281/2002.

Educação e Linguagens

As relações deste eixo tratam das linguagens artísticas, tecnológicas e midiáticas. Por meio de seus desdobramentos o sujeito pode se apropriar de um legado estético e cultural produzido pela humanidade e tornar-se um crítico sensível dos modos e produção do conhecimento, além de agente dessa mesma produção. A arte aqui é concebida como conhecimento de mundo e não como acessório decorativo.

Já a educação de natureza tecnológica e midiática expressa uma reação à necessidade de compartilhar com várias 'comunidades de aprendizagem' o que se produz dentro e fora dos AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Esse processo não se reduz à apropriação instrumental e desvinculada das ferramentas tecnológicas. Seu desafio se caracteriza por permitir que o educando desenvolva uma relação de mediação e de descoberta.

O currículo precisa garantir que os educandos se reconheçam na 'teia de relações' planetárias na gestão do conhecimento. Cada educando precisa identificar nas relações com as tecnologias midiáticas, eletrônicas, gráficas e sobretudo digitais a oportunidade de organizar informações e transformá-las em conhecimento.

Educação Continuada

Representa a produção de saberes de docentes e demais profissionais de Educação, considerando seu exercício laboral como uma prática formativa e geradora de oportunidades de crescimento pessoal e profissional no âmbito dos espaços de trocas espontâneas e sistematizadas.

A educação continuada expressa a concepção de conhecimento como resultado da práxis social e, como tal, dispositivo fértil para elaboração de novos sistemas interpretativos sobre a realidade e sobre a experiência docente historicamente construída.

Educação, Corpo e Historicidade

Este eixo pretende abarcar as experiências de expressão e educação corporal, seja no âmbito artístico, cultural ou nas dimensões da ludicidade e dos esportes. Ele admite dinâmica e historicidade nas representações mediadas pelo corpo, considerando-as como estratégias de afirmação e de construção de outras lógicas de comunicação e de exercício do poder.

Concepções de Ensino e de Aprendizagem

A literatura especializada tem mostrado as alternativas das concepções de ensino e de aprendizagem que influenciam as decisões que os gestores educacionais escolhem para desenvolver suas práticas docentes.

A educação no município de Salvador escolheu fundamentar a prática de seus professores em princípios construtivistas e sócio-interacionistas, pois entende que o indivíduo aprende e constrói conhecimentos, competências e habilidades a partir da elaboração de suas próprias representações, interpretando criticamente os fenômenos do mundo que o cerca e estabelecendo relações entre o que já sabe e o novo conhecimento construído.

Seguindo uma abordagem construtivista, em que a aprendizagem é um processo dinâmico no qual o aprendiz é ator, o conhecimento se constrói a partir das interações entre os alunos, os professores e um ambiente adequado. Com base nesses pressupostos, podem ser refletidos os papéis vivenciados por seus elementos principais:

Escola como espaço de:

- Acolhimento aos alunos, valorizando a sua identidade sócio-cultural e seus conhecimentos, possibilitando sua socialização.
- Inserção social que busca a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes.
- Formação para que os educandos se apropriem de conteúdos sociais e culturais.
- Interação entre o saber escolar e os demais saberes.
- Favorecimento da produção e da utilização das múltiplas linguagens das expressões e dos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos.
- Promoção de autonomia intelectual e moral do estudante.
- Estímulo à autoestima dos alunos, validando o esforço do educando para aprendizagem.
- Desenvolvimento de atitudes e valores positivos que devem ser estimulados e compartilhados por todos, dando aos alunos uma formação ética.

Professor como orientador:

- da mediação da aprendizagem, devendo apresentar a capacidade de desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem de forma estratégica.
- da gestão da aprendizagem significativa à medida que estabelece relações entre os conteúdos e conhecimentos prévios dos alunos, através da relação dialógica.

Aluno como participante:

- da produção de conhecimentos, respeitando-se os seus ritmos de aprendizagem, estados emocionais, habilidades e necessidades.
- das ações educativas, como sujeito e agente.

Marcos de Aprendizagem

Marcos de Aprendizagem são documentos curriculares construídos pela SECULT em consonância com os PCN, definindo as competências, habilidades e conteúdos que devem ser desenvolvidos pelos alunos da Rede Municipal de Ensino, nas diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de orientar os professores na sua ação educacional.

Nessa perspectiva, os Marcos de Aprendizagem constituem-se como referência fundamental para os Coordenadores Pedagógicos, uma vez que são instrumentos basilares do planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

Reformulados nos últimos anos para atender a nova demanda do Ensino Fundamental de nove anos, os Marcos de Aprendizagem podem ser consultados no Portal da SECULT, em Espaço Pedagógico Virtual.

Avaliação

A avaliação concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação é essencial no processo educativo. Deve ocorrer de maneira processual, prevalecendo sempre os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Ao avaliar a aprendizagem do aluno, o professor também está avaliando a qualidade do seu trabalho pedagógico.

Essa perspectiva de avaliação contínua e cumulativa do desempenho discente exige do professor e, conseqüentemente, do coordenador pedagógico uma percepção do aluno como sujeito de seu próprio desenvolvimento, inserido no contexto de sua realidade social e política.

Instrumentos e mecanismos utilizados no processo de avaliação:

Diário de Classe

Instrumento oficial de avaliação, utilizado nas escolas municipais para registrar o acompanhamento processual do desempenho dos alunos. Conhecer e acompanhar a utilização do referido instrumento por parte dos professores é uma das atividades do Coordenador Pedagógico.

O Diário de Classe também é um instrumento que fundamenta a construção do planejamento de ensino bimestral e do planejamento semanal das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pelo professor. Nesse instrumento o docente registra sistematicamente o desempenho de seus alunos.

Conselho de Classe

Mecanismo utilizado para avaliação dos alunos que se constitui como organização de natureza técnico-pedagógica em funcionamento na escola, previsto no Regimento Escolar. Esse Conselho é composto por todos os professores sob a liderança do gestor escolar e coordenador pedagógico, podendo ter representatividade discente se for definido em dispositivo regimental.

Compete ao Conselho de Classe dar parecer a respeito do desempenho da aprendizagem e de aspectos pedagógicos dos alunos, bem como das medidas e intervenções a serem adotadas em prol da integração na comunidade escolar.

também sobre as competências e responsabilidades dos entes federados.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

Instituída em 20 de dezembro de 1996, sob nº. 9394/96, esta lei estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispendo sobre os princípios e fins da educação, o direito à educação e o dever de educar, bem como sobre a organização, estrutura e funcionamento em âmbito nacional.

Lei 11.645/08

Instituída em 10 de março de 2008, altera a Lei 9394/96, anteriormente modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, determinando a inclusão de temas em todos os níveis e modalidades de ensino.

Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação – PNE - é um instrumento da política educacional, aprovado pela Lei nº. 10.172/2001. Estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, como também para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos.

Plano Estadual de Educação

O Plano Estadual de Educação – PEE – aprovado pela Lei nº 10.330/2006 é uma ferramenta da política educacional, em nível estadual, elaborada a partir das diretrizes, objetivos e metas estabelecidas pelo PNE, respeitando-se as especificidades do Estado.

Plano Municipal de Educação

O Plano Municipal de Educação – PME – é instrumento da política educacional, em nível municipal, elaborado com base nos PNE e PEE. A lei nº 7.791/2010 que institui o PME estabelece diretrizes, objetivos e metas para a educação no Município, refletindo as necessidades da população local, as especificidades do sistema municipal de ensino e a própria identidade sócio-demográfica do Município.

Lei Orgânica do Município

A lei Orgânica do Município, no Título V, Capítulo II, trata essencialmente da Educação, definindo as competências e a atuação da esfera municipal.

Resoluções do Conselho Municipal da Educação e Cultura – CME

As resoluções do Conselho Municipal da Educação e Cultura definem as orientações básicas para a implantação do serviço de Educação no Município. Algumas delas:

- **002/1998** – Estabelece normas preliminares para adaptação do Sistema Municipal de Ensino de Salvador.

4 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

Todo profissional da educação, inclusive o Coordenador Pedagógico, deve conhecer a legislação que ampara a área educacional nas três esferas: federal, estadual e municipal.

Constituição Federal de 1988

Instituída em outubro de 1988, a Lei Magna do Brasil, no capítulo 3, Seção I, trata especificamente da Educação. Dispõe

- **005/1999** – Dispõe sobre Conselho Escolar.
- **002/2000** – Dispõe sobre Regularização do Fluxo Escolar.
- **065/2006** – Dispõe sobre a Língua Estrangeira no currículo.
- **011/2007** – Dispõe sobre a implantação do SEJA I e II.
- **020/2010** – Estabelece diretrizes básicas para elaboração ou adequação do Projeto Político Pedagógico dos estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e SEJA do Sistema Municipal de Ensino de Salvador.
- **021/2010** – Estabelece diretrizes básicas para a elaboração ou reelaboração do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino que ministram Educação Infantil e Ensino Fundamental, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Salvador.
- **022/2010** – Estabelece normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva para todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Salvador-Bahia.
- **014/2011** – Dispõe sobre as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração, na Rede Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências.



SECULT Secretaria Municipal
da Educação, Cultura,
Esporte e Lazer



AVANTE
EDUCAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL

