

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARINA MACHADO

Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a
avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador
pedagógico

SÃO CARLOS -SP

2021

KARINA MACHADO

Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a
avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador
pedagógico

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Estado, Política, Formação Humana, da Universidade Federal de São Carlos, como cumprimento parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Iolanda Monteiro

São Carlos-SP

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Karina Machado, realizada em 13/12/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (UNIARA)

Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa (UNEB)

Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. José Carlos Rothen (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, que além de ter me dado o bem mais precioso, a vida, permanece ao meu lado me orientando e me guiando nesta caminhada.

Dedico também às minhas sobrinhas, Carolina e Alice, que com a doçura da infância ofereceram carinho e compreensão, ao mesmo tempo que me trouxeram força para continuar e leveza para caminhar.

AGRADECIMENTOS

Enfim, o fim... Ou apenas uma pausa para um novo olhar, um novo pensamento, um novo desafio, um novo caminho... “Um novo...” Novo que só existe porque o conhecido (e não o “velho”), deu espaço para sua existência... Porque o conhecido já percorreu caminhos desconhecidos e abriu portas e janelas para o novo entrar. O que seria do agora sem o antes, o que seria do presente sem o passado, o que seria das alegrias sem as tristezas, do sorriso sem as lágrimas, das conquistas sem os fracassos? A dualidade que a vida nos coloca, muitas vezes intensas e outras tão sutis, é que nos completa, nos forma, nos forja, nos molda...A vida é escalada e escada, é subida e descida, é corrida e pausa...

Este é um momento em que uma etapa que se encerra, sem de fato, encerrar. O registro escrito torna-se finito pela necessidade de findar a pesquisa, porém, a inquietude das perguntas permanece na rotina diária; na construção e reconstrução de minha caminhada pedagógica. Uma caminhada que vem permitindo degustar os diversos sabores (do amargo ao doce); os diversos sentimentos (da esperança à perplexidade); as diferentes posturas (da contemplação, do silêncio, da luta) e aos incansáveis questionamentos que habitam minha não tão silenciosa mente.

Agradecer é sempre um momento que vem acompanhado de reflexão... E escrever para agradecer são instantes, são pausas, em que se tenta aquietar a mente e o coração, dos infindáveis turbilhões e vulcões que a vida impõe, para acessar as boas experiências desta jornada... De forma a reviver e degustar mais uma vez, os sabores que adocicaram a caminhada. Os sabores degustados fomentaram os aprendizados e é assim que decido caminhar... Tentando aprender com cada sabor que a vida me oferece.

Obviamente que agradeço ao presente que se chama vida, pois, sem ela, as experiências não seriam possíveis... Um presente que se renova a cada amanhecer. Agradeço às surpresas que a vida me preparou. Ela (a vida) gira, sacode, balança, mas ela brilha... E ela trouxe o brilho em meio à tempestade de areia que se formou. Ela trouxe alegria, sorriso, lembranças e amor.

Agradeço a todos que passaram por minha vida, em todas as etapas, em todos os momentos, pois de alguma forma contribuíram para minha construção. Há quem tenha contribuído diretamente e há quem nem sequer tenha ideia desta contribuição. Por muitas vezes não nos damos conta de que tudo, absolutamente tudo o que nos rodeia nos traz uma reflexão, um novo aprendizado, uma nova pecinha para nosso mosaico – vida.

Agradecer à orientação, firme e doce, da Prof.^a Dr.^a Maria Iolanda, que desde o mestrado, acolheu-me na jornada da pesquisa, lançando – se no desafio de orientar uma “desconhecida”. Obrigada pelo profissionalismo, pela humanidade e pela amizade que permanece, apesar da distância.

Agradeço aos professores que compõem a banca, tanto da qualificação quanto da defesa, por aceitarem o convite, disporem do seu tempo para a leitura e posterior colaboração com seus diferentes olhares para a pesquisa que se concretiza.

Agradecer às coordenadoras que participaram desta pesquisa, às supervisoras de ensino que acolheram a proposta e abriram o espaço em suas reuniões para o compartilhamento dos objetivos e convite de participação e também, à Secretária de Educação do município.

Agradeço à minha família, que sempre me apoiou e me incentivou a seguir em frente. Agradeço por compreenderem os momentos de ausência e por terem trazido força e doces sabores ao longo desta etapa.

Agradeço por conseguir chegar até aqui. VIVA. Sobrevivente de uma pandemia, que ainda não acabou. Sobrevivente de uma guerra contra os professores, que ainda não acabou. Mas, acima de tudo, com a esperança de que posso fazer diferença na vida das crianças que por mim passarem.

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, pautada em um estudo de caso, iniciou com o objetivo de verificar as atribuições da função da coordenação pedagógica e sua colaboração na formação do professor. Também tinha como objetivo verificar a perspectiva e os saberes do grupo colaborador; identificar, compreender e discutir as ações utilizadas pelas coordenadoras com o seu grupo docente; caracterizar a formação das profissionais que atuam nesta função e descrever sua trajetória formativa. Além destes, também tínhamos como objetivo conhecer as ações realizadas a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Participaram da pesquisa três coordenadoras da Educação Infantil (4 e 5 anos) e quatro coordenadoras do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da rede municipal de uma pequena cidade no interior do estado de São Paulo. Para abarcar os objetivos, utilizamos três instrumentos de coleta de dados: um questionário, uma narrativa e uma entrevista. Um quarto instrumento – as visitas – surgiu no grupo da coordenação da Educação Infantil, substituindo a narrativa. Como referencial teórico, utilizamos os estudos de Alarcão (2011) e Imbernón (2009; 2010; 2011) nas reflexões sobre formação docente; Reis (2011) na observação de aulas e Zabalza (2007) nos diários de aulas. Em avaliação, trabalhamos com as ideias de Hoffmann (2014; 2018), Depresbiteris e Tavares (2009), Zabala (2010), Luckesi (2011), Libâneo (2004; 2013) e Villas Boas (2011; 2012). Ao longo da análise e construção dos dados, verificamos que as profissionais exercem diversas tarefas que abrangem os diferentes setores da escola e que há compreensão de que a ênfase do trabalho deva acontecer no acompanhamento do trabalho pedagógico, o qual acaba sendo reduzido pelo número de tarefas exercidas. Para este acompanhamento do trabalho docente as profissionais utilizam algumas estratégias e, nesta pesquisa, destacamos a observação de aulas e o diário de bordo. Sendo o coordenador um profissional da escola que contribui na formação continuada dos docentes, propomos um aprofundamento no uso dos instrumentos já utilizados, a partir da perspectiva do desenvolvimento do professor reflexivo. Em relação aos resultados da avaliação externa, os simulados aparecem como uma das ações realizadas na tentativa de verificar o nível de aprendizado dos alunos e retomada de conteúdos não aprendidos. Propomos um olhar diferenciado para esta ação, de forma que a avaliação seja realizada na perspectiva de acompanhamento dos processos de ensinar e de aprender, articulados com o diário de bordo e com a observação de aulas. Sendo assim, estreitamos nosso olhar para a avaliação da aprendizagem que acontece no ambiente da sala de aula, a qual deve alimentar, permear e alicerçar as ações pedagógicas, antecedendo e sobrepondo qualquer resultado de avaliação externa. Os registros nos instrumentos já citados, articulados com o processo avaliativo, contribuem com a aprendizagem do aluno e com o desenvolvimento do profissional reflexivo e investigativo de sua prática. Tais instrumentos também contribuem com o coordenador na análise da prática pedagógica, numa perspectiva formativa. Consideramos que uma postura pedagógica formativa - tanto do professor em sala de aula, quanto das ações da coordenação pedagógica - aliada aos registros reflexivos realizados pelos professores, contribuirá no processo de ensinar e no processo de aprender.

Palavras – chave: diário de bordo; professor reflexivo; instrumento de avaliação; formação continuada; coordenador pedagógico

ABSTRACT

This qualitative research, based on a case study, started with the objective of verifying the attributions of pedagogical coordination function and its collaboration in teacher education. It also aimed to verify the perspective and the knowledge of the collaborating group; to identify, understand, and discuss the actions used by the coordinators with their teaching group; to characterize the formation of the professionals who work in this function and describe their formative path. In addition, we also aimed to learn about the actions taken based on the results of Basic Education Evaluation System (Saeb). Three coordinators for 4- and 5-years old education and four coordinators of Elementary School (1st to 5th grade) of the municipal public school of a small town in São Paulo State attended the research. To achieve the objectives, we used three data collection tools: a questionnaire, a narrative, and an interview. A fourth instrument - the visits - emerged in the Early Childhood Education coordination group, replacing the narrative. As a theoretical reference, we used the studies of Alarcão (2011) and Imbernón (2009; 2010; 2011) in the reflections on teacher training; Reis (2011) in class observation and Zabala (2007) in the class diaries. In evaluation, we worked with the ideas of Hoffmann (2014; 2018), Depresbiteris and Tavares (2009), Zabala (2010), Luckesi (2011), Libâneo (2004; 2013) and Villas Boas (2011; 2012). Throughout the analysis and data construction, we found that the professionals perform several tasks that cover different school departments and that there is an understanding that the work emphasis should be in monitoring the pedagogical work, which ends up being reduced by the number of tasks performed. By monitoring the teaching work, the professionals use a number of strategies and, in this research, we highlight classes observation and the class records. Since the coordinator is a school professional who contributes to the continual teachers training, we propose a deepening in the use of the instruments already used, from the perspective of development the reflective teacher. In relation to the results of the external evaluation, the mock tests appear as one of the actions taken in an attempt to verify the level of student learning and the retaking of unlearned content. We propose a different look at this action, so that the evaluation is done from the perspective of monitoring the teaching and learning processes, articulated with the class records and with class observation. Therefore, we have narrowed our view to the evaluation of learning that takes place in the classroom environment, which must provide, building on and be present in the pedagogical actions, preceding and overriding any external evaluation result. The records in the instruments mentioned above, along with the evaluation process, contribute to student learning and to development of reflective and investigative professional of its practice. These instruments also contribute to the coordinator in the analysis of the pedagogical practice, from a formative perspective. We believe that a formative pedagogical positioning - both from the teacher in the classroom and as from the pedagogical coordinator actions – joined with reflective records made by teachers, will contribute to the teaching process and to the learning process.

Keywords: class records; reflective teacher; evaluation instrument; continuing education; pedagogical coordinator.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Coordenador Pedagógico: do acompanhamento do trabalho docente à formação de professores.....	34
Quadro 2 - Algumas finalidades da observação de aulas.....	42
Quadro 3 – Observação de aulas formais.....	43
Quadro 4 - Síntese: instrumentos de acompanhamento da prática docente.....	45
Quadro 5 - Orientações para a elaboração de instrumentos de coleta de dados.....	54
Quadro 6 – Conceito de prova no âmbito da educação.....	56
Quadro 7 - Itens objetivos para composição de prova escrita.....	57
Quadro 8 – Histórico das edições do Saeb (1990 –2019)	67
Quadro 9 - Edição do Saeb em 2019.....	68
Quadro 10 - Síntese: Avaliar para intervir.....	76
Quadro 11 – Cronograma das etapas da pesquisa.....	84
Quadro 12 - Os eixos analisados, os dados coletados e os instrumentos utilizados.....	86
Quadro 13 - Experiência profissional das colaboradoras.....	92
Quadro 14 – Formação das coordenadoras pedagógicas.....	93
Quadro 15 - Expressões sobre a função de coordenação.....	96
Quadro 16 - Tarefas realizadas pela coordenação pedagógica.....	101
Quadro 17 - Dificuldades do dia-a-dia.....	104
Quadro 18 – Compreensão da formação docente na visão da coordenação pedagógica.....	116
Quadro 19 - Síntese dos eixos da análise de dados.....	127
Quadro 20 – Sugestões formativas para o coordenador pedagógico – diário de bordo e instrumentos avaliativos.....	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sugestões formativas para o coordenador pedagógico – diário de bordo e instrumentos avaliativos.....	130
--	-----

SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPE – Hora de Trabalho Pedagógico e Estudos

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira”

MEC – Ministério da Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Primária

TRI – Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1	
COORDENADOR PEDAGÓGICO: CAMINHOS NA ARTICULAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE	19
1.1 Constituição da função de coordenador pedagógico: da legislação ao chão da escola.....	19
1.2 Os instrumentos de acompanhamento da prática docente	22
1.3.1 Diário de bordo	36
1.3.2 Observação de aulas.....	40
SEÇÃO 2	
AVALIAÇÕES NO CENÁRIO ESCOLAR: A COMPREENSÃO DE UMA POSTURA AVALIATIVA	47
2.1 Avaliação na escola: acompanhar para intervir; intervir para avançar	48
2.2 Instrumentos de avaliação	53
2.2.1 Provas Escritas	56
2.2.2 Portfólio	58
2.2.3 Observação	60
2.3 Histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)	62
2.4 Avaliação em larga escala na educação básica: tensões ou direções?.....	69
SEÇÃO 3	
CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	81
3.1 Os dados e nossas reflexões	85
SEÇÃO 4	
ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS	87
4.1 As visitas	87
4.2 Caracterização do grupo colaborador (1º eixo)	90
4.3 O “ser” coordenador pedagógico e suas atribuições (2º eixo)	94
4.4 O acompanhamento do trabalho docente (3º eixo)	106
4.5 O coordenador-formador e seus espaços de formação (4º eixo)	115
4.6 A avaliação na escola (5º eixo)	120

4.7 O fio condutor do trabalho do coordenador pedagógico a partir da construção dos dados.....	130
SEÇÃO 5	
REFLEXÕES E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS.....	133
5.1 Para além dos simulados: um olhar para dentro da sala de aula.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE 1 – Percursos, ações anteriores e ações paralelas que contribuíram para a criação do Saeb	163
APÊNDICE 2 – Coleta de dados: questionário	165
APÊNDICE 3 – Coleta de dados: entrevista semiestruturada	170
APÊNDICE 4 – Narrativa I.....	172
APÊNDICE 5 – Narrativa II	174
APÊNDICE 6 – Narrativa III.....	175
APÊNDICE 7 – Narrativa IV.....	176

INTRODUÇÃO

Para iniciar a apresentação desta pesquisa, primeiramente é preciso apresentar o lugar de onde falo, as influências da trajetória profissional que me inquietaram e impulsionaram a busca por algumas respostas, as quais geraram outras perguntas.

Talvez seja importante citar que em 1994 ingressei no curso de Magistério, na Escola Estadual Joaquim Ribeiro, na minha cidade natal, Rio Claro – SP. Mas não foi lá que tive meu primeiro contato com a docência. Além da experiência como aluna, que todos nós temos e, portanto, todos nós passamos a ter uma certa experiência com a docência, também venho de uma família em que há muitos professores de Educação Básica: mãe, avó, tias – avós, tio – avô, bisavôs. Alguns tive convivência mais próxima, outros, o tempo não permitiu. Uns são lembrados em nomes das escolas na cidade, outros (não homenageados), são lembrados nas fotos e histórias contadas pela família.

Entretanto, apesar da separação imposta pelo tempo e pelo ciclo da vida, a docência se manteve viva até minha geração... A “tradição” familiar permanece (u) e de alguma forma me trouxe até aqui. Foram (e são) diferentes fases e sensações desta caminhada em uma profissão que muito representa em uma sociedade, mas que pouco é compreendida e valorizada. A conscientização (em pequenas doses e em diferentes proporções) da precarização da profissão (em todos os sentidos – salário, formação, reconhecimento, condições de trabalho), provocou (e ainda provoca) um turbilhão de indagações e sentimentos. Por vezes, sinto-me como aquele miúdo pardal que levava pequenas gotas d’água para apagar o incêndio da floresta, que não desistia de fazer sua parte, ainda que a extensão do problema fosse muito além de suas ações. E, por vezes, sinto que a extensão do incêndio é muito grande e nosso grupo é pequeno e sem força.

No momento da escrita e revisão desta introdução, vivendo a sala de aula no ensino público, completo vinte e dois anos de experiência na área da Educação, passando pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Formação de Professores e muitas, muitas inquietações. Nestes anos fui percebendo e vivenciando inúmeras dificuldades no processo pedagógico – ora comigo, ora com outras parceiras de profissão.

Nestes dois últimos anos (2020 – 2021) enfrentamos uma pandemia¹, (Covid-19), a qual alterou significativamente nosso trabalho docente: as aulas foram suspensas e tivemos que nos

¹ Esta pandemia foi causada pelo coronavírus Sars – Cov – 2, que causa infecção respiratória aguda, com elevada taxa de transmissão. (BRASIL, 2021).

adaptar a esquemas de trabalho à distância. Ao mesmo tempo que presenciei professores se reinventando e buscando inúmeras alternativas para manter o aprendizado das crianças, também presenciei uma evidência de descaso e desrespeito à profissão. Outro fator presenciado e evidenciado, foi o abismo que existe entre as classes sociais, do acesso às tecnologias e conseqüentemente, das sequelas pedagógicas que perdurarão por anos. Tal situação reforça minha convicção da importância da formação docente, pois são os sujeitos que estarão lidando diretamente com tais conseqüências.

Após quinze anos vivendo o campo da educação, a sala de aula e assumindo por um breve período a formação de professores, decidi voltar aos bancos da Universidade e ingressei no Mestrado, na Universidade Federal de São Carlos. Para o projeto de pesquisa e posteriormente sua concretização, também trouxe uma de minhas inquietações que me incomodava nas duas funções (professora e formadora) em que havia experienciado.

A pesquisa, que tinha como objetivo verificar o uso do Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (SARESP) na rede SESI se concretizou, trouxe suas respostas e colocou foco na figura do coordenador pedagógico: qual seria seu papel no uso (ou não) dos resultados das avaliações externas que atualmente participam do cenário das escolas? (MACHADO, 2017).

Partindo do entendimento de que o coordenador seja um colaborador na formação continuada dos docentes, ele teria caminhos formativos para o uso dos resultados destas avaliações? Seria possível um trabalho formativo com resultados de avaliações padronizadas? Surgiu então a proposta de pesquisa para o doutorado, a qual começou a ser desenhada a partir deste pressuposto e deste questionamento.

Considero que a formação dos professores seja um tema que me inquieta profundamente, pois acredito que um bom profissional, que esteja em constante formação, em constante busca de aperfeiçoar sua prática, inevitavelmente estará bem preparado para promover situações de aprendizagens significativas para seu grupo de alunos. O interesse em promover tais situações, busca por teorias e estratégias de aprendizagens significativas para seus alunos, a busca por teorias e estratégias pedagógicas que possam auxiliar, promover crescimento profissional e acesso ao aprendizado (sem romantizar e acreditar que tudo é possível).

Quando penso em formação de professores não considero apenas a formação acadêmica, mas todo o seu percurso de vida escolar. Por quantas vezes me deparei com professores formados e com dificuldade em conceitos básicos - os mesmos que seriam ensinados para seus alunos, ou até mesmo dizendo não gostar (ou ter a prática) de ler; ou ainda, a dificuldade na composição de uma produção textual. E como fica o estímulo e o desenvolvimento destes

conteúdos na sala de aula? Como ensinar aquilo que não sabe? Como planejar situações de avanços de aprendizagem, se nem ao menos domina o mínimo para sua própria prática?

Também tenho consciência de que muitos que chegam na licenciatura passaram por formações (tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior), com certas deficiências, as quais irão influenciar diretamente na sua prática profissional. Porém, não posso considerar que seja a linha de chegada, pois acredito que todo ser humano está apto a aprender e melhorar sua prática profissional. Mas é imprescindível que ele queira, que esteja aberto a aprender com o outro, aprender nos livros, nos cursos, nas conversas, nos diversos espaços de formação. É imprescindível que tenha compromisso com sua formação e com sua atuação. E então, destaco a figura do coordenador pedagógico como um colaborador neste processo de formação do docente.

Durante o momento da escrita do projeto que deu origem à esta pesquisa, surgiram algumas questões sobre o coordenador, tais como suas atribuições, o desenvolvimento do trabalho com os docentes, a dinâmica diária e qual a percepção de sua função no ambiente escolar.

Esta pesquisa, então, nasce e se desenvolve com o objetivo de verificar o uso dos resultados do Saeb na escola, as atribuições da coordenação pedagógica e a colaboração deste profissional na formação de professores. Também tínhamos como objetivo verificar a perspectiva e os saberes dos coordenadores pedagógicos sobre sua função; identificar, compreender e discutir as ações utilizadas pelos coordenadores com seu grupo docente, caracterizar a formação destes profissionais e descrever sua trajetória formativa.

Contamos com a participação de 7 coordenadoras da rede municipal, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de uma pequena cidade no interior do estado de São Paulo. As participantes responderam um questionário que nos trouxe informações sobre sua trajetória de formação; registraram uma narrativa, que trouxe dados da dinâmica do trabalho e ainda contribuíram com a participação em uma entrevista. Neste último instrumento coletamos informações sobre a função de coordenação e o trabalho com os resultados do Saeb. Verificamos que as tarefas vão além do pedagógico, mas que este é o viés mais importante no seu trabalho, devendo ser fortalecido com horários de estudos e intensificando o desenvolvimento do professor reflexivo, as práticas de avaliação, os registros no diário de bordo.

Após a análise dos dados, novos elementos e novos caminhos surgiram, emergindo outras questões que também ganharam destaque na pesquisa: como as coordenadoras organizavam as observações de aulas, qual a funcionalidade do diário de bordo e de que forma

os simulados poderiam, de fato, contribuir na “preparação” dos alunos para a realização do Saeb. Estas e outras perguntas alicerçaram a pesquisa, trouxeram respostas e fortaleceram o entendimento de que a formação docente (inicial, continuada e permanente) é um dos caminhos no aprimoramento de uma educação de qualidade.

Ao longo da construção desta pesquisa, inevitavelmente fui resgatando lembranças do meu percurso enquanto professora e formadora: relatos de docentes indicando a necessidade de alguém orientando-os em situações práticas da sala de aula, desabafos na sala dos professores de que a coordenação “mandava” fazer um monte de coisa e nada dava certo (e por isso não ia mais registrar no diário de bordo), orientações da coordenação no planejamento de aulas que se caracterizavam como um apontamento de erros, sem provocar reflexões, ausência de uma parceria e acolhimento com a coordenação, posturas de docentes que rejeitavam orientações e muitas outras situações.

Ao mergulhar nos dados e campo teórico desta pesquisa, fui encontrando respostas e construindo outras questões; encontrando caminhos para as situações que já havia vivenciado e para aquelas que se colocaram a partir da colaboração das coordenadoras. Foi uma construção que, para além da contribuição com outros profissionais, compõe o “meu mosaico” de experiências na jornada, árdua e doce, da Educação.

Após os dados coletados e o campo teórico estudado, verificamos² que o coordenador tem diversas atribuições na escola, mas sua principal atribuição está atrelada ao acompanhamento do trabalho docente. Nesta coleta de dados nos foi apresentado dois instrumentos utilizados para este acompanhamento: o diário de bordo e a observação de aulas. São instrumentos que já fazem parte da rotina do coordenador pedagógico e do docente, e, por possuírem alto potencial formativo, podem ser mais explorados e contribuir para melhores resultados no processo de aprendizagem dos alunos.

Com o objetivo de apresentar o potencial formativo destes instrumentos (em um trabalho colaborativo entre docente e coordenação pedagógica) e, articulado e eles, o processo de avaliação de aprendizagem, apresentamos nossa pesquisa em cinco seções³. As duas primeiras apresentam o referencial teórico que sustenta nossas reflexões. Iniciamos apresentando o surgimento da função de coordenador pedagógico, seu papel formativo na escola e os instrumentos que são utilizados pelas colaboradoras no acompanhamento da prática

² Já me refiro na 1ª pessoa do plural, considerando a construção da pesquisa em conjunto com minha orientadora.

³ Como complemento, ao final de cada seção, organizamos um quadro síntese apresentando as principais ideias do conteúdo desenvolvido.

docente: o diário de bordo e a observação de aulas⁴. Como alicerce da discussão da formação continuada e do desenvolvimento do professor reflexivo, trouxemos Alarcão (2011) e Imbernón (2009, 2010, 2011); os quais convergem na importância do desenvolvimento de uma formação que leve o docente a pensar e pesquisar sua prática, no desenvolvimento de espaços “de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos [...] que os professores encontram [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

Para o tema da observação de aulas, trouxemos a proposta de Reis (2011), que explicita o objetivo formativo do acompanhamento das aulas do docente e nos apresentou estratégias para a construção desta ação com os professores. Zabalza (2007) nos ajudou a pensar nos registros das aulas em uma perspectiva auto avaliativa da prática docente e, conseqüentemente, formativa.

Na seção seguinte discutimos a avaliação da aprendizagem. Começamos com as concepções de avaliação e, por considerar que os instrumentos avaliativos são fontes de informações do processo de aprendizagem dos alunos (e, portanto, contribuem para a coleta de informações), destinamos uma parte da seção para apresentar alguns instrumentos: o portfólio, a observação e as provas escritas. Destacamos, ainda, a necessidade de se ter um tempo pedagógico destinado à construção destes instrumentos, para que possam, de fato, contribuir no processo de evidenciar as aprendizagens. Para sua construção, utilizamos como referencial teórico, Depresbiteris e Tavares (2009), Hoffmann (2014, 2018), Libâneo (2013), Luckesi (2011), Villas Boas (2011, 2012), Zabala (2010). Tais estudiosos nos apresentam uma concepção de avaliação voltada para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, a qual nos inquieta quando nos deparamos com usos de simulados na preparação para avaliações externas.

Selecionamos o portfólio por duas razões: primeiramente porque algumas coordenadoras citaram o uso do portfólio para compilar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos durante a sua vida escolar (desde o momento que entra na Educação Infantil). A segunda razão se deve ao fato de que o portfólio é um instrumento que poderá ser utilizado articulado à concepção de avaliação de acompanhamento, ou, avaliação formativa. É um instrumento de avaliação que promove a participação ativa do aluno.

A observação também é um tipo de instrumento que auxilia o docente a verificar o desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno. Além de ser um instrumento, uma avaliação intencional, também acontece de forma informal, trazendo uma diversidade de elementos para

⁴ Estes instrumentos foram escolhidos a partir da análise dos dados coletados com as coordenadoras.

o professor avaliar o estudante e também as suas escolhas pedagógicas. Articulamos esta observação com o diário de bordo, evidenciando que esta ação de observar (intencional), é quem alimentará os registros neste instrumento do docente.

As provas escritas, muito utilizadas nas escolas também apresentam elementos da aprendizagem, mas para isso devem ser muito bem elaboradas e estarem totalmente de acordo com aquilo que foi ensinado e desenvolvido em sala de aula. O uso dos resultados destes instrumentos poderá auxiliar formativamente o docente em seus planejamentos e intervenções. Para encerrar esta seção, apresentamos o histórico do Saeb, pois é um dos focos de questionamento desta pesquisa. Para a construção desta seção, nos reportamos aos estudos realizados por Gatti (1994, 2009), Bonamino; Franco (1999), Horta Neto (2006, 2007, 2010,2013), Freitas et. al (2014) e Santana (2018).

Na terceira seção apresentamos o percurso da pesquisa e os eixos que alicerçaram a análise dos dados, os quais são apresentados e discutidos na próxima seção (quarta seção). Os eixos utilizados são:

1º eixo- Caracterização do grupo colaborador: quem são as colaboradoras, a designação para a função, o percurso formativo e a experiência profissional de cada uma delas.

2º eixo – O “ser” coordenador pedagógico: como compreendem sua função, quais são suas atribuições, dificuldades, a relação com os docentes e direção, a experiência na docência como repertório para orientações aos professores.

3º eixo – O acompanhamento do trabalho docente: os caminhos utilizados para acompanhar a prática pedagógica (diário de bordo, observação de aulas formais e informais).

4º eixo – O coordenador formador e seus espaços de formação: quais são os espaços considerados e utilizados para a formação docente.

5º eixo – A avaliação na escola: o uso dos resultados do Saeb na escola.

Na quinta seção, resgatamos os diários de bordo e a observação de aulas como caminhos utilizados e que podem ser fortalecidos. Consideramos que sejam instrumentos que podem auxiliar o desenvolvimento do professor reflexivo, na formação e auto formação docente, nas escolhas, no planejamento, nas intervenções que irão contribuir no aprendizado de cada estudante, de acordo com o momento que cada um se encontra. E neste momento, o posicionamento do coordenador, mobilizando os saberes docentes e estimulando o pensamento reflexivo (e seus registros), é fundamental neste processo. Na última seção, fechamos com as considerações finais da pesquisa e também apresentamos novas questões que a pesquisa nos trouxe.

Para além dos diários de bordo e da observação de aulas, também verificamos que o processo de avaliação da aprendizagem, é ponto chave no aprendizado, desde que seja trilhado na perspectiva de acompanhamento, a serviço da aprendizagem da criança, e não a serviço dos resultados de avaliação externa. É preciso que as escolas se preocupem com um processo avaliativo bem definido, pois, assim, cumprirá com o seu maior propósito: aprender e ensinar, e, para isso, é imprescindível a formação continuada, *in loco*, na perspectiva do desenvolvimento da reflexão da própria prática.

SEÇÃO 1

COORDENADOR PEDAGÓGICO: CAMINHOS NA ARTICULAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE

Nesta seção apresentamos a constituição da função do coordenador pedagógico pautada na legislação nacional e a atuação deste profissional nas escolas como um mediador na formação continuada, permanente (IMBERNÓN, 2009) e reflexiva (ALARCÃO, 2011) dos professores.

Nesta perspectiva de mediação formativa, apresentamos dois instrumentos de acompanhamento do trabalho docente, que foram citados ao longo das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas: a observação de aulas e o diário de bordo⁵. Tais instrumentos podem contribuir no conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas: suas potencialidades e dificuldades. Podem também auxiliar no subsídio do trabalho do coordenador pedagógico, na perspectiva do coletivo na escola, desde que se tenha a compreensão e a prática de um trabalho colaborativo entre os pares.

Já na perspectiva da formação reflexiva, consideramos que o docente, ao dialogar constantemente com sua prática, com suas observações e constatações, com seu conhecimento teórico, com os conhecimentos adquiridos (cursos, leituras, troca de experiências e outros), estará desenvolvendo sua postura reflexiva.

Podemos dizer que trabalhamos na perspectiva de uma postura reflexiva que tenha como pressuposto a consciência do seu fazer pedagógico: é um fazer pedagógico com objetivo, é um fazer sabendo onde se quer chegar, é um diálogo com as dificuldades e com as conquistas neste percurso, é a tomada de decisão pautada em experiências anteriores ou teorias/conhecimentos, é analisar sistematicamente os resultados de suas escolhas e promover ajustes quando necessário. É conhecer em que momento do processo de aprendizagem se encontra seu aluno, (re)conhecer suas necessidades pedagógicas e abrir-se ao diálogo e ao aprendizado.

1.1 Constituição da função de coordenador pedagógico: da legislação ao chão da escola

Nas escolas, encontramos professores que em determinado momento de sua carreira assumem a função de coordenador pedagógico. Se analisarmos o significado das palavras

⁵ O Diário de bordo é um instrumento de registro de observações, realizado pelo professor.

“coordenar” e “pedagógico”, encontraremos a sua principal, mas não única função: o acompanhamento do trabalho docente.

O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógica-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas as necessidades educacionais dos alunos. (LIBÂNEO, 2004, p. 182).

Na relação de trabalho do professor com o coordenador pedagógico, destacamos uma atribuição de extrema relevância, a qual poderá impactar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem: o papel colaborativo no desenvolvimento profissional docente; de mediador e criador de espaços de trocas de saberes e de aprendizagens.

Apesar desta atribuição de extrema relevância em sua função (se não a mais importante), em algumas situações o coordenador pedagógico pode ser visto (de forma equivocada) como um fiscalizador do trabalho docente. Este resquício do passado, da figura de um profissional que fiscaliza o trabalho do outro, poderá comprometer o desenvolvimento do trabalho formativo que pode acontecer na escola, lembrando que esse trabalho tem como foco o processo de aprendizagem dos alunos ali matriculados.

A função da coordenação pedagógica nas escolas é marcada por um conjunto de expressões para designar um mesmo trabalho desenvolvido pelo pedagogo ao acompanhar as atividades do corpo docente. São elas: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica. Essa variação na nomenclatura da função, encontrada em diferentes estados e municípios é ainda mais confusa ao corresponder, em muitos lugares, às funções assumidas pelo pedagogo que atua fora das escolas em diferentes instâncias do sistema estadual ou municipal das Secretarias da Educação. (PINTO, 2006, p. 100).

Podemos verificar, a partir das observações do autor, que a função de coordenador pedagógico, além de assumir diferentes nomenclaturas, ainda está em processo de construção de sua identidade. Convergirmos com ele ao afirmar que o trabalho do coordenador é uma “atividade desenvolvida pelo pedagogo junto a todos os profissionais da escola” e que é uma figura imprescindível para que os esforços coletivos não se percam (PINTO, 2006, p. 148).

Este profissional, tendo acesso a todas as realidades apresentadas pelos diferentes grupos de alunos e seus respectivos docentes, aos registros pedagógicos (de professores, de prontuários dos alunos e porque não, dos próprios alunos – cadernos, diários, cartas e etc), possuirá uma visão ampla do cenário da sua instituição escolar. Esta ampla visão lhe concede a oportunidade de mediar situações formativas, de promover questões que contribuam na

reflexão do professor sobre sua própria prática, de promover os espaços coletivos de reflexão sobre problemas da comunidade que ali frequenta e que impacta no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Mas, de que forma essa figura do coordenador pedagógico apareceu no cenário escolar? Salvador (2000) nos indica que a origem do coordenador pedagógico está na função da inspeção escolar. A inspeção escolar nasce a partir de comissões (1846); pela criação do cargo de inspetor de distrito (1868); pela remuneração desta função (1892) e, em 1897, com a Lei nº 520, cria-se uma Inspeção Geral na capital.

Em 1941 o preenchimento dos cargos de delegado de ensino, diretor escolar e inspetor escolar passa a ser por concurso de títulos e provas. O cargo de diretor foi preenchido por professores; o de inspetor por diretores de grupos escolares e o de delegado, por inspetores (SALVADOR, 2000). Verificamos e ressaltamos que, tanto aqui quanto na lei nº 520 de 1897, há a necessidade de conhecimentos pedagógicos para exercer cargos de verificação ou fiscalização do trabalho educacional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024, a relevância para os conhecimentos técnicos também fica evidente, além da possibilidade de professores poderem concorrer para o cargo de inspetor de ensino. (BRASIL, 1961).

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1961, s/p.).

Na LDB seguinte, nº 5692, a formação para o “exercício das funções de administradores, planejadores, orientadores, inspetores e demais especialistas de educação” (BRASIL, 1971, s/p) deveria ser feita em curso superior de graduação.

Salvador (2000) chama a atenção neste período para o fato de a reestruturação do curso de Pedagogia já ter sido realizada em 1969, aparecendo então, as habilitações em Inspeção e Supervisão Escolar.

E então, na atual LDB 9394/96, no capítulo V, título VI, que trata dos profissionais da educação, observamos a manutenção do critério de formação em nível superior, considerando também os cursos de pós-graduação. Porém, fica explícito que a formação deverá ser em curso de Pedagogia.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da

instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 27839).

Em todo esse percurso das legislações que vieram ao longo dos anos organizando o trabalho de administração do trabalho pedagógico nas escolas, não encontramos a nomenclatura “coordenador pedagógico”. A função só vai aparecer a partir da reforma dos cursos de Pedagogia, aprovada pelo Parecer nº 05/2005. (MELO; AROEIRA, 2021).

No Estado de São Paulo, a terminologia aparece a partir da década de 1970, época em que o estado “oficialmente separa as atividades de supervisão e coordenação pedagógica” (PINTO, 2006, p. 104).

Diante dessa divisão de cargos e funções, coube ao Supervisor de Ensino, na rede estadual paulista, o trabalho centrado nas Delegacias de Ensino – atuais Diretorias de Ensino – de onde acompanham um grupo de escolas da região. Ao Coordenador Pedagógico, caberia acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, onde estaria lotado. (PINTO, 2006, p. 104).

Este surgimento do cargo de coordenador pedagógico está registrado no Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo (lei nº 444, de 27 de dezembro de 1985), e em 1996, com a Lei Complementar nº 836, a nomenclatura passou de “coordenador pedagógico” para “professor coordenador”.

Os dados desta pesquisa nos indicaram que o coordenador pedagógico realiza diversas funções, mas que seu foco principal é o acompanhamento do trabalho docente. Sendo assim, no próximo tópico, trabalharemos com a função formativa deste profissional e, na sequência, no tópico 1.3, complementaremos com a apresentação dos instrumentos que o auxiliam neste processo.

1.2 O coordenador pedagógico como agente formador dentro da escola

No ambiente escolar, além de professores, alunos, secretaria, direção, monitores, agentes educacionais, equipe da cozinha e equipe da limpeza temos a figura do coordenador pedagógico. Esse profissional possui múltiplas atribuições, como “atender alunos, pais e professores, planejar reuniões, agendar estudos do meio, registrar os processos do projeto político pedagógico [...], organizar e reorganizar calendário escolar, coordenar as reuniões de conselho de classe” (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 37).

Como principal atribuição deste profissional, consideramos e destacamos o acompanhamento das práticas pedagógicas realizadas no ambiente educacional, as quais revelarão o projeto pedagógico que a escola se propõe a realizar. “O coordenador pedagógico

tem como núcleo de seu trabalho a discussão, a implementação e a avaliação do que é considerado pedagógico” (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 41) e, para que isso ocorra, precisa acompanhar o trabalho dos seus professores, não no sentido de fiscalização, mas de parceria. Um acompanhamento que teria muito mais a característica de conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido por cada docente; um trabalho pensado para cada realidade que ele encontra em cada sala de aula e assim, intervir quando necessário.

Por ser considerado integrante da gestão da escola, muitas vezes sua principal atribuição pedagógica se perde pelo fato de se envolver (ou lhe ser atribuído) funções administrativas.

[...]o fato de estar mais envolvido com o administrativo que com o pedagógico impede que o CP assuma seu papel de mediador na escola, isto é, que tome como ponto de partida e de chegada de suas ações o pedagógico, uma vez que o objetivo maior de sua ação deve ser a melhoria constante e permanente da aprendizagem dos alunos (PLACCO, SOUZA, 2012, p. 11).

Se o cerne de seu trabalho constitui as ações pedagógicas, deverá buscar caminhos de acompanhamento e de reflexões acerca destas. Neste acompanhamento, dependendo da forma como as ações são conduzidas, poderá contribuir satisfatoriamente na formação continuada, exercida no ambiente escolar. Nesta pesquisa trabalhamos com a vertente de formação continuada que ocorre no ambiente de trabalho, a partir das situações pedagógicas diárias, tendo o coordenador como mediador deste processo formativo.

Para exercer sua prática educativa a escola possui um projeto pedagógico a ser seguido, também chamado de “projeto didático, projeto político curricular, projeto pedagógico curricular” (LIMA; SILVA, 2020, p. 12). Tal plano, construído por todos ou por alguns membros do grupo, deverá ser discutido e “ser consensual entre o corpo docente” (LIBÂNEO, 2013, p. 255), pois orientará o planejamento de ensino. Caberá ao coordenador, nesse quesito, auxiliar os professores nos ajustes necessários para o cumprimento deste.

O plano da escola é o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa. (LIBÂNEO, 2013, p. 255).

Alarcão (2011) chama a atenção para a importância do envolvimento de todos os atores da escola neste plano, o qual ela nomeia como projeto da escola e afirma que “mesmo que a ideia seja de um só, o projeto ou é do coletivo ou está votado ao abandono e à falência” (p. 86). Lima e Silva (2020, p. 15) também ressaltam que o “projeto político pedagógico da escola deve funcionar como espaço coletivo, democrático e plural, [...] onde todos os atores sociais

envolvidos com a prática pedagógica deliberam sobre os rumos sob os quais a instituição de ensino vai guiar-se”.

Aqui, podemos entender o coordenador pedagógico como um dos elos de ligação entre o plano da escola e todos os outros atores educacionais envolvidos. Sendo assim, o plano pedagógico⁶ norteará as ações da coordenação, no que se refere ao acompanhamento das práticas educativas realizadas na sala de aula.

Quando tratamos do assunto “formação de professores”, podemos ter a ideia de que ela venha para suprir alguma ausência de conhecimentos do professor, e erroneamente transmitir a imagem de que este profissional não tenha seus saberes e não esteja preparado para sua função. E, quando a expressão “formação continuada” nos indica o contexto, poderá também dar a ideia de que o professor esteja sempre precisando de alguém para lhe ensinar a fazer o seu trabalho. Não se trata de ensinar ao profissional, mas de mobilizar, compartilhar, trocar e agregar saberes já presentes no grupo e, quando necessário, buscar em outras fontes, como por exemplo as referências da área da educação, saúde⁷ ou outra pertinente ao problema a ser resolvido.

A heterogeneidade de saberes está presente tanto na sala de aula (alunos), como no grupo de professores que dinamizam o processo de ensino e aprendizagem. Assim como o professor vai buscar caminhos para se concluir os objetivos de aprendizagem para aquele ano escolar, o coordenador vai buscar estratégias para que sua equipe consiga superar os problemas encontrados. É preciso considerar que a diversidade está presente em todos os profissionais que atuam na escola, não apenas nos alunos.

Esta é uma das situações em que o coordenador deverá estar atento com o seu grupo docente: à heterogeneidade de conhecimentos, de experiências e de tempo de vivência em sala de aula, pois poderemos encontrar diferentes necessidades e diferentes potencialidades (o que vai gerar diferentes intervenções).

A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. (NÓVOA, 2001, s/p.).

⁶ O coletivo poderá propor mudanças no projeto educativo. Estas propostas poderão resultar de momentos reflexivos com o grupo, a partir de situações observadas, discutidas, estudadas, ações propostas e executadas. Por tal motivo, o projeto deve ser do coletivo, para que realmente ganhe vida dentro da escola. E então, reforçamos mais uma vez a necessidade de espaços de discussão e envolvimento dos atores.

⁷ Citamos a área da saúde por considerar que atualmente encontramos casos de crianças acompanhadas por médicos, fonoaudiólogos, psicólogos e outros profissionais, os quais devem trabalhar em conjunto com os professores, isto é, com a área da educação.

Sendo assim, o olhar deste coordenador (formador) deve estar atento às especificidades de cada integrante do seu grupo, desde o iniciante até aquele que já possui muito tempo na profissão. A escola, a sala de aula são espaços dinâmicos, carregados de novidades a cada ano letivo. Proporcionar as trocas de experiências e as reflexões pedagógicas tornará frutífero esse processo de formação contínua, em qualquer etapa de profissão.

É preciso desde já deixar claro duas situações:

1. Não entendemos o coordenador pedagógico como um profissional que tenha todas as respostas para trazer ao grupo docente, ou como um “solucionador de problemas” (PLACCO; SOUZA; 2012, p. 9). Compreendemos sua atuação como articulador e promotor de reflexões, ora coletivamente ora individualmente, dependendo da necessidade observada.
2. Não compreendemos a formação continuada como uma simples troca de experiências didáticas bem sucedidas, isto é, o simples momento em que um docente apresenta suas experiências pedagógicas para o grupo. Compreendemos que essa troca seja importante e que de alguma maneira possa contribuir com o grupo. Porém, enxergamos a formação continuada como algo que vá muito além deste momento, que tenha um problema a ser resolvido, objetivos a serem alcançados, ações a serem realizadas. E que o percurso possa, na medida do possível e de acordo com o foco, ser pensado, discutido e definido coletivamente.

Consideramos que a atuação formativa do coordenador possa estar presente em diferentes situações da dinâmica escolar: ora em momentos mais sistematizados, ora em momentos mais informais, mas com igual importância. Podemos identificar as situações mais sistematizadas como as reuniões, os encontros, as rodas de estudos, a observação de aulas, os encontros pedagógicos, os estudos de casos e etc.

E a outra situação é aquela que acontece na dinâmica do dia-a-dia, como as leituras e devolutivas de planos de aula, os momentos de planejamentos, os feedbacks dos diários de bordo e até mesmo em conversas consideradas informais, “nos corredores” da escola, as quais podem contribuir neste grande cenário que é a formação continuada docente.

Sendo assim, reiteramos a importância deste profissional, responsável principalmente pela parte pedagógica da escola, em ter um olhar muito atento ao seu grupo docente, ao seu grupo discente e às práticas que acontecem ali, nos diversos espaços escolares. É seu olhar, a sua escuta atenta que ajudará a identificar, junto com o seu grupo, as situações a serem investigadas e melhoradas.

Tanto Alarcão (2011) quanto Imbernón (2010) apontam para uma postura de formação reflexiva, que oportunize ao grupo docente ser protagonista e responsável por este processo formativo. Isto é, não cabe à uma pessoa trazer os problemas, os conteúdos e possíveis soluções, mas sim, todo o grupo deve estar olhando para uma determinada situação, os elementos que a circundam, e estar em busca de possíveis estudos, ações e até mesmo, soluções.

O coletivo permite a heterogeneidade de análises, as quais estarão pautadas em diferentes repertórios de conhecimentos e experiências. Tal heterogeneidade permitirá um cenário reflexivo dotado de diferentes níveis de reflexões, como já afirmado por Ghedin (2012, p.149) “todo ser humano é dotado de reflexividade, mas nem toda reflexão é do mesmo grau ou nível”. Desta forma, “o trabalho do coordenador pedagógico fortalece o exercício do trabalho crítico, reflexivo e avaliativo de si e do próximo, respeitando as necessidades de cada setor da escola” (MELO; AROEIRA, 2021, p.32).

O termo “professor reflexivo” surgiu nos anos 90 no cenário educacional, com influência dos estudos de Donald Schön, quando o mesmo, ao dar continuidade aos estudos de Jonh Dewey (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008), propõe “uma formação baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta”. (PIMENTA, 2012, p. 23). Para este autor, os professores reflexivos devem:

[...] prestar atenção, ser curioso, ouvir, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar [...] (SCHON, 1992, p. 89).

Desta forma, o autor nos apresenta que a reflexão na ação exige do docente um ouvir atento, um conhecimento e (re)conhecimento de cada aluno, ou, o que ele chama de “capacidade de individualizar [...] tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (SCHON, 1992, p. 82).

Ainda que a ideia tenha recebido algumas críticas pelo “risco de banalização porque nela subjaz uma ideia de reflexão que não pode ser tomada de forma transparente devido ao seu uso desmedido” (TARDIF, 2018, p. 408), convergimos com Alarcão (2011, p. 44), ao explicitar que a ideia de formação de professores reflexivos “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Acreditamos que os docentes sejam capazes de refletir sobre o seu fazer pedagógico, que são capazes de escolher e, ao escolherem determinadas estratégias para serem utilizadas

com seus alunos, estejam pautados em teorias, experiências, escolhas criteriosas e não apenas na reprodução do que se viu, ou que foi falado que poderia “dar certo”. Embora não possamos ter a garantia de que as escolhas sejam as mais assertivas, acreditamos que quando são feitas partindo de uma análise, de um diálogo com a situação e também com as teorias que alicerçam o cenário pedagógico, tendem a trazer melhores resultados, ou até mesmo, melhores elementos para a continuidade do processo de reflexão e de ação.

Quando Alarcão (2011) cita a habilidade do ser humano de pensar e refletir, nos lembramos de algumas experiências de formação de professores, organizadas e realizadas por especialistas em determinados assuntos. Este tipo de formação Imbernón (2010) chama de “*standart*”, pois traz uma ideia de problemas pedagógicos genéricos e o especialista é quem escolhe as atividades que julga serem pertinentes desenvolver com aquele grupo.

Neste modelo de formação não há um olhar voltado para a realidade da escola e do professor, não há protagonismo docente. Estes voltam para suas realidades educacionais e, após refletir sobre a teoria aprendida e os problemas que vive, decide usar (ou não) e de que forma será esse uso. É claro que não desconsideramos a relevância de cursos que discutem especificidades pedagógicas, pelo contrário, consideramos que não há como discutir estratégias pedagógicas, processo de ensino sem os conhecimentos teóricos, os quais embasam as discussões, as reflexões, as confirmações ou refutações. Porém, não podemos considerar que apenas fazer cursos sem olhar para sua realidade vá, de fato, promover mudanças pedagógicas.

Este mesmo autor nos apresenta uma proposta de uma formação colaborativa, pautada nos problemas reais, e que a busca de respostas seja feita em grupo. Alarcão (2011, p.48) converge com a proposta de formação de professores reflexivos e que para que haja tal reflexão é necessário “contextos para seu desenvolvimento”, é preciso uma situação significativa para que se possa pensar sobre ela. Sendo a escola um espaço com tantas pluralidades, as situações significativas se apresentam em demasia, isto é, há muito o que se discutir e agir neste ambiente.

No mesmo caminho, Campos e Aragão (2012) trazem a importância do coordenador pedagógico articular um trabalho coletivo com os professores, de socialização “das experiências profissionais”, para que assim a escola torne-se uma “instituição aprendente” (p. 54).

O processo de formação contínua na escola não pode nem deve ser algo imposto. O docente deve se perceber como um ator de importância neste movimento, que tem seus conhecimentos, experiências e práticas valorizados, que tem voz em todo o processo formativo. É importante que ele se reconheça como protagonista neste movimento de aprendizagem e

formação contínua e não como um imitador de práticas ou um subordinado que executa tarefas que um outro alguém determina como adequado para aquela situação.

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria existência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. (ZEICHENER, 1993, p.17).

Considerando o coordenador como mediador neste movimento, esse deverá buscar espaços para reflexões sistemáticas das ações docentes, das situações que acontecem na comunidade escolar (considerando-a em suas potencialidades e adversidades), das “situações problemáticas⁸” (IMBERNÓN, 2009; 2010). É na dinâmica do dia-a-dia escolar que os focos formativos se apresentam — nas observações do coordenador, nas discussões em reuniões pedagógicas, nas leituras de planejamentos, dos diários de bordo, nas observações de aulas, na escuta às problemáticas que o professor possa explicar, nos resultados de avaliações da aprendizagem (tanto as realizadas na escola quanto os resultados externos e em tantos outros caminhos percorridos e vivenciados na escola).

Quais seriam estes espaços de reflexão? O ideal é que houvesse reuniões periódicas com o intuito de analisarem as situações pertinentes ao grupo, de compartilharem práticas e teorias, experiências e até mesmo de análise de casos. Neste formato de trocas de experiências, de reflexão sobre a prática, de proposição de estratégias, teorias, de ação-reflexão-ação, a construção da formação do grupo se dá coletivamente. Mas, para isso, é de suma importância a responsabilização e o compromisso de cada profissional envolvido.

O professor não pode enxergar esses momentos como algo burocrático a ser cumprido. Precisa envolver-se, responsabilizar-se com o seu processo formativo e com o processo formativo do seu grupo pertencente. Precisa enxergar que estes momentos trazem resultados positivos para a sua prática, para a prática do outro, para a aprendizagem da comunidade discente inserida naquela instituição. “É um processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões do ensino” (IMBERNÓN, 2011, p.15).

A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança. (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

⁸ Para este autor situações problemáticas são as situações e necessidades práticas reais (IMBERNÓN, 2010, 2011)

Uma pergunta surge em meio às propostas de promover diferentes espaços para reflexão de práticas pedagógicas: como refletir sobre a prática pedagógica? O que é um profissional reflexivo? Como fazer com que este professor se envolva nas situações pedagógicas da unidade escolar? Quais são os espaços, em meio à rotina de trabalho, que proporcionam estes momentos de reflexão, trocas, estudos, críticas? Como desenvolver a prática da reflexão, sem que se torne momentos pontuais de discussão?

Tanto Alarcão (2011) quanto Imbernón (2010) consideram a escola como uma comunidade educativa, de aprendizagem, e que o formador deve criar espaços e condições de reflexão da prática pedagógica. Tal reflexão deve ter como base a expressão, o diálogo, as trocas, os debates, o ouvir o outro, e pode acontecer de forma individual ou coletiva.

Imbernón (2010) e Alarcão (2011) apresentam algumas metodologias para o trabalho de formação colaborativa e entre elas, a pesquisa – ação. “A pesquisa – ação é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação, reflexão [...] Por processos de observação e reflexão, a experiência é analisada e conceptualizada”. (ALARCÃO, 2011, p. 52 - 53).

Segundo a autora, essa metodologia tem um caráter cíclico, pautado na observação e identificação de um problema, reflexão sobre este, planejamento de ações para a mudança e/ou solução e a ação. Imbernón (2010) também exemplifica o “como” poderia ser esse processo de formação de pesquisa – ação, e apresenta uma sugestão, semelhante à Alarcão.

Um possível processo poderia ser:

1. Em grupo, os professores identificam uma situação problemática ou um tema que seja de seu interesse, a partir de uma observação ou de uma reunião reflexiva.
2. Propõem formas diferentes de coleta da informação sobre a situação – problemática inicial, o que pode implicar um estudo bibliográfico a partir dos dados obtidos na sala de aula ou na escola.
3. Esses dados são analisados em grupo.
4. São realizadas as mudanças pertinentes.
5. Volta-se a obter novos dados e ideias, para analisar os efeitos da intervenção que se realizou e continuar com o processo de formação por meio da prática. (IMBERNÓN, 2010, p. 74).

Observamos que a busca de bibliografia é citada pelo autor, o que nos dá a compreensão de que ele considera que as teorias, os estudos, a ciência, deva estar sendo estudada. O grupo deve debruçar-se sobre os conhecimentos socialmente reconhecidos e buscar ou até mesmo refutar caminhos, compreender o que se passa, o que sustenta aquela problemática identificada.

Então, ambos os autores citados partem da ideia de formação no e para o grupo docente, de responsabilização por sua formação e pela formação do outro de uma postura colaborativa. Porém, as mudanças de práticas pedagógicas só acontecem quando o grupo docente

compreende o núcleo da proposta da formação colaborativa; compreendem que pensar, compartilhar, escutar, estudar, pesquisar e pautar teoricamente a sua prática pode promover mudanças. Como diria Imbernón (2010, p. 94) “a prática educativa muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia”.

Porém, toda esta metodologia de formação, por mais que tenha como objetivo central a mudança (ou algumas mudanças) das práticas pedagógicas e a busca de resolução de problemáticas, ela vai encontrar algumas barreiras.

Além da negação do grupo docente com este tipo de prática, podemos citar outras, tais como a cultura do isolamento da profissão docente, as estruturas organizativas da escola (salas da aula, divisão do ensino, hierarquização profissional), o tempo e os recursos para a realização dos encontros reflexivos e, ainda, a falta de habilidade para a troca e para o diálogo (IMBERNÓN, 2010).

Nesta última consideramos que essa falta de habilidade possa estar presente tanto no grupo docente quanto no profissional que tenha assumido a coordenação pedagógica, pois, para exercer a função de formador, é necessário que se tenha esta habilidade desenvolvida, entre outras. O mesmo autor, baseado em Schein (1988), nos apresenta outras habilidades imprescindíveis para o profissional que esteja colaborando na formação do outro: “a comunicação, o conhecimento de prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análises de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação” (IMBERNÓN, 2011, p. 95).

Ainda aponta a escuta ativa, a organização de relações construtivas e reflexivas, a compreensão de que os processos de aprendizagem dos docentes são diferentes (crianças X adultos), a capacidade de estruturar problemas e mediar os debates para resolução, capacidade de diagnosticar as necessidades e as motivações dos professores.

Também aponta para a importância de se valorizar os esforços docentes, de criar “um ambiente adequado ao debate, para a troca e para a reflexão e, também, “potencializar a autoestima” dos professores (IMBERNÓN, 2010, p. 111).

Benachio e Placco (2012, p.60) destacam que as emoções são como um “sinalizador da disposição do professor em relação à atividade proposta”, o que vai exigir do formador um olhar atento ao seu professor, ao seu grupo e às suas reações. Também salientam que o formador é aquele que “interfere, questiona, propõe desafios, ajudando o grupo em seus processos” – habilidades, então, que devem ser dominadas pelo profissional.

É uma formação que visa “superar a dependência profissional” (IMBERNÓN, 2011, p. 116), pois desenvolve no docente a prática constante da pesquisa e da reflexão sobre as suas

ações pedagógicas, o “desenvolvimento do pensamento autônomo e sistemático” (ALARCÃO, 2011). Aqui enfatizamos que a autonomia do pensamento difere do isolamento da prática reflexiva, a partir do momento em que propomos, a todo momento, nesta seção, a troca e a construção de saberes com o grupo escolar.

E só alcançará este objetivo se o formador/coordenador pedagógico assumir uma postura de “comunicação horizontal” (IMBERNÓN, 2011, p.96), de mediador, da figura que consegue, crítica e reflexivamente, contribuir para a ampliação dos conhecimentos e, conseqüentemente, das mudanças de práticas (quando necessário).

Estamos propondo o exercício de pensar a prática, para que coordenação e docentes, ao final de um processo de ensino, possam avaliá-lo e responderem: “gosto dos resultados” e não simplesmente “atingi os objetivos” (ZEICHENER, 1993, p.19).

Temos o entendimento de que reflexão não se ensina, não há uma receita ou uma série de técnicas, mas propomos um ambiente em que se pense a resolução dos problemas coletivamente, que gradualmente se dissipe o isolamento do trabalho docente, e que se possa, para além de resultados de avaliações, proporcionar significativas mudanças na vida escolar destas crianças.

Na seqüência apresentamos o quadro 1, que organiza as discussões desta primeira parte da seção, as quais foram pautadas principalmente em Imbernón (2009, 2010) e Alarcão (2011). O quadro está organizado em algumas partes para apresentar o coordenador pedagógico e sua atribuição formativa na escola, com os docentes. Em “atribuições do coordenador pedagógico como formador de professores”, apresentamos as atribuições para o desenvolvimento do trabalho formativo do coordenador com sua equipe pedagógica. Do outro lado do quadro, registramos o que entendemos sobre a formação no ambiente de trabalho e apresentamos o papel dos atores envolvidos neste processo: professor e coordenador pedagógico. Ao final do quadro, apontamos algumas competências para o exercício da função e promoção das ações formativas.

Quadro 1 – Coordenador Pedagógico: do acompanhamento do trabalho docente à formação de professores

Coordenador Pedagógico		
É integrante da equipe gestora e tem como principal tarefa o acompanhamento do trabalho pedagógico da escola		
<p style="text-align: center;">Atribuições do Coordenador Pedagógico como formador de professores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover reflexões e ações da execução do plano de ensino. • Buscar caminhos para o acompanhamento da prática pedagógica. • Buscar espaços para o desenvolvimento da ação reflexiva. • Estar atento à heterogeneidade dos conhecimentos e experiências do grupo docente. • Promover a reflexão (individual ou coletiva, dependendo do contexto) a partir das situações pedagógicas oriundas da comunidade da escola. • A atuação formativa acontece em situações formais, sistematizadas e também em situações informais. • Deve garantir que as ações dos docentes estejam de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola 	Formação de professores no ambiente de trabalho	
	Na perspectiva reflexiva, voltada à realidade e necessidades da escola e do professor, que oportuniza o protagonismo docente, valoriza experiências, práticas, conhecimentos. Promove o pensamento sobre a própria prática.	
	Papel do formador	Papel do professor
	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar o trabalho pedagógico e auxiliar o docente na identificação das “situações – problemáticas” (IMBERNÓN, 2009, 2010). • Diário de bordo, planejamento, observação de aulas, reunião pedagógica, são alguns exemplos de caminhos e instrumentos de coleta de dados sobre a prática pedagógica, que poderá auxiliar o coordenador na formação docente. • Buscar espaços, mobilizar os saberes e a reflexão dos docentes. • Proposta de metodologia: pesquisa-ação (IMBERNÓN, 2010; ALARCÃO, 2011), isto é, no movimento contínuo de planejar, agir, observar o processo e seu resultados, refletir sobre o observado, replanejar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem voz durante todo o processo formativo. • Deve se reconhecer como protagonista do seu processo formativo, assim como ter uma postura colaborativa com a formação dos pares. • Responsabilizar-se por sua formação. • O movimento reflexivo, a pesquisa – ação, deve proporcionar ao docente verificar que há resultados positivos em seu trabalho. • Conscientizar-se da necessidade de mudança de práticas educativas em algumas situações. • Contentamento com os resultados obtidos e não simplesmente cumprimento de metas e objetivos.
<p style="text-align: center;">Competências para o exercício da função</p> <p style="text-align: center;">Conhecimentos da prática pedagógica; capacidade de observar, diagnosticar e analisar necessidades formativas; de interferir, questionar, desafiar, refletir, dialogar, ouvir, mobilizar, articular, contribuindo na ampliação de conhecimentos e tomada de decisão.</p> <p style="text-align: center;">Valorizar os esforços e conquistas docentes.</p>		

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020)

Em nosso entendimento, a postura formativa do coordenador é a principal atribuição que este profissional possui na escola. No quadro fica claro que sua atuação formativa é algo que deve acontecer a todo momento, pois é necessário que fique atento às necessidades formativas do seu grupo, decida se sua intervenção será individual ou coletiva, em qual espaço organizará a intervenção, quais estratégias para a reflexão da prática pedagógica serão utilizadas.

Este acompanhamento das ações pedagógicas que ocorrem na escola é que trarão os subsídios para as intervenções do coordenador e, para isto, precisa utilizar os diversos instrumentos e caminhos para coletar dados pedagógicos, os quais os auxiliarão na tomada de decisões formativas com o seu grupo.

Nesta pesquisa destacamos o diário de bordo e a observação de aulas como instrumentos de registro do trabalho pedagógico, os quais foram compartilhados pelas coordenadoras durante as entrevistas. O diário de bordo é um instrumento de registro feito pelo professor enquanto a observação de aulas é estratégia desenvolvida pela coordenação pedagógica. Ambos instrumentos possuem potencial de coleta de informações para intervenções formativas, tanto individuais quanto coletivas, as quais contribuem para a definição do trabalho do coordenador com seus professores.

Estes instrumentos transcendem a coleta de dados para o coordenador, pois, além de permitir o diálogo e um trabalho colaborativo entre os atores envolvidos, também permite o protagonismo do docente (fundamental no processo de reflexão sobre as ações pedagógicas desenvolvidas na escola). Estes instrumentos serão apresentados e discutidos no tópico seguinte desta seção.

Para encerrar, registramos um questionamento que perpassa por toda esta seção, pois, embora esteja muito claro o papel formativo do coordenador e os diferentes caminhos que pode utilizar na escola, é imprescindível pensar na formação deste profissional, visto que, a partir do momento em que assume a função de coordenador pedagógico, traz consigo suas experiências, mas precisa aprender, desenvolver, aprimorar e colocar em prática outras habilidades necessárias para o exercício da sua função. Sendo assim, indagamos se há, nas instituições escolares, formações *in loco*, voltadas para as necessidades destes professores que se tornaram coordenadores. Da mesma forma que propomos ações formativas a partir das necessidades dos docentes, também propomos ações formativas a partir das necessidades destes profissionais.

1.3 Os instrumentos de acompanhamento da prática docente

Entre tantas atividades desenvolvidas na escola pelo coordenador pedagógico, entendemos que o acompanhamento da prática pedagógica do grupo docente seja sua tarefa essencial.

Este acompanhamento poderá ocorrer de diferentes formas e em diferentes momentos, porém, com objetivos semelhantes: promover a reflexão da prática, superar as dificuldades que se apresentem no exercício da docência, promover mudanças e impactar no processo de ensino e aprendizagem.

Para esta pesquisa, um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi a realização de entrevistas com as coordenadoras pedagógicas. Essa entrevista tinha como objetivo conhecer um pouco mais sobre o entendimento de sua função, de suas atividades, de que forma acontece o acompanhamento do trabalho docente e, também, as ações realizadas a partir dos resultados da avaliação externa. Desta forma, revelou-se a presença de alguns caminhos utilizados pelas coordenadoras para o acompanhamento da prática docente: a observação de aulas (momento em que a coordenação assiste à aula do docente) e o diário de bordo (registros realizados pelo docente sobre a sua aula).

Para a reflexão sobre a estratégia de observação de aulas, utilizaremos os estudos realizados por Reis (2011), o qual apresenta as finalidades, objetivos e tipologias dessa estratégia. Além disso, também apresenta, em seus estudos, diversas sugestões de planilhas que podem (e devem) ser adaptadas para cada situação de observação da prática docente. Nas reflexões sobre o Diário de Bordo, nos apoiaremos nos estudos de Zabalza (2007).

1.3.1 Diário de Bordo

O Diário de Bordo, também chamado de semanário por alguns coordenadores (de acordo com as entrevistas realizadas), é um instrumento de uso do docente para registro das suas aulas, ou, como diria Zabalza (2007, p. 13) “são os documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo na aula”. Consideramos que seja um importante instrumento pedagógico tanto para o professor quanto para o coordenador.

[...] existem diversas denominações para se referir a essa técnica de documentação: diário de aula, histórias de aula, registro de incidentes, observações de aulas, etc. Nem todas se referem exatamente ao mesmo tipo de processo nem acabam em um

documento similar, mas têm muitos pontos em comum e, com frequência são utilizadas de forma indiscriminada. (ZABALZA, 2007, p. 13).

O autor referenciado utiliza o termo “diários de aula” e enfatiza que este instrumento poderá apresentar uma riqueza de informações, tais como a descrição da aula, o registro de reflexões sobre os fatos ocorridos, os dilemas vividos pelo docente, as práticas profissionais e etc.

Segundo ele, quando o professor faz o registro de sua aula, quando narra a experiência vivida, está em processo de reflexão, pois para ele “a atividade de escrever traz consigo o fato da reflexão como condição inerente e necessária” (ZABALZA, 2007, p. 44). Mas também chama a atenção para a dificuldade da realização deste registro por parte dos professores:

Costuma-se dizer que não há coisa que mais custe aos professores que escrever. Alguém nos definiu como uma profissão contraditoriamente ágrafa” (porque devemos ensinar as crianças a escrever, mas nós mesmos resistimos muito a escrever: nossas experiências, comunicações em congresso, artigos, etc.). (ZABALZA, 2007, p. 29).

Apesar de o diário ser um documento de registro pessoal, com uma “estrutura narrativa que é, por sua própria natureza, muito flexível” (ZABALZA, 2007, p. 144), destacamos que o uso do diário no contexto pedagógico, com o objetivo de refletir sobre a prática pedagógica, deverá apresentar alguns elementos imprescindíveis. Caso contrário, corre-se o risco de termos um diário de descrição dos conteúdos e procedimentos da aula, mas não uma reflexão das ações e seus resultados.

Podemos nos questionar se não teríamos aqui um foco formativo a ser desenvolvido com os professores, ou, um procedimento para auxiliar o olhar pedagógico dos professores em sala de aula e, posteriormente, no seu registro. Citamos, na sequência, alguns exemplos de questões que o docente pode fazer a si durante o registro, para que o ajude a “se colocar” na narrativa e não apenas a atuação dos alunos:

- Quais eram meus objetivos nas atividades desenvolvidas?
- As estratégias utilizadas auxiliaram todos os alunos? Quais mudanças precisaram ser feitas? Qual minha hipótese da necessidade de tal mudança?
- As atividades foram adequadas para todos? Que tipo de intervenções foram necessárias? Preciso reforçar/rever conteúdos?
- Que fatores contribuíram ou atrapalharam no desenvolvimento da aula/atividades? Como conduzi a resolução?
- Quais questionamentos surgiram na aula e o que eles podem me indicar, pedagogicamente?

Gostaríamos de deixar claro que não é nossa intenção que o diário seja uma série de perguntas a serem respondidas, pois assim ele perderia sua característica pessoal, de narrativa, de registro reflexivo, de protagonismo docente na avaliação de sua ação de ensinar, de pesquisar novos caminhos. Ao apresentarmos estes questionamentos, temos como intenção o registro de questões norteadoras que possam auxiliar o processo de analisar a sua prática, considerando que muitas outras questões podem surgir⁹.

Zabalza (2007, p. 25 - 26) considera que o uso dos diários de aulas possui um aspecto formativo, pois, entre outras características, “oferecem uma via potente de acesso ao estudo ‘rigoroso’ e ‘vigoroso’ dos processos de ensino” e “são úteis para provocar a reflexão e o melhor conhecimento de nós mesmos e de nossas ações”.

Apesar do autor estar se referindo ao uso dos diários de aulas no âmbito de uma pesquisa, aqui realizamos a transposição deste uso para a pesquisa dentro da instituição escolar, tendo como pesquisadores os docentes e a coordenação pedagógica – pesquisadores e indagadores da prática e dos elementos que compõem o seu contexto escolar. A partir dos diários podemos identificar o que é preciso mudar e, também, se há a mudança.

Sendo que “ensinar é uma ação que exige permanente investigação e contínuo aprendizado” (ANDRÉ; PONTIN, 1998), o diário de aulas, na perspectiva de registro reflexivo da própria prática, permite que o docente acompanhe os processos de ensinar e de aprender e esteja em constante processo reflexivo de suas ações, das tomadas de decisões, da coleta de dados, dos resultados, das intervenções, das observações e etc.

O diário de aulas é um meio de “revisão e análise da própria prática profissional” (ZABALZA, 2007, p. 27), é um “meio de aprendizagem que acontece em 5 etapas (p. 27 -28):

- Há uma maior conscientização prática, pois, durante a realização, presta-se mais atenção ao que acontece para narrar e, durante a escrita, há a possibilidade de examinar melhor os fatos, atividades.
- Há uma série de informações nos diários que revelam as práticas profissionais. Aqui, consideramos que para o coordenador pedagógico seja a matéria-prima de coleta de diversas informações sobre a sala de aula e o trabalho do professor
- Ao analisar os fatos, quem escreve aprofunda sua compreensão nas ações.
- É possível definir melhorias, mudanças.
- Inicia-se um novo ciclo de atuação, pois as mudanças vão sendo introduzidas na prática.

⁹ Questões do próprio docente ou do coordenador pedagógico.

No diário de aulas “aparece o que os professores sabem, sentem, fazem, etc. Assim como as razões pelas quais o fazem e a forma como fazem: isso é na verdade o que torna o diário um documento pessoal” (ZABALZA, 2007, p. 45). O diário de aulas, então, torna-se um instrumento do professor – pesquisador – reflexivo, pois é nele que vem registrando suas ações, suas inquietações, suas mudanças, o que foi produtivo (e porquê), o que não foi produtivo (e porquê). É todo um percurso de atuação profissional e formativa, de construção profissional e formação permanente.

No caso desta pesquisa e do uso do diário como registro de aulas, podemos considerar que a sistematicidade proporcionará, tanto ao professor quanto ao coordenador, analisar a evolução (ou não) de elementos que tenham sido destacados nos registros.

Este documento construído periodicamente pelo professor, poderá ser de grande importância na perspectiva formativa docente, pois poderá servir, em conjunto com outros caminhos, de coleta de informações sobre as práticas pedagógicas realizadas na escola. Sendo assim, poderá ser um instrumento de uso formativo tanto do professor quanto do coordenador pedagógico.

Para o professor, dependendo do uso que faz deste instrumento pedagógico, poderá representar um constante movimento de auto avaliação e reflexão da sua prática, um diálogo que se estabelece com suas escolhas, suas observações, seus fracassos, seus sucessos, suas inquietações; com situações sucedidas na sala que não estavam previstas, com o registro contínuo do processo de ensino que se encontra em suas mãos. É um momento de analisar e avaliar as escolhas feitas no planejamento da aula e na execução dessa.

Para o coordenador, poderá representar uma importante fonte pedagógica – a escolha de todos os elementos para o desenvolvimento da aula, as dúvidas, as dificuldades, os avanços (ou não) no processo de aprendizagem – os quais podem e devem ser trabalhados com o professor que os apresenta. É a presença (do coordenador) naquela aula, sem o corpo físico. É a vivência da aula através dos olhos, das emoções, das perspectivas do docente.

Assumindo essas características, o diário de bordo transforma-se em uma das matérias-primas de momentos de reflexão da prática docente. E, pelo fato de ser um instrumento de registro feito a partir da perspectiva do docente, daquilo que ele escolheu para relatar, é que o coordenador deverá associar o diário com outros caminhos, outros instrumentos, outras estratégias (observação de aulas, dos instrumentos avaliativos, das atividades desenvolvidas, das conversas informais, das conversas formais, da escuta atenta ao professor, aos alunos e etc.)

Porém, o coordenador deve ter extremo cuidado para que as informações apresentadas no diário do professor não se percam, ou sejam tratadas nos momentos de feedback como uma

“receita” do que o docente deve realizar. Há que se estabelecer parcerias, de forma que o olhar de um profissional se una ao olhar do outro profissional, em diferentes perspectivas, para que assim possam, em conjunto, estabelecer caminhos e estratégias. Isto é, voltamos na perspectiva de que o coordenador não é o ator que oferece soluções prontas, mas aquele que consegue estimular e até mesmo promover situações reflexivas, individuais e coletivas, quando necessário, ainda que seja uma prática com pouca ênfase (ZEICHENER, 2008, p. 543).

Um [...] aspecto da maioria dos trabalhos sobre o ensino reflexivo é o foco sobre a reflexão que os professores fazem sobre si mesmos e seu trabalho. Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social e importante para ajuda-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças. (ZEICHENER, 2008, p. 543).

Enfatizamos a importância de se aprofundar o uso deste instrumento (e dos momentos coletivos) quando este faz parte da prática pedagógica da escola. Alarcão (2011, p.49) apresenta que a dificuldade de refletir é observada em crianças, adolescentes, adultos, e que é preciso “fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas”. Sendo assim, consideramos que o uso diário deste instrumento deva ter um olhar atento do coordenador, para que o docente comece a refletir e articular as ações realizadas em sala, as que foram positivas e as que precisam ser modificadas, e não apenas narrar como foi a sua aula.

E, quem sabe, ao desenvolver essa habilidade no professor, seja possível contribuir com os alunos neste desenvolvimento também.

1.3.2 Observação de aulas

Observar a atividade prática de alguém implicitamente está a ação de avaliar e o ato de avaliar está carregado da ideia de sentenças negativas, de inspeção, de verificar o que se está fazendo de errado. Não há uma cultura de associação ao fator de cooperação para um determinado objetivo, não há uma cultura de avaliação de desempenho do docente com caráter formativo. E, por ser assim vista (inclusive no processo avaliativo em sala de aula com os alunos), ser observado e avaliado por alguém pode causar desconfortos (e aqui é importante citar que pode ser para ambas as partes).

Pensando a partir da perspectiva docente – enquanto aquele que será observado – podemos considerar um certo desconforto, pois haverá um outro profissional dentro do “seu espaço”, observando todos os movimentos ali realizados. E por ser a sala de aula um espaço

dinâmico e vivo, resulta em uma certa instabilidade de acontecimentos, os quais alguns são previsíveis e outros não. E é nesta imprevisibilidade de acontecimentos neste espaço, na possível sensação de “perda de controle”, que poderá surgir a insegurança docente, além de outros fatores, como a postura que o coordenador poderá ter; uma possível defasagem de conhecimentos e/ou de planejamento de aulas (visto que há diversas formações de licenciaturas; diversas fases em que cada docente possa se encontrar) e outras situações.

Porém, a sala de aula e o docente em ação representam a soma de dois elementos primordiais para processo de ensino e aprendizagem. É ali, na sua prática¹⁰, que podemos observar suas potencialidades e suas fragilidades, tanto didáticas quanto as de conteúdo específico. É no seu espaço e na sua atuação pedagógica que podemos contribuir em sua formação docente; é *in loco* que a matéria-prima se apresenta para o coordenador pedagógico.

Nesta perspectiva de coletar *in loco* as potencialidades e fragilidades da atuação docente, de diversas naturezas e, ao propor a análise conjunta das situações observadas, o coordenador pedagógico assume uma característica que Imbérnon (2011, p 94) chamaria de assessor da educação, pois este é “aquele que intervém a partir das demandas dos professores”. Entendemos então que o coordenador, ao utilizar a estratégia de observar as aulas, poderá intervir na prática docente de acordo com as necessidades constatadas, sejam elas individuais ou coletivas.

A observação de aulas deve ser um momento planejado, combinado com o docente, estabelecido critérios e construído com objetivos claros e definidos. Ao entrar na sala de aula o coordenador deverá aproveitar ao máximo este momento de coleta de informações. Para que este tempo seja otimizado, há a necessidade de alguns focos pré-determinados de observação.

Obviamente a dinâmica de uma sala de aula apresenta diferentes situações que podem ser observadas, que vão desde a disposição dos móveis, didática, gestão da sala, tempo, recursos, domínio de conteúdo, metodologias, mobilização e problematização, interesse e participação dos alunos (...) até o currículo que se desenvolve naquela instituição escolar.

Para Reis (2011, p. 11) a observação de aulas deve ter “caráter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores” e pode ser realizada até mesmo entre os pares, isto é, entre os professores, alternando os papéis de observador e observado. Para este autor, a observação de aulas possui finalidades e tipos diferenciados. Apresentamos seus apontamentos acerca desta estratégia no quadro que se segue.

¹⁰ Além dos registros nos diários de aulas

Quadro 2 – Algumas finalidades da observação de aulas

- Diagnosticar os aspectos/as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar
- Adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor.
- Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem.
- Avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos.
- Proporcionar o contato e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades.
- Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores

Fonte: Reis (2011, p. 12)

No quadro 2, retirado do material que consultamos para esta discussão sobre as finalidades da observação de aulas, percebemos que essa estratégia tem um papel relevante para a formação dos professores e para o processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola.

Também observamos que não se trata de um único momento de interação entre aquele que vai observar a aula (e aqui, consideramos o coordenador pedagógico) e o professor. É uma prática que deve ser uma constante no ambiente escolar, de forma que se possa estabelecer uma relação de confiança entre os envolvidos e estruturar as diferentes estratégias de observação, isto é, os diferentes focos.

Quando Reis (2011) propõe a possibilidade de a observação de aulas acontecer entre os pares, abre uma outra perspectiva de formação na escola: as trocas de experiências na prática, a construção de novos conhecimentos a partir da observação de um outro profissional (um “par”) em atuação. É importante ressaltar que não se trata de observar apenas para “auxiliar” em alguma situação, mas também como estratégia de conhecimento de procedimentos utilizados durante as aulas. Ambas as possibilidades (coordenador e um outro professor) enriquecem a formação docente.

Observar aulas vai além da contribuição do coordenador pedagógico com a formação do docente e suas práticas pedagógicas. Ela contribui também com a ampliação de conhecimento e experiências daquele que assume o papel de observar e proporcionar o movimento de reflexão da prática; aqui, neste caso, o coordenador pedagógico.

Sendo assim, observar aulas não é, de forma alguma, investigar o que se faz certo ou errado, mas sim, olhar o campo vivo que é uma sala de aula e dali ter condições de identificar

os pontos favoráveis daquela atuação docente e os pontos que merecem um momento reflexivo e possíveis mudanças.

A sala de aula é local de atuação do docente, portanto, o espaço onde seus conhecimentos e suas práticas se revelam, sejam elas favoráveis ou não, ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. E é a partir destas práticas e destes conhecimentos que o coordenador deverá organizar suas ações formativas com os docentes de sua escola – seja a partir de suas observações, seja a partir da solicitação do grupo docente.

Da mesma forma que as crianças, os professores também estão na escola com seus diferentes saberes. Aqui gostaríamos de chamar a atenção para a questão de que, em um mesmo grupo de profissionais, encontraremos docentes em diferentes momentos de sua carreira. E sendo assim, a atuação do coordenador será diferente. No que diz respeito ao uso da observação de aulas, supomos que para um professor iniciante seja enriquecedor, acolhedor e primordial, neste início de vida profissional, ter um parceiro para auxiliá-lo nos desafios que uma sala de aula coloca diariamente. Ou então para o outro que, apesar da experiência, enfrenta um novo desafio com a nova turma.

Reis (2011) especifica que a observação de aulas pode acontecer de forma informal ou formal. A principal diferença entre elas é que a observação informal é realizada em pequenos períodos, de 15 ou 20 minutos, sem aviso prévio ao docente, e a formal requer uma reunião de preparação, de planejamento e acontece de forma cíclica. Independentemente do tipo a ser utilizado, exige que o observador realize uma devolutiva ao docente, com comentários que levem à reflexão.

No quadro que se segue, sintetizamos as proposições de Reis (2011) no que se refere à observação de aulas formais, desde a preparação até o momento da devolutiva ao docente.

Quadro 3 – Observação de aulas formais

Preparação	<ul style="list-style-type: none"> • A partir da análise e discussão do plano de aula preparado pelo docente. Nesta análise o docente apresenta suas perspectivas sobre a aula, garantindo assim que a observação seja a partir da perspectiva do professor e não das intenções do observador. • Compartilhar as perspectivas das atividades e do desenvolvimento de cada aluno. • Todos os detalhes devem ser negociados anteriormente: datas, tipos de registros (manuscrito, vídeo), o tipo de observação (participante ou não), o foco, os critérios, a frequência, a duração e etc. • Manutenção da confidencialidade das observações. • Realizar questões aos docentes (objetivos da aula, relação desta com a anterior, motivos que levou a essa escolha de atividades, como encerrará a aula, etc) • O docente poderá sugerir focos específicos de observação.
-------------------	--

Observação	<ul style="list-style-type: none"> • Variar as condições em que se realiza a observação de aulas. • A frequência irá depender dos objetivos e da experiência do docente (em início de carreira precisará de mais momentos de observação). • As observações deverão ser espaçadas, para que os professores possam realizar suas mudanças. • O tempo da observação será definido de acordo com o objetivo pretendido, lembrando que o tempo reduzido restringe o recolhimento de informações. • Evitar as observações livres. Utilizar critérios, como por exemplo: organização da sala, gestão da sala, interação de professor com alunos e alunos com alunos, como se dá o desenvolvimento da aula, os comandos do professor, para quem dirige as questões, como estimula a participação, como são as atividades propostas: estão de acordo com os objetivos propostos, e etc. • A observação deve ser orientada por planilhas, com os focos definidos anteriormente.
Devolutiva	<ul style="list-style-type: none"> • Professor e observador devem, em conjunto, analisar os dados recolhidos, refletir sobre os fatos ocorridos. O diálogo é fundamental neste momento, devendo ser o professor o primeiro a se pronunciar, começando pelos aspectos positivos da aula. • O feedback deve ocorrer no máximo em até dois dias após a observação e deve priorizar o feedback construtivo, pois estimula a auto avaliação. • Atentar-se para o local a ser utilizado, sendo preferencial a própria sala que ocorreu a observação

FONTE: Reis (2011, p. 21- 61) –organizado pela pesquisadora

Reis (2011) apresenta a observação de aulas de forma bem sistematizada, com diferentes planilhas, com critérios diversificados para cada situação. Assim como ele mesmo pontua, são sugestões, as quais devem ser alteradas de acordo com o objetivo de cada um. Gostaríamos de propor, na perspectiva do trabalho coletivo apresentado no tópico da ação formativa do coordenador pedagógico que, se houver a opção pelo uso de planilhas de observação, que estas sejam construídas em conjunto com o docente ou com o grupo.

Consideramos que todo esse processo de preparação de observação das aulas, o momento que se está na sala de aula e posteriormente o feedback, seja de extrema importância e riquíssimo para o processo de formação continuada do docente. E então, não poderá ser realizado por qualquer pessoa, a qual não tenha experiência nas práticas pedagógicas, nos acontecimentos da dinâmica de uma sala de aula (e também dos seus bastidores). Além de toda essa experiência, imprescindível para aquele que se propõe a trabalhar na coordenação pedagógica, na supervisão escolar, na mentoria, na formação de professores, também há outras competências essenciais:

[...]Outros pré-requisitos essenciais incluem as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas, ser flexível e acessível. As competências de relação interpessoal e de comunicação são decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração,

no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas letivas adequadas. (REIS, 2011, p. 17).

Sendo que o coordenador pedagógico possui alguns instrumentos de coleta de dados das as práticas pedagógicas que ocorrem em sua escola e conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem, nos perguntamos: de que forma ele utiliza esses instrumentos a favor do processo de aprendizagem na escola (aprendizagem de alunos e de docentes)?

Para finalizar esta segunda parte desta seção, apresentamos o quadro 4 com a síntese dos instrumentos utilizados para acompanhar o trabalho docente: o diário de bordo e a observação de aulas, os quais possuem aspecto formativo para os docentes e para as coordenadoras. Para a organização do quadro nos pautamos nos estudos de Zabalza (2007) e Reis (2011) e complementamos com nossas reflexões sobre a contribuição destes instrumentos com o trabalho do coordenador pedagógico e do docente.

Quadro 4 – Síntese: instrumentos de acompanhamento da prática docente

Diário de Bordo	<p>Documento com uma estrutura flexível para registro dos acontecimentos da aula: expectativas, perguntas feitas, receptividade, desenvolvimento, objetivos alcançados e por alcançar, falas dos estudantes, desenvolvimento das atividades desenvolvidas, dúvidas e encaminhamentos feitos, fatores que contribuíram (ou interferiram negativamente) intervenções necessárias e outros fatores que auxiliem na reflexão, na auto avaliação, (re)planejamento e tomadas de decisões do docente.</p> <p style="text-align: center;">Imprescindível: sistematicidade e periodicidade nos registros</p>	<p style="text-align: center;">O coordenador pedagógico e o diário de bordo</p> <p>Possui aspecto formativo, pois o diário revela as práticas pedagógicas, matéria-prima para identificação de focos para reflexão.</p> <p>O registro (ou a falta dele) pode revelar ao coordenador, dificuldades no domínio dos conhecimentos pedagógicos, na habilidade de observar e intervir, analisar e acompanhar o processo de aprendizagem.</p>
		<p style="text-align: center;">O professor e o diário de bordo</p> <p>O registro exige que o docente esteja mais atento durante a realização da aula. No momento do registro, estabelece um diálogo com suas escolhas, observações, fracassos, sucessos, inquietações (com o contínuo processo de ensinar), sendo possível analisar os fatos e definir possíveis mudanças. Por isso é importante que o docente interprete e articule os acontecimentos, e não apenas narre.</p> <p>Promove a auto avaliação e reflexão da prática.</p>

Observação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> • É uma oportunidade de verificar a atuação pedagógica a qual “possui caráter essencialmente formativo” (REIS, 2011 p. 11) • Possibilita intervenções nas necessidades específicas do professor • Pode acontecer de forma formal ou informal • Deverá haver uma relação de confiança e ser realizada em parceria (coordenador e docente) nas três etapas: preparação, observação e devolutiva • Feedback deve se estabelecer como um diálogo e proporcionar o pensamento reflexivo
----------------------------	--

Fonte: Reis (2011), Zabalza (2007) - organizado pela pesquisadora

Na primeira parte desta seção verificamos que a ação formativa do coordenador é sua principal sua função, e que o desenvolvimento desta ação se dá pelo acompanhamento do trabalho dos docentes. Nesta segunda parte da seção trouxemos dois instrumentos que foram apresentados pelas coordenadoras colaboradoras da pesquisa, como caminhos de acompanhamento do trabalho dos docentes: o diário de bordo e a observação de aulas.

Ambos instrumentos possuem alto potencial formativo e, por tal motivo, destacamos o seu uso no trabalho do coordenador pedagógico. É importante reforçar que os dois instrumentos permitem o desenvolvimento de ações reflexivas para a prática pedagógica, beneficiando o aluno (pois irá receber intervenções de acordo com suas necessidades), professor (que realizará auto avaliação de sua prática, dialogará com coordenador, buscarão resoluções para os problemas) e coordenador (que acompanha a prática, mobiliza os saberes, contribui nas decisões e assim, amplia também seu repertório pedagógico).

Pressupomos que este acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas, com apoio destes instrumentos, poderá influenciar positivamente na postura avaliativa dos docentes, e conseqüentemente (a médio ou longo prazo), na desconstrução do controle das aprendizagens para a aferição em avaliações externas. Apresentamos esta discussão na próxima seção desta pesquisa.

SEÇÃO 2

AS “AVALIAÇÕES” NO CENÁRIO ESCOLAR: A COMPREENSÃO DE UMA POSTURA AVALIATIVA

Nesta seção apresentamos algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, com foco em dois níveis: a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa. Além destas duas dimensões da avaliação, ainda há a avaliação institucional, muito importante no processo de análise de dados da comunidade educativa e na definição de metas e melhorias na escola (FREITAS et al., 2014). Podemos dizer que estes três níveis formam uma tríade avaliativa que, se bem utilizados, trazem elementos de análise e indicação de caminhos a serem percorridos na busca da qualidade.

Um de nossos objetivos nesta pesquisa era conhecer as ações realizadas pelo coordenador pedagógico em sua escola, a partir dos resultados das avaliações do Saeb. Durante a coleta de dados, verificamos que as ações desenvolvidas eram a elaboração de gráficos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, o estudo destes gráficos (pois esses revelariam os descritores que os alunos dominam ou não) e a aplicação de simulados (retirados de sites), principalmente nas turmas que participariam da avaliação, com o intuito de verificar o domínio dos descritores apresentados na avaliação externa.

Paralelo a estas informações, também coletamos dados referentes ao trabalho formativo do coordenador pedagógico. Nestes dados verificamos, entre outros elementos, a presença dos instrumentos apresentados na seção anterior - a observação de aulas e o diário de bordo – e, ao proporcionarem a reflexão da prática pedagógica (tanto pelo docente, quanto pelo coordenador pedagógico) nos questionamos qual seria sua contribuição (ou articulação) com os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Emergimos estes instrumentos no intuito de compreender de que forma poderiam contribuir na aprendizagem dos alunos e no processo de avaliação que acontece nos espaços escolares (a avaliação da aprendizagem) a qual, em nosso entendimento, antecede resultados de avaliação externa, e revela com maior riqueza de detalhes em que momento do processo de aprendizagem encontra-se o aluno.

Desta forma, estruturamos esta seção iniciando com a discussão sobre a avaliação da aprendizagem que ocorre na sala de aula e os instrumentos que podem auxiliar os docentes na construção de dados sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Além das provas escritas (muito presentes na dinâmica da sala de aula), destacamos o portfólio, o qual também foi citado

em nossa coleta de dados. Outro instrumento destacado por nós é a observação (dos alunos, realizada pelo professor), a qual se torna elemento de muita relevância no processo de avaliação de acompanhamento.

Depois, entramos na apresentação do Saeb, suas edições e objetivos enquanto acompanhamento do desempenho dos alunos. Para encerrar a seção, trouxemos algumas questões sobre os resultados destas avaliações externas nas escolas, como a responsabilização dos resultados (aos docentes) e a competição instigada entre as escolas na revelação do desempenho aferido, gerando, em alguns casos, ranqueamentos nos sistemas de ensino.

2.1 Avaliação na escola: acompanhar para intervir; intervir para avançar

Falar de avaliação da aprendizagem muitas vezes nos remete a realização de provas, atribuição de conceitos, aprovação e reprovação: um ator que avalia (professor) e outro que é avaliado (aluno). Neste cenário, o professor é quem verifica o aprendizado a partir da prova, o aluno realiza/responde e posteriormente recebe seu resultado. Porém, esta visão separada da atuação dos principais atores do processo avaliativo (professor e aluno) pode nos levar a uma compreensão e a uma prática avaliativa desconectada do ato pedagógico, pois entendemos – nesta pesquisa - que avaliar seja parte indissociável e contínua do processo pedagógico.

Sendo a avaliação parte do ato pedagógico, o qual “é composto de três elementos: [...] planejamento [...] execução [...] e avaliação” (LUCKESI, 2011, p. 19), não há como defini-la desconectada do processo de ensino e aprendizagem, como algo que acontece à parte, tampouco considerar sua atuação em um único momento e com apenas a realização de uma “prova”, de um instrumento que verifica o quanto se aprendeu.

O planejamento do professor, o qual apresenta conteúdos e objetivos para determinado ano e grupo de estudantes, além de estar articulado com o Projeto Político Pedagógico da escola, ainda conduzirá o processo de avaliação a ser realizado, incluindo os tipos de instrumentos (provas) que serão aplicados.

Villas Boas (2012) menciona, em sua obra, que os professores apresentam dificuldades no processo de avaliar e enfatiza que “o problema está na confusão que se faz entre prova e avaliação. Não são sinônimos. A prova pode fazer parte da avaliação, mas esta não se reduz a ela – tem âmbito maior” (VILLAS BOAS, 2012, p. 17) e esta dificuldade poderá ser consequência da “inadequada preparação dos educadores para a avaliação” (VILLAS BOAS, 2011, p. 33).

Esta confusão, ou associação do ato de avaliar com fazer provas e dar notas, também foi constatado por Jussara Hoffmann em seus encontros com professores. A autora percebeu que este fato “resulta da necessidade de colecionarem evidências comprováveis dos alunos para tomarem decisões finais sobre aprovação e reprovação” (HOFFMANN, 2014, p. 56).

Luckesi (2011, p. 180) também diferencia o ato de avaliar e o ato de examinar e pontua que nas escolas “praticamos predominantemente exames escolares” e, de forma errônea, utiliza-se o termo avaliação. Para o examinar, considera-se o quê o estudante assimilou dos conteúdos até o momento da prova, enquanto que, no ato de avaliar, procura-se conhecer o desempenho do educando visando sua melhoria.

Libâneo (2013, p. 216) define a avaliação como “uma tarefa didática, necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”. Assim como os autores citados anteriormente, também enfatiza que avaliar é uma “tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas”.

Zabala (2010, p. 195) também traz a questão de que muitas vezes a avaliação está voltada para os resultados do aluno, considerada como um “instrumento sancionador e qualificador”. Este entendimento e esta postura avaliativa acaba por não contribuir com o processo de aprendizagem, pois a preocupação está centrada em notas, em desempenho, em classificação e não em conhecer o que o aluno já avançou e o que ainda se pode proporcionar em situações significativas de aprendizagem.

Jussara Hoffmann também chama a atenção do leitor sobre as práticas avaliativas realizadas nas escolas com “função comparativa e classificatória [...] solidificando lacunas de aprendizagem” (2014, p. 94). Para esta autora, a avaliação deve ter como característica o “acompanhamento do percurso da criança [...] com a intenção de favorecer o máximo possível o seu desenvolvimento” (2018, p.13). Para ela, a avaliação de acompanhamento, conceituada como avaliação mediadora, desde 1981, “engloba necessariamente a intervenção pedagógica” (2018, p. 15).

Avaliação mediadora é ação, movimento, provocação, a busca de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, professores e alunos, buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, (re)organizando-as, transformando-as. (HOFFMANN, 2014, p. 86).

Concordamos com os autores, pois avaliar é muito mais que aplicar provas e dar notas. Avaliar é investir todas as possibilidades para que os alunos aprendam e para isso é preciso acompanhar o processo de aprendizagem de cada um deles, para que as escolhas e as

intervenções possam ser realizadas de acordo com a necessidade de cada um, durante o processo de construção do seu conhecimento.

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem”. (VILLAS BOAS, 2012, p. 29).

Este entendimento sobre avaliação exige do professor uma postura diferenciada durante o processo de ensino e aprendizagem: exige uma postura de acompanhamento, de investigação constante de como o aluno vem construindo seu conhecimento, se está e como está aprendendo e, caso não esteja, intervir para que alcance o objetivo do ensino. Como disse Luckesi (2011, p. 149), “investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios”.

Esta postura avaliativa exige do professor constante investigação. Ela ocorre em todo o momento de atuação e o uso da prova não é descartado, mas sim, é dado a ela a função de “coleta de dados” (LUCKESI, 2011) e não de término de processo de aprendizagem.

“O processo de avaliação assume várias formas, umas mais sistemáticas, outras menos, umas formais, outras mais informais” (LIBÂNEO, 2012, p. 227). Villas Boas (2012) também constata que a avaliação na escola acontece de forma formal e informal. A formal se caracteriza por provas, pesquisas, relatórios, atividades escritas, exercícios e outras situações previstas, intencionais e que resultam em uma nota. Já a informal é aquela que ocorre na interação de alunos com professores e não se limita ao espaço da sala de aula.

Ela é importante porque dá chances ao professor de conhecer mais amplamente cada aluno: suas necessidades, seus interesses, suas capacidades. Quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa, ou quando lhe pede ajuda, a interação que ocorre nesse momento é uma prática avaliativa, isto é, o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu. Quando circula pela sala de aula observando os alunos trabalharem, o professor também está analisando, isto é, avaliando o trabalho de cada um. São momentos valiosos para a avaliação. (VILLAS BOAS, 2012, p. 22 – 23).

Nestes momentos de interação professor – aluno, o olhar avaliativo deve estar presente, no sentido de identificação da dificuldade apresentada e nas intervenções que podem ser realizadas para saná-las. No entanto, a observação do professor não pode ser algo aleatório e deve estar alicerçada em seu planejamento, em seus objetivos para a aula, para as atividades desenvolvidas e etc. Saber o que observar para saber em que intervir.

Portanto, não é preciso esperar a prova para tomar conhecimento que o aluno não compreendeu alguns conceitos e/ou atividades. É essencial que, ao longo das aulas, verifique e intervenha, ciclicamente, para que os estudantes possam aprender aquilo está sendo desenvolvido.

Como aponta Luckesi (2011) e Villas Boas (2012) essa interação exige confiança por parte do estudante, que precisa sentir-se seguro para expor suas dúvidas, pois receberá as orientações necessárias, será auxiliado e encorajado a aprender.

Esta avaliação de acompanhamento no processo de aprendizagem é chamada por Villas Boas (2012) de avaliação formativa. Ela sempre vai considerar em que momento da aprendizagem o aluno se encontra. O parâmetro sempre será o processo de aprendizagem de cada aluno e o erro é utilizado como fonte de informação para a escolha de intervenções mais apropriadas.

A avaliação formativa “visa à aprendizagem do aluno, à do professor e ao desenvolvimento da escola” (VILLAS BOAS, 2012, p. 33). Por ser uma postura de acompanhar permanentemente e sistematicamente o aprendizado, dá condições ao professor de realizar intervenções e ajustes no processo de ensinar e de aprender. “É uma concepção geral, entendida como aquela que tem propósito a modificação e a melhoria contínua do aluno que se avalia” (ZABALA, 1998, p. 201). Ao mesmo tempo que o docente avalia o estudante, auto avalia seu planejamento e sua prática.

A avaliação formativa é a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem. A interação entre professor e aluno durante todo um período ou curso é um processo muito rico, oferecendo oportunidade para que se obtenham vários dados. Cabe ao professor estar atento para identificá-los, registrá-los e usá-los em benefício da aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2012, p.36).

Estas informações são coletadas em diversos momentos da realização da prática educativa, desde as observações, intervenções, registros, atividades individuais, em grupos, nos diálogos, nos questionamentos professor – aluno, aluno – professor e aluno – aluno, até os instrumentos escritos (provas). O professor deverá estar atento a tudo o que acontece com o seu grupo, pois poderá observar uma situação que o aluno precisa de ajuda, mas não se manifesta, por exemplo.

Neste acompanhamento, o professor traz para si a “responsabilidade de direcionar atividades que promovam as aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2011, p. 26) e de promover *feedbacks* de qualidade para os estudantes. Entendemos aqui que os *feedbacks* são as informações que devem ser compartilhadas com os estudantes durante o seu processo de aprendizagem e não ao final de um determinado período. “A qualidade do *feedback* é o ponto

essencial de qualquer procedimento de avaliação formativa” (VILLAS BOAS, 2011, p. 27), caso contrário, as atividades realizadas pelos estudantes sem um retorno e uma reorganização do que ainda não foi aprendido, torna-se meramente um amontoado de exercícios, lições e atividades apenas corrigidas, com anotações de certo ou errado. Desta forma, não acarretará mudanças na aprendizagem (e nem nas estratégias de ensino).

Zabala (1998) organiza o processo avaliativo em três fases. A primeira fase é a inicial, que permitirá conhecer o que o aluno já sabe para definir as atividades que serão desenvolvidas. A segunda fase é chamada de avaliação reguladora e caracteriza-se pelo conhecimento de como o aluno aprende durante o processo de ensino. A terceira fase é a avaliação final, que consiste nos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos.

Embora o autor organize em fases, a avaliação não ocorre em momentos separados. Ela adquire objetivos diferentes de acordo com o momento em que se encontra: conhecer o que já sabe, conhecer como o aluno aprende (e promover) e por fim, em um determinado momento, conhecer o quanto se avançou. Há um ponto de partida, um caminho e um resultado – que não é o ponto final, pois o processo de aprender é contínuo.

Há também as funções da avaliação, como descreve Libâneo (2013, p. 217 – 219), as quais acontecem de forma interdependente: pedagógico-didática (ao cumprir os objetivos do ensino), diagnóstica (pois permite identificar progressos e dificuldades dos alunos - ela ocorre no início, durante e ao final do processo de ensino e aprendizagem) e a função de controle (no decorrer das aulas e por meio das atividades, é possível fazer um controle sistemático e contínuo dos resultados de desempenho dos estudantes).

Depresbiteris e Tavares (2009, p. 50) utilizam as ideias de Scriven e Airasian para também apresentar três funções da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica tem por objetivo verificar os conhecimentos prévios dos alunos e também as dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa tem função reguladora, pois o professor identifica o que precisa ser melhorado e promove ações. A avaliação somativa tem por objetivo verificar um conjunto de conhecimentos de um determinado período.

Até aqui, observamos que a avaliação tem diferentes nomenclaturas e finalidades, e que o resultado desta prática pode ser válido e enriquecedor para o processo de ensino e aprendizagem dependendo do uso que fará desta ação avaliativa. Se o uso for apenas atribuição de notas, ela terá um caráter classificatório, finalizador. Se seu uso for em benefício da aprendizagem de cada estudante, como diagnóstico e tomada de decisões para terem o máximo

de oportunidades de aprendizagem, o resultado final poderá ser um maior número de estudantes progredindo em seu aprendizado.

Os autores aqui apresentados convergem com a proposta de uma avaliação de acompanhamento do processo de aprendizagem para promoção de avanços. Esta avaliação exige do educador um olhar diferenciado para a rotina pedagógica e o uso de instrumentos de coleta de dados sobre o desempenho dos estudantes, com o propósito de acompanhar e intervir quando necessário.

Na sequência, apresentamos alguns instrumentos de avaliação que podem ser utilizados na perspectiva desta avaliação enquanto acompanhamento (formativa, mediadora), os quais têm o propósito de acompanhar e registrar, em diferentes perspectivas, o desenvolvimento dos estudantes.

2.2 Instrumentos de avaliação

A tarefa de construção de instrumentos de avaliação começa na organização do planejamento do professor. Para definir seu planejamento ele deverá, primeiramente, conhecer o nível de desenvolvimento que sua turma se encontra e para isso deverá aplicar alguns instrumentos com foco de diagnóstico, isto é, “provas/atividades” com a função diagnóstica.

Escrevemos no plural pois consideramos que o uso de um único instrumento, ou um único tipo de instrumento poderá proporcionar um diagnóstico com falhas. É preciso utilizar diferentes caminhos para coletar as informações sobre a aprendizagem dos estudantes.

Com o diagnóstico em mãos, o professor definirá as melhores estratégias para que seus estudantes se apropriem dos conhecimentos inerentes àquele ano escolar, inclusive para aqueles alunos que se encontram em defasagem¹¹.

Ao longo do ano letivo o professor definirá diversos momentos de avaliação intencional, estruturada com algum tipo de prova, de instrumento avaliativo. Aqui temos uma atribuição muito elaborada para o docente, já que exige dedicação, tempo, atenção, domínio dos conteúdos e habilidades desenvolvidas. Não é algo que o docente realizará aleatoriamente. É tarefa que exige estudo.

Como mencionado anteriormente, as atividades escritas, as “provas”, são procedimentos que revelam o desempenho do estudante e, caberá ao educador, utilizar estes resultados em função da aprendizagem, como reguladora da aprendizagem.

¹¹ Estabelecer estratégias para aprender o que ficou defasado e aproximá-lo dos objetivos do ano em curso.

Luckesi (2011) nomeia estas atividades como “instrumentos de coleta de dados”, e não apenas como “instrumento de avaliação”, pois, desta forma, deixa claro que o processo de aprendizagem não se encerra naquele momento do uso do instrumento. Os “instrumentos de coleta de dados são propriamente os recursos que empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, que são a base da descrição do seu desempenho” (LUCKESI, 2011, p. 299).

O autor compara a elaboração de um instrumento de avaliação com a conduta de um pesquisador, o qual vai previamente ter ciência do que quer conhecer em seu estudo e elaborará suas perguntas de forma intencional. No caso da avaliação escolar, as perguntas são elaboradas a partir do planejamento realizado para aquele período de estudos. Entendemos que no momento do planejamento o professor já tenha em vista quais os melhores instrumentos para utilizar de acordo com o conteúdo trabalhado e em quais momentos irá realizar a coleta de dados, isto é, em quais momentos irá avaliar usando os instrumentos.

Para a organização, aplicação e correção destes instrumentos, Libâneo (2013), Luckesi (2011) e Depresbiteris e Tavares (2009) compartilham algumas orientações, as quais organizamos no quadro 5. É importante ressaltar que tais orientações são destinadas, nesta pesquisa, tanto para docentes quanto para coordenação.

Quadro 5 – Orientações para elaboração de instrumentos de coleta de dados

Elaboração dos instrumentos	Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Estar baseado no planejamento. • Coletar exatamente os dados necessários para descrever o desempenho dos estudantes. • Utilizar a mesma metodologia do momento do ensino, para avaliar
	Questões	<ul style="list-style-type: none"> • Clareza no comando e na linguagem (preferência pela linguagem usada no momento do ensino). • Não solicitar muitos conteúdos em uma mesma questão, para não confundir (estudante durante a realização e professor no momento da correção). • Considerar a idade, maturidade intelectual e emocional. • Trocar o instrumento com outro professor, para análise das questões. • Ao longo das aulas fazer anotações que possam servir de banco de questões para o momento da elaboração dos instrumentos de avaliação.
	Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Não se deve privilegiar um conteúdo em detrimento de outro: se foi ensinado, deve ser verificado. • Para cada habilidade avaliada, desenvolver mais de uma questão, garantindo assim a confiabilidade do instrumento. • Os índices de dificuldades devem ser estabelecidos por meio de uma escala dentro de um mesmo conteúdo e não entre conteúdos.

Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar com os alunos os critérios, isto é, o que se espera deles (incluimos aqui que esse compartilhamento de critérios deva ocorrer em todo o processo de ensino e aprendizagem, para que o estudante sempre tenha esse conhecimento). • Analisar o tempo que os estudantes precisarão para realizar o instrumento. • Nos momentos da aplicação promover um ambiente acolhedor, apresentar o instrumento e tirar as dúvidas.
Correção	<ul style="list-style-type: none"> • A correção deve ser feita com foco na reorientação do aprendiz. • Preparar um guia de correção, com as respostas corretas de cada questão. • Atribuir o peso de cada uma das questões. • Corrigir pergunta por pergunta e não prova por prova, para verificar o padrão de desempenho em cada questão. • Ter o máximo de objetividade na correção.

FONTE: Libâneo (2013); Luckesi (2011); Depresbiteris e Tavares (2009) – organizado pela pesquisadora.

Um instrumento bem elaborado, de acordo com o que foi desenvolvido, tem condições de coletar informações sobre o desempenho dos alunos e de revelar o que realmente aprendeu e o quanto aprendeu. Porém, “elaborar um bom instrumento de avaliação não é tarefa fácil” (DEPRESBITERIS; TAVARES; 2009, p. 59), é necessário dedicação, estudo, trocas com outros profissionais. Salientamos aqui que o coordenador pedagógico possa contribuir neste desenvolvimento de elaboração de bons instrumentos, promovendo momentos de estudos, de reflexões, de construções de instrumentos coletivamente, de análise e devolutiva reflexiva de alguns instrumentos elaborados pelo docente (anterior ao momento de usá-lo com os alunos) e etc.

Apesar de Luckesi (2011, p. 341) afirmar que “o instrumento deve operar com todos os conteúdos trabalhados – informações, habilidades e condutas (atitudes)”, gostaríamos de chamar a atenção de que nem sempre todo o conteúdo trabalhado caberá em um único instrumento. Sendo assim, é imprescindível que se utilize outros instrumentos para que a coleta de dados seja a mais abrangente possível.

Outra questão a ser destacada aqui é que devemos tomar cuidado para não interpretar e confundir sua afirmação com a postura de uso de um único instrumento para verificação do desempenho dos alunos. Se assim compreendermos e agirmos, corroboramos com a prática de uma avaliação classificatória e excludente, contrária à sua proposta.

Depresbiteris e Tavares (2009), Libâneo (2013) e Villas Boas (2012) nos apresentam uma série de instrumentos de coleta de dados que podem ser usados na escola. Villas Boas foca o desenvolvimento do seu trabalho na avaliação formativa e no uso dos portfólios, da observação e das entrevistas, sem descartar o uso de outros instrumentos. Libâneo (2013)

apresenta dois tipos de prova escrita: a de questões objetivas e a dissertativa. Para a prova escrita objetiva apresenta uma diversidade de questões que são usadas neste instrumento e, para cada uma delas, expõe alguns cuidados que devem ter os professores ao usá-las nos instrumentos de avaliação.

Depresbiteris e Tavares (2009) defendem a ideia de diversificar os instrumentos e as questões utilizadas com os estudantes, promovendo questões desafiadoras, que os levem a pensar, evitando o pensamento dicotômico de sim ou não, certo ou errado. Da lista de instrumentos de avaliação apresentada pelas autoras, selecionamos as provas escritas, o portfólio e a observação, pois são alguns dos instrumentos que apareceram em nossas entrevistas com as coordenadoras. Sendo assim, apresentaremos as características de cada um deles a seguir.

2.2.1 Provas escritas

Para iniciar a apresentação sobre as provas escritas, gostaríamos primeiramente de compartilhar no quadro 6 os conceitos de “prova” de alguns dos autores referenciados nesta pesquisa.

Quadro 6 – Conceito de prova no âmbito da educação

Autor	Conceito
José C. Libâneo (2013, p. 236)	“As provas são instrumentos de verificação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de avaliá-lo.”
Cipriano Luckesi (2011, p. 296)	“São instrumentos estruturados utilizados para a coleta de dados sobre o desempenho do educando.”
Léa Depresbiteris e Marialva Tavares (2009, p. 76)	“Em avaliação, a prova é instrumento que permite coletar informações sobre os conhecimentos, as habilidades de um aluno. Meio de que o professor dispõe para comprovar e julgar, com honestidade, os avanços de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem”

FONTE: Libâneo (2013), Luckesi (2011), Depresbiteris e Tavares (2009); – organizado pela pesquisadora.

Tanto Libâneo (2013) quanto Depresbiteris e Tavares (2009) apresentaram a prova escrita como sendo um tipo de instrumento que os professores utilizam para avaliarem seus alunos. O primeiro autor apresenta esta prova como “dissertativa” e “objetiva”, enquanto que

as autoras já explicitam que as questões (ou itens) que comporão a prova é que se dividem em dissertativas e objetivas.

A prova escrita dissertativa compõe-se de um conjunto de questões ou temas que devem ser respondidos pelos alunos com suas próprias palavras. Cada questão deve ser formulada com clareza, mencionando uma habilidade mental que se deseja que o aluno demonstre. Por exemplo: compare, relacione, sintetize, descreva, resolva, apresente argumentos contra ou a favor etc. (LIBÂNEO, 2013, p. 227).

Para a elaboração da prova é importante que o professor tenha clareza das informações que quer recolher naquele momento e com aquele instrumento de avaliação. Aliás, até a escolha do tipo de instrumento deve ser muito bem pensada, pois há instrumentos que estão mais de acordo com os dados que se quer analisar e com os conteúdos que foram desenvolvidos.

As autoras indicam que seja elaborado uma “tabela de especificação da prova”, a qual deverá conter, basicamente, as habilidades, os conteúdos e a quantidade de itens (questões) a serem elaborados para verificar o domínio sobre o que foi ensinado. Recomendam também que seja elaborado mais de um item por habilidade (DEPRESBISTERIS; TAVARES, 2009, p. 77 - 80). As questões dissertativas exigirão que o estudante apresente a resposta com as próprias palavras e, para as questões objetivas, os autores nos apresentam diversos tipos, os quais compilamos no quadro 7.

Quadro 7 – Itens objetivos para composição da prova escrita.

Tipos de item	Explicação
Lacuna/completamento	São frases com espaços (lacunas) para serem preenchidos.
Associação/correspondência	O estudante é convidado a fazer relações entre duas listas de palavras, frases, conceitos.
Verdadeiro/falso Certo/Errado	É apresentado ao estudante diversas frases, as quais ele deve analisar e anotar a resposta (certo/errado – verdadeiro/falso)
Múltipla escolha	É composta por um enunciado, uma pergunta ou proposição incompleta. Na sequência, há alternativas para que o estudante indique a correta.
Resposta curta	É apresentada uma pergunta a qual é respondida com uma afirmativa.
Interpretação de texto	São perguntas feitas com base num trecho escrito ou numa frase.
Ordenação	A questão apresenta uma série de dados fora de ordem e o estudante deve organizá-los.
Identificação	Para localização (capitais por exemplo) e identificação de partes (de uma flor, do corpo humano)

FONTE: Depresbiteris e Tavares (2009); Libâneo (2013) – organizado pela pesquisadora

Definidos os objetivos para recolhimento dos dados, parte-se para a escolha do melhor instrumento a ser utilizado, seguido da elaboração dos itens. Para esta etapa, os mesmos autores indicam uma série de cuidados que se deve ter ao elaborar os itens, os quais consideramos importantes orientações e sugerimos a consulta, caso haja o interesse em aprofundar este tema.

2.2.2 Portfólio

“O portfólio é um dos procedimentos de avaliação condizentes com a avaliação formativa” (VILLAS BOAS, 2012, p. 37) e tem sua origem nas pastas de amostras das produções dos artistas e fotógrafos. A autora, baseada em estudos de diferentes teóricos, diferencia arquivo de portfólio: arquivo é uma coleção de atividades e portfólio é uma seleção refinada dos trabalhos dos estudantes, organizada por eles mesmos.

Embora o portfólio seja um instrumento que permite a participação do aluno, na elaboração e seleção de atividades que demonstrem o desenvolvimento e as diversas aprendizagens, Hoffmann (2018) compartilha que identificou, em sua trajetória de estudos e formações, que muitas vezes ele ainda é utilizado como uma pasta de trabalhos. Para a autora, o portfólio tem por “objetivo documentar as experiências e interações das crianças em vários contextos, favorecendo o acompanhamento do professor sobre as mudanças ocorridas ao longo de determinado tempo” (HOFFMANN, 2018, p. 117) e completa afirmando que os portfólios e relatórios dos alunos¹² contribuem no desenvolvimento da reflexão sobre a ação pedagógica.

Uma das características principais apresentada por Villas Boas (2012) no uso do portfólio como instrumento de avaliação é que ele permite que seja realizado em parceria entre professor e aluno. Por ser um instrumento que se constrói durante o processo de ensino e aprendizagem e que coloca o estudante como participante ativo, formulando ideias, fazendo escolhas e tomando decisões, revela as evidências do aprendizado, permite o acompanhamento do desenvolvimento individual, desenvolve nos alunos a oralidade, a reflexão e a auto avaliação.

¹² A elaboração de relatórios está totalmente alicerçada num processo de acompanhamento do desenvolvimento do processo de aprendizagem do estudante, que exige do professor uma postura avaliativa e investigativa permanente. A observação, que será discutida ainda nesta seção, tem papel fundamental neste processo de acompanhamento e de reflexão sobre a ação pedagógica.

A autora enfatiza que para o trabalho com o portfólio é necessário que se comece pelo estudo do referencial teórico (tanto da avaliação formativa quanto do instrumento), para que então o professor possa introduzir o uso deste procedimento em seu processo de avaliação.

O portfólio pode ser construído durante um mês, um bimestre, um semestre, um curso, uma disciplina ou o tempo do qual se dispuser e de acordo com os objetivos do trabalho a ser realizado (VILLAS BOAS, 2012, p. 48). Para começar o professor deve recolher “amostras iniciais” do trabalho dos alunos, as quais auxiliarão no diagnóstico de cada um e da turma. Por se tratarem do ponto de partida do trabalho, não são corrigidas nem revisadas. As anotações devem ser feitas em um documento à parte¹³, para registro, análise e consulta do professor. Ao longo do período destinado, o professor deverá recolher outras amostras, momento em que os alunos devem participar também, desenvolvendo sua habilidade de auto avaliação e análise de seus produtos.

Para essa auto avaliação, é importante que os alunos tenham conhecimento do que se espera deles, e que também tenham participado do processo de construção dos critérios de avaliação, os quais “devem ficar expostos aos alunos durante todo o ano, para que eles os consultem enquanto trabalham e, principalmente, enquanto selecionam as produções a serem incluídas no portfólio” (VILLAS BOAS, 2012, p. 61).

A autora relembra que estes critérios não são fixos, pois ao longo do trabalho podem ser incluídos novos e retirados aqueles que já foram alcançados.

Os primeiros itens a serem colocados no portfólio são as produções iniciais obtidas no começo do ano (elas são as únicas peças não selecionadas pelos alunos). A partir disso, o professor combina com os alunos em que momentos eles escolherão suas melhores produções para fazer parte do portfólio. Os alunos comparam suas melhores produções, durante o ano, com as realizadas no início e com os critérios de avaliação. Com base nessa avaliação formulam novos objetivos de aprendizagem. Isso é que torna o trabalho pedagógico individualizado. Ao contrário do que algumas pessoas pensam, a individualização não está em o professor trabalhar individualmente com cada aluno, o que seria inviável, mas em se oferecerem oportunidades para este analisar seu progresso e suas necessidades e formular suas maneiras de aprender, sempre com a ajuda do professor. (VILLAS BOAS, 2012, p. 64).

O uso e o desenvolvimento deste instrumento vai depender da faixa etária que se trabalha e o professor é quem vai organizando os momentos de auto avaliação, de reflexão sobre o seu processo de aprendizado, podendo até mesmo incluir dados significativos de aprendizagem que não foram realizadas no espaço escolar.

¹³ Discorreremos um pouco mais sobre este tema em “observação”, na sequência da explicação sobre os portfólios.

Com este instrumento, é possível oferecer “ao aluno, ao professor e aos pais evidências da aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2012, p. 55), pois apresenta uma atividade inicial e o progresso no decorrer da construção do portfólio. Sendo o aluno o protagonista deste processo, terá condições de apresentar, para diferentes públicos, os avanços e o que ainda pode-se conquistar em sua aprendizagem. Ao realizar esta apresentação e ao refletir com o professor sobre suas escolhas, argumentando, estará sendo oportunizado mais um momento de desenvolvimento de sua oralidade e tomada de decisões.

2.2.3 Observação

A observação em sala de aula, ou nos diferentes espaços de aprendizagem, é uma ação que exige um olhar atento e investigativo, e tem como característica principal a intencionalidade. Também é considerada um instrumento avaliativo, o qual auxilia o docente na coleta de dados do processo de aprendizagem dos estudantes.

[...] permite investigar as características individuais e grupais dos alunos, para a identificação de suas potencialidades e fragilidades, assim como dos aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho. É importante conhecer como os alunos aprendem, como se relacionam, como percebem a escola e a atuação do professor, suas preferências (na escola, na família e em outros espaços). (VILLAS BOAS, 2012, p. 97).

A observação contribui com o professor, para que conheça o aluno para além do “ser aluno”. Ela não está apenas para itens de conteúdos e aprendizados, mas também para o ser humano que ali está, e pode acontecer nas conversas entre professor e aluno, aluno e aluno, nos relatos e desenhos que podem aparecer em suas produções e participações orais, nas questões que eles podem fazer, nas dificuldades ao longo das atividades, nos momentos em que estão realizando uma atividade (desde o material apropriado para realizá-la até as dúvidas que possam surgir).

Ela é classificada em sistemática e assistemática. Para a observação sistemática o professor define seus objetivos, o procedimento e o registro a ser realizado. Já a observação assistemática não é planejada, mas permite que o observador colete diversas informações. Tanto para uma quanto para a outra, é importante que os registros sejam detalhados e realizados logo após o ocorrido, assim, além de evitar esquecimentos de fatos, o professor também terá registrado a evolução do seu aluno. Outra característica a ser considerada em relação aos registros é que estes devem ser considerados provisórios, já que os resultados podem se alterar ao longo do processo de ensino e aprendizagem. “Na observação é importante que se utilizem

instrumentos de registro: roteiro de observação, checklist, também conhecida como lista de verificação, pauta de cotejo, anedotários, diário de bordo e escalas, entre outros”. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 125).

Assim como as autoras citadas, Villas Boas (2012) também indica que a observação poderá ocorrer de forma planejada ou não. Quando a observação for planejada é preciso que se defina os objetivos, o local, quem será observado, em que momento (em qual atividade, por exemplo), o tempo destinado e de que forma será feito o registro. O ideal é que seja feito durante a observação, mas, se não for possível, que seja imediatamente na sequência.

[...] Os registros podem ser feitos em um caderno próprio, tendo uma folha dedicada ao registro da observação de cada aluno, ou em ficha, uma para cada aluno. O importante é escrever o que é visto e ouvido, o que chama mais a atenção, a maneira como acontece, sem explicações nem adjetivos. A interpretação virá depois de um volume satisfatório de informações. Anotam-se os dados importantes o mais rapidamente possível. (VILLAS BOAS, 2012, p. 99).

A autora ainda completa orientando que as anotações devem ser feitas contextualizadas, com data, horário, trechos da conversa se necessário e, sem julgamentos (estes se iniciam após um certo número de registros). As folhas podem ser em branco ou, ainda, conter categorias de observação: “interação, atitudes, habilidades, resolução de problemas, comunicação, interpretação, aproveitamento do tempo etc.” (VILLAS BOAS, 2012, p. 100). Vale relembrar que em muitos momentos o professor poderá lançar registros de situações observadas que não foram planejadas, os quais terão tanta importância no conjunto da análise quanto aquelas que foram previamente organizadas.

Sendo que a “avaliação formativa utiliza todas as informações disponíveis dos alunos” (VILLAS BOAS, 2012, p. 101), incluímos o procedimento da observação como mais um aliado ao processo avaliativo. Avançamos nesta afirmativa e acentuamos que, aquele professor comprometido com o processo de aprendizagem de seu aluno, deverá utilizar constantemente o procedimento de observação em suas aulas.

É importante trazer o registro da percepção de Libâneo (2013, p. 237) quanto ao uso criterioso da observação, “ou seja, apenas tirar conclusões após observar os alunos em várias situações, de forma que o resultado da observação não seja mera opinião, mas uma avaliação fundamentada”. É preciso planejamento, objetivo e muita ética em todos os procedimentos utilizados para avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Aqui fazemos uma conexão com a passagem que tratamos dos diários de bordo (ou diário de aulas), instrumento muitas vezes utilizado pelo professor para fazer os registros do desenvolvimento das aulas que foram planejadas. No registro de como sucedeu a aula, o

professor também poderá (deverá) anotar suas observações sobre o que observou referente ao desempenho dos alunos de acordo com o objetivo e expectativa da aula/atividades. Porém, quando apresentamos a observação como um procedimento intencional, planejado (sistemática), vamos além das observações informais e coletivas. Sendo assim, consideramos que seja importante manter um caderno, uma pasta de registros dos alunos para anotações sistemáticas e planejadas, as quais não desconsidera os apontamentos de desenvolvimento e impressões de sua aula realizada (observações assistemáticas).

Hoffmann (2018, p. 107), ao se referir aos relatórios de avaliação na Educação Infantil, retoma e fortalece a importância de registros individuais, os quais devem ser consultados pelo professor periodicamente. Estas observações diárias “darão consistência à memória avaliativa do professor, não apenas sobre as crianças, mas também sobre as ações mediadoras que ele próprio desencadeou em busca da evolução/superação delas em determinado aspecto do desenvolvimento”.

Embora a autora se refira à uma determinada etapa da escolaridade, ampliamos esta importância para todas as faixas etárias que possam ser contempladas por um processo de avaliação formativa (de acompanhamento). Outro ponto importante na fala da autora se refere ao conhecimento do professor sobre suas ações mediadoras ao longo da aprendizagem dos alunos. Tal percepção, (re)conhecimento, vem ao encontro de uma das funções do diário de aulas, a qual discutiremos na seção anterior.

No próximo tópico apresentamos o histórico do Saeb e algumas reflexões sobre a influência de seus resultados nas escolas, mais especificamente, na prática dos professores.

2.3 Histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb

Ao final da década de 1980, experiências no âmbito da avaliação em larga escala começaram a se desenvolver no Brasil (GATTI, 1994; BONAMINO; FRANCO, 2012). Um primeiro delineamento do que seria o Saeb nasceu com o “objetivo de avaliar os impactos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL)” (HORTA NETO, 2010, p. 99), na década de 80.

Este programa tinha como objetivos a melhoria das condições do ensino na zona rural dos estados do nordeste brasileiro (GATTI, 1994); a expansão do acesso, redução das taxas de repetência e evasão escolar e melhora do rendimento dos alunos (HORTA NETO, 2006, p. 36). Nos anos de 1981, 1983, 1985, o programa submeteu os mesmos alunos a avaliações do

rendimento escolar, além de coletar informações sobre variáveis intraescolares e socioeconômicas (BONAMINO; FRANCO, 1999), em uma amostra de escolas dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco (HORTA NETO, 2007).

A Fundação Carlos Chagas foi contratada pelo MEC para realizar os estudos e implementar a avaliação e, segundo Gatti (1994, p. 68), “os testes foram constituídos com base em um levantamento das atividades curriculares efetivamente desenvolvidas nas escolas” e, após sua execução, verificou-se um baixo índice de rendimento dos alunos público alvo da avaliação: 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

A escolha das séries a serem avaliadas também estava de acordo com um dos objetivos do programa, que era “diminuir as taxas de repetência e evasão” além de “melhorar o rendimento escolar dos alunos” (HORTA NETO, 2007, p. 6). O problema da reprovação na antiga 1ª série estimulou muitas pesquisas e a formulação de políticas para o enfrentamento deste problema, desde o início da década de 80 (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Paralelo ao EDURURAL, em meados de 1984, começou a ser organizado o Programa de Educação Básica para o Nordeste, conhecido como Projeto Nordeste, o qual ocorreu dez anos depois. O projeto previa uma avaliação sistemática do desempenho dos alunos dos estados do nordeste brasileiro (HORTA NETO, 2006, 2007).

No ano de 1987, o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Pesquisas (Inep), firma convênio com os Secretários da Educação, com o intuito de criar um programa de avaliação que “subsidiasse as Secretarias de Estado da Educação com informações sobre problemas de aprendizagem escolar [...] e indiretamente, um maior envolvimento destas nas questões de avaliação”. Este programa ficou conhecido como “Avaliação do Rendimento em Escolas Públicas de 1º Grau da Rede Pública” e foi realizado com a colaboração da Fundação Carlos Chagas (GATTI, 1994, p. 69).

Em novembro de 1988 o MEC realiza um teste piloto da avaliação nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, para “testar instrumentos e procedimentos” e assim, aplicá-la em nível nacional no início de 1989. Esta avaliação estava sendo chamada de Sistema de Avaliação da Educação Primária – Saep¹⁴” (HORTA NETO, 2010, p. 99).

Esta aplicação da avaliação em nível nacional só foi realizada em 1990, por motivos orçamentários. Foram avaliados alunos matriculados na 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. No ano seguinte, para ajustes de nomenclatura, a avaliação passa a chamar-se

¹⁴ Há uma diferença na nomenclatura no artigo de Bonamino e Franco (1999, p. 10), as quais indicam a sigla Saep como “Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau”.

Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e, em 1992, o Inep passa a coordenar a avaliação (HORTA NETO, 2007, p. 8; 2010, p. 99).

Com o objetivo de aprimorar a avaliação, em 1993, as secretarias foram consultadas e enviaram suas propostas curriculares, as quais, após análise de especialistas e professores do Ensino Fundamental, subsidiaram a elaboração das questões que comporiam o instrumento avaliativo. Ao final de 1994, o Ministro da Educação Murilo Hingel assina a Portaria n.º 1795/94 que institucionaliza o Saeb (HORTA NETO, 2010, p. 8).

Desde as primeiras aplicações, até os dias atuais¹⁵, o Saeb passou por mudanças e reformulações, como o público a ser avaliado, os componentes, a inclusão de questionários e a metodologia utilizada. Em 1995 é adotada a metodologia de construção do teste e análise de resultados pela Teoria de Resposta ao Item (Tri), o que permitiu a comparação de resultados entre as edições.

A partir da Portaria n.º 931 de 21 de março de 2005, o sistema avaliativo passou a contar com duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil.

Em junho de 2013, temos outra grande mudança na sistemática do Saeb. O processo avaliativo passa a ser composto agora por três avaliações: Aneb, Anresc e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Esta mudança foi regulamentada pela Portaria n.º 482 de 3 de junho de 2013, a qual revogou a Portaria MEC n.º 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2013, p. 17).

Esta Portaria mantém os objetivos da Anresc, da Aneb e apresenta os objetivos da ANA:

- I – avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo da Alfabetização das redes públicas
- II – produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global (BRASIL, 2013, p.17)

Definiu-se também que a Avaliação Nacional da Alfabetização seria de caráter censitário, aplicada anualmente apenas aos alunos do ensino público. O planejamento e a operacionalização da Aneb, Anresc e ANA continuaram sob responsabilidade do Inep, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) (BRASIL, 2013, p. 17).

A Portaria n.º 304 de 21 de junho de 2013 apresenta a sistemática de aplicação das três avaliações que passaram a compor o Saeb. No que se refere à Anresc, observamos a inclusão

¹⁵ Considerando o primeiro semestre de 2021, período de escrita e revisão deste texto.

do componente de Ciências nas provas do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. De acordo com o site do Inep, apenas o 9º ano realizou a prova de Ciências.

A Portaria n.º 410 de 22 de julho de 2016 estabelece a estratégia de realização da edição da ANA e, entre outras informações, define em seu artigo 3º a participação de “todas as escolas urbanas e rurais que possuam pelo menos 10 estudantes matriculados em turmas regulares do 3º ano do Ensino Fundamental organizado no regime de nove anos” (BRASIL, 2016, p. 393). Também observamos a garantia do direito de recursos para a participação de alunos com deficiências.

Em junho de 2018, o Decreto nº 9.432, realiza outra significativa mudança na estrutura do Sistema de Avaliação da Educação Básica, incluindo a participação da Educação Infantil.

Art. 5º O Saeb é um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são:

I – a Educação Infantil;

II – o Ensino Fundamental, e

III – O Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 1)

Outra mudança também neste mesmo ano é a eliminação das siglas ANA e Prova Brasil, que passam a ser identificadas como Saeb, além da definição de aplicação das provas nos anos ímpares e seus respectivos resultados nos anos pares (BRASIL, 2018b).

A Portaria 1.100, de 26 de dezembro de 2018 estabelece as diretrizes para a realização do Saeb no ano de 2019 e verificamos que se mantém os critérios das edições anteriores, incluindo o 2º ano e não mais mencionando o 3º ano do Ensino Fundamental.

A participação dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental vem ao encontro da expectativa estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de que a criança se alfabetize nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Já a avaliação para a Educação Infantil, segundo pronunciamento de Rossieli Soares¹⁶, “será acompanhada por meio de questionários aplicados a dirigentes, diretores e professores, bom como pela coleta de dados de infraestrutura, fluxo e formação de professores a partir do Censo Escolar” (BRASIL, 2018b).

Em 29 de abril de 2019, o Inep publica a Portaria n.º 366, que estabelece as diretrizes para a realização do Saeb 2019 e, em seu artigo 5º, que especifica o público alvo, determina-se a participação por amostragem das crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental. No caso da Educação Infantil, prevê-se um teste piloto, com aplicação de questionários para professores, diretores e dirigentes.

¹⁶ Ministro da Educação no período de 06/04/2018 a 31/12/2018 (disponível em <http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>, acesso em 07 maio de 2020).

Art. 5º Considera-se como população alvo do Saeb 2019:

[...]

IV - uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas vinte e sete Unidades da Federação, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos no inciso VI do art. 11.

V - uma amostra de instituições públicas ou conveniadas com o setor público, localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da Educação Infantil, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos nos incisos I, II e III, do art. 11, em caráter de estudo-piloto (BRASIL, 2019).

No ano seguinte, em 2020, a Portaria nº 458 de 05 de maio, apresenta outra mudança na estrutura do Saeb: a aplicação anual e para todos os anos escolares.

Art. 3º Os exames e as avaliações que integram a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica serão realizados, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, e são eles:

I – Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb;

II – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja; e

III – Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

[...]

Art. 8º O Saeb será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais.

Parágrafo único. O Saeb propiciará a aplicação de provas e questionários que permitam avaliar as distintas dimensões de qualidade da educação básica.

[...]

Art 10. O Saeb terá como público – alvo todos os alunos de escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados na educação básica, em todos os seus respectivos anos e séries. (BRASIL, 2020, p. 57, grifo nosso).

Embora possamos considerar que a aplicação de uma avaliação anual permitirá uma melhor visualização do progresso de cada turma e de cada aluno, ano a ano, há que se analisar de que forma esses resultados serão tratados e utilizados nas instituições escolares. Será positiva se utilizar como mais um instrumento de análise do processo de ensino e aprendizagem, porém, nos preocupamos com as posturas de preparação para uma avaliação externa, que além de colocar o trabalho pedagógico à serviço de uma avaliação externa, ainda pode promover desconfortos entre professores e equipe gestora (no momento em que há responsabilização de resultados e até mesmo competição).

Para finalizar esta primeira parte, referente ao histórico, organizamos o quadro 8 com as edições do Saeb de 1990 até 2019¹⁷.

¹⁷ No momento da escrita desta seção, a última edição do Saeb foi em 2019.

Quadro 8 – Histórico das edições do Saeb (1990 – 2019)

	Ano/edição	Ensino Infantil	Ensino Fundamental								Ensino Médio			Componentes avaliados											
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	1 ^o	2 ^o	3 ^o	LP	MAT	RED	CIÊ	GEO	FIS	QUIM	BIO				
	8 anos																								
	9 ¹⁸ anos		1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	7 ^o	8 ^o	9 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o											
	1990		X		X		X		X						X	X	X	X							
	1993		X		X		X		X						X	X	X	X							
	1995		X		X		X		X						X	X	X	X							
	1997					X				X			X	X	X	X		X		X	X	X			
	1999					X				X			X	X	X			X	X	X	X	X			
	2001,2003																								
	2005, 2007					X				X					X	X									
	2009, 2011																								
	2013, 2015			X		X				X			X	X	X	X		X ¹⁹							
	2017																								
	2019	X	X			X				X			X	X	X	X									

FONTE: Inep (2019) – organizado pela pesquisadora

¹⁸ A Lei 11.274 de 2006 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2006/Lei/L11274.htm, acesso em 07 mai. 2020)

¹⁹ Apenas na edição de 2013, para o 9º ano do ensino fundamental, sem resultados divulgados (Inep, 2019)

Como demonstra o quadro 9, na última edição²⁰ realizada (em 2019), a Educação Infantil iniciou sua participação, por meio de questionários eletrônicos direcionados aos professores e diretores de uma amostra de escolas. No Ensino Fundamental concretizou-se a inclusão da participação dos alunos do 2º ano, assim como a realização de provas nos componentes de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, também em amostragem, para os alunos do 9º ano. Organizamos um quadro com estas informações específicas desta última edição:

Quadro 9 – Edição do Saeb em 2019

	Público - alvo	Abrangência	Componentes avaliados			
			LP	MAT	CIÊ NAT	CIÊ HUM
Educação Infantil	Creche e pré-escolas	Escolas públicas (amostra/teste piloto)	Professores e diretores responderam questionários eletrônicos			
Ensino Fundamental	2º ano	Escolas públicas e privadas (amostral)	X	X		
	5º e 9º anos	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	X	X		
	9º ano	Escolas públicas e privadas (Amostral) – com itens formulados a partir da BNCC			X	X
Ensino Médio	3ª e 4ª séries	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	X	X		

FONTE: Inep (2019) – organizado pela pesquisadora

O Saeb utiliza os testes cognitivos (as provas) e os questionários (impressos e eletrônicos), que são respondidos por professores, diretores, alunos, Secretários Estaduais e Municipais. As provas são organizadas a partir das Matrizes de Referência e, segundo o documento “Sistema de Avaliação da Educação Básica – Documentos de Referência”,

²⁰ No momento da escrita deste texto

organizado pela Diretoria de Educação Básica (Daeb) e publicado em 2019, até o ano de 2021 manter-se-ão as matrizes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, pois além de comporem o Ideb, também garantem a comparação de resultados entre si. Já para o 2º ano, construiu-se outra matriz, alinhada à BNCC.

2.4 Avaliação em larga escala na Educação Básica: tensões ou direções?

Quando se começa a falar em avaliação externa, abre-se uma diversidade de elementos que podem ser discutidos. Podemos falar sobre seus objetivos, sua efetividade em diagnosticar e avaliar a educação, sobre a rede de fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho escolar (e conseqüentemente nos resultados destas avaliações), sobre as habilidades e competências aferidas no instrumento (e aqui comparar com os currículos desenvolvidos em cada rede e/ou instituição escolar), sobre as diferentes realidades socioeconômicas dos estudantes e profissionais da educação, sobre o fato de ser um instrumento padronizado²¹, sobre a linguagem utilizada (está próxima de todas as realidades educacionais? Na ausência do conhecimento de determinadas palavras, induziriam ao erro?), sobre o uso dos resultados nas escolas, os ranqueamentos entre instituições, sobre um possível controle da qualidade da educação, as condições de trabalho dos docentes, sobre as condições ofertadas aos alunos e até mesmo sobre a possibilidade de avaliar o trabalho docente, além de tantos outros elementos.

Aqui, não pretendemos desenvolver todos estes elementos, mas trazer algumas indagações de alguns que consideramos nesta pesquisa ser importante ressaltar, já que observamos que os resultados de uma avaliação externa geram mudanças na base, isto é, no trabalho desenvolvido na escola. Estas mudanças, diretamente relacionadas com a prática pedagógica do professor e do trabalho do coordenador pedagógico, são conseqüências de uma busca de resultados satisfatórios nos índices de avaliação (seria a busca por uma “aprovação social”?). Por isso questionamos se a avaliação externa leva a tensões ou orientações/definições pedagógicas.

²¹ A matriz de referência com as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano escolar, foi construída em 1997, a partir da consulta dos currículos desenvolvidos nacionalmente. Posteriormente, em 2001, as matrizes foram atualizadas, em função da ampla disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008).

Vamos começar reafirmando o que compreendemos sobre o processo²² de avaliar. De uma forma objetiva (pois já foi apresentada ao longo desta seção), compreendemos a avaliação como acompanhamento dos processos de ensinar e de aprender, como um diálogo - diário, constante e sistemático - que se estabelece entre a prática do professor, os objetivos de aprendizagem e o percurso de seus alunos. Diálogo este que se revela nos registros reflexivos do professor, nos seus ajustes de planejamento (em função da necessidade de aprendizagem do aluno), nas diversas formas de coletar informações sobre o aprender (instrumentos de avaliação).

Se a avaliação é um processo, um movimento constante e intrínseco à dinâmica pedagógica, não podemos olhar para a avaliação externa com este mesmo entendimento, afinal, ela está mais para um exame do que propriamente para uma avaliação (ainda que leve este nome). Desta forma, ela deve ser compreendida como mais um instrumento de coleta de dados da aprendizagem. De acordo com Freitas et al. (2014) e Santana (2018), a avaliação externa deve estar em diálogo com a avaliação da aprendizagem realizada na escola, a qual ocorre diariamente.

Para este diálogo e intersecção entre as dimensões da avaliação, completamos com algumas questões a serem consideradas neste diálogo: quais são as divergências e convergências dos resultados destas avaliações? Se há muita discrepância entre a análise do professor e o resultado que a avaliação externa apresenta, há que se confrontar e analisar: que elementos estes dados estão revelando? As avaliações (aprendizagem e externa), convergem ou divergem em seus resultados? Não se trata de usar uma em detrimento da outra, mas de olhar para os instrumentos, para os resultados e questionar: quais informações eles trazem que podem ser relevantes para uma análise do cenário de aprendizagem? Especificamente na avaliação externa: qual a contribuição que ela pode trazer? Desconstruir a ideia de que a avaliação externa revela com fidedignidade a qualidade educacional.

Quando os resultados do Saeb chegam às escolas, “não são reconhecidos” e seu uso fica limitado (FREITAS et al., 2014, p. 65). Não sendo reconhecido (seja por estarem abaixo do esperado, acima do esperado ou ainda por descrédito no instrumento), há uma perda de oportunidades de reflexões a realizar com o grupo docente. Para os autores, tais resultados

²² Usamos “processo” no sentido de “ação continuada, realização contínua e prolongada de alguma atividade” (dicionário online de Português, acesso em março de 2021).

devem ser utilizados em articulação com a avaliação institucional, de forma que “ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria”.

Avaliar uma instituição escolar é muito mais que um instrumento e a avaliação institucional, apresentada por Freitas et al. (2014) e outros autores que se debruçam sobre o tema, é responsável por promover esse processo avaliativo da instituição, levando todo o seu grupo a desenvolver uma ação analítica da realidade, pautada nos diversos dados, coletados de diferentes formas. Exige-se um olhar e uma ação coletiva para avaliar, discutir, estabelecer metas, estratégias para alcançá-las e também de cobrança do poder público, isto é, cobrança das responsabilidades que não cabem à instituição escolar resolver sozinha. A escola não pode ser abandonada com os diversos problemas sociais que ali se revelam. É necessária uma rede de investimentos, tanto na educação quanto em “outros âmbitos [...], tais como a justiça social (com melhor distribuição de renda), a habitação, a saúde e o lazer (LUCKESI, 2011, p. 431). Há que se questionar: até que ponto as escolas possuem total responsabilidade nestes resultados?

Esta análise de resultados, levando em consideração os diversos elementos que estão presentes na vida do estudante, na realidade daquela comunidade escolar, poderá auxiliar (e não dar o veredicto final) sobre possíveis mudanças. Há que se lembrar aqui, que a avaliação de sala de aula, se for pautada na ação de acompanhamento e mediação do processo de aprendizagem, trará diversos elementos de refutação ou convergência com os resultados da avaliação externa.

Também é importante lembrar que, em alguns casos, as turmas não estarão mais presentes na escola (5º anos – em algumas escolas - 9º anos e 3º do Ensino Médio) sendo mais um indicativo de que tais resultados não devem ser utilizados como caminhos de avaliação do aluno, mas de indicativos de aprendizagens que necessitem de um olhar e de uma análise da equipe escolar. Voltamos assim, ao questionamento: de que forma todos os elementos e resultados dialogam e podem auxiliar nas reflexões (e ações) da equipe?

Qual seria o papel do coordenador pedagógico nestes momentos? De que forma ele promoverá as reflexões e contribuirá na análise do cenário, considerando que seu grupo de professores também é heterogêneo em diversos aspectos (saberes, experiências, engajamento, práticas, posturas frente aos problemas diagnosticados no cenário escolar e etc.). Consideramos um enorme desafio e um procedimento a ser feito sistematicamente ao longo do ano letivo, em diversas e diferentes situações, que vão desde uma análise do diário de bordo do docente, até as reuniões em que todos os funcionários participem.

Em relação à avaliação externa, verificamos que, na prática, há a compreensão de que esta única avaliação (ou instrumento) é capaz de estabelecer um cenário da educação e de cada instituição escolar. Esta compreensão, que difere de um entendimento de avaliação enquanto processo, enquanto acompanhamento do percurso de aprendizagem do estudante, e que considera unicamente o resultado de um exame em larga escala, gera ranqueamentos e disputas entre as escolas.

Esse ranqueamento é feito a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o qual é gerado a partir dos resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações externas e o índice de aprovados e reprovados (fluxo escolar). O Ideb é considerado um “importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação”. (Inep, s/d).

Embora o Ideb tenha este objetivo, o que vemos no cenário educacional é o pouco uso destes resultados para a melhoria do sistema de ensino, além da prática de ranqueamentos (LUCKESI, 2011; FREITAS et al., 2014). Esta prática colabora para uma competição entre escolas e, até mesmo, a rotulação de “boa ou má instituição de ensino”, ocultando problemas (de condições socioeconômicas da comunidade – moradia, emprego, saúde - ou da falta de investimentos na escola, por exemplo) e responsabilizando apenas a equipe de profissionais pelos resultados. Tais problemas não estão separados dos sujeitos/alunos, mas compõem e influenciam em seu dia-a-dia, sua trajetória, sua história.

Para quem vive a escola, já sabe que a heterogeneidade está presente em todos os elementos, desde a condição do aluno fora dos muros escolares até à própria estrutura escolar (aqui consideramos estrutura física, recursos tecnológicos, formação e experiência profissional de todos os envolvidos). E questionamos: qual é o sentido, o objetivo de se comparar realidades diferentes? Corroboramos com Luckesi (2011, p. 431) ao citar que “o ranking [...] só faz atrapalhar, à medida que as escolas que obtêm os primeiros lugares se consideram as melhores”. Para este mesmo autor, bastaria apenas a escola tomar conhecimento de seu resultado e suas devidas providências, além do investimento governamental.

Luckesi (2011) cita que tal prática pode levar à ilusão de que, com os resultados expostos e ranqueados, obriga-se a equipe a trabalhar mais em busca de melhorias. O que verificamos nesta pesquisa é uma ansiedade em verificar os resultados, buscando a prática de simulados para conhecer (ou controlar) o que os alunos sabem e tentar prepará-los para a aplicação da prova. Seria esta a solução de uma equidade na qualidade educacional? Seria pedagogicamente correto a escola destinar tempo para essa preparação?

Se olharmos apenas para a atuação dentro da escola, a partir dos resultados, voltamos no que propomos no início desta subseção: a articulação com a avaliação da aprendizagem, como acompanhamento dos alunos; um trabalho coletivo na identificação de possíveis estratégias possíveis de serem desenvolvidas nos contextos escolares.

A avaliação externa seria capaz de revelar, com exatidão, essa qualidade de ensino a qual ela estabeleceu como parâmetro? Para Santana (2018, p.48): “para medir a qualidade é preciso reunir informações sobre diversos fatores”. Não é nossa intenção desconsiderar a efetividade deste diagnóstico, muito pelo contrário. Convergimos com Luckesi (2014, p. 431) de que “a implantação, a execução e o aperfeiçoamento do sistema nacional de avaliação da educação são ações profundamente necessárias e importantes”. O que chama a atenção é o uso deste instrumento para rotular escolas e a “desresponsabilização do Estado pela qualidade da educação que é oferecida” (SANTANA, 2018, p. 42), ficando a “culpa” e a busca de soluções para a equipe educacional.

E no interior das escolas, de que forma estes resultados de avaliações externas reverberam nas práticas pedagógicas? Nesta pesquisa (como já citado) verificamos que geram a prática de simulados, no intuito primeiramente de verificar se os alunos estão dominando os descritores que serão avaliados. A escola acaba por reproduzir, ainda que inconscientemente, um instrumento de controle do aprendizado (e não de acompanhamento para intervenções), assim como a avaliação externa, que “como uma política pública tem reforçado a lógica de regulação ao invés da emancipação” (SANTANA, 2018, p. 46). Ora, um instrumento de avaliação sendo utilizado como mecanismo de controle do aprendizado, de forma a tentar monitorar e reajustar o que ainda não se aprendeu, enquanto que se deveria olhar e agir a partir do contexto de aprendizagem dos alunos.

Porém, ficam as questões: de que forma são elaborados estes instrumentos (simulados)? Como os resultados são tratados? Quais são as ações posteriores? O instrumento (e seu devido conteúdo) está atrelado ao planejamento do professor? Ele indica novas intervenções e estas são feitas? O cuidado que se deve ter é em manter um distanciamento da busca por resultados, considerar o contexto da comunidade, as especificidades da turma e estudantes, o currículo desenvolvido pela escola e outros elementos próprios da atividade educativa.

Outro ponto que se pode considerar com a avaliação externa é a ideia de que ela é capaz de avaliar professores (FREITAS et al, 2014). Acreditamos, mais uma vez, que ela possa ser mais um instrumento a ser utilizado, mas não o único. Mais uma vez destacamos a importância de uma postura observadora, dialógica e formativa – agora, especificamente de coordenadores

pedagógicos, pois, desta forma, conseguem analisar até que ponto os resultados de uma avaliação em larga escala contribuem, ou não, para revelar o trabalho pedagógico de um docente.

A partir de resultados, pode-se mapear por quais docentes tais turmas passaram, quais problemas foram identificados por estes profissionais. Não podemos ter uma visão romantizada da prática pedagógica e considerar que todos os profissionais estejam aptos a desenvolver a função. É possível, sim, que um ano de trabalho pedagógico mal desenvolvido, contribua para uma defasagem da turma e, conseqüentemente, uma sobrecarga para o próximo profissional. Ou ainda, que determinada turma apresente características muito específicas que interferem no desenvolvimento dos objetivos pedagógicos daquele ano; transferências, defasagem de anos anteriores, ou ainda, outros elementos.

A nova estrutura do Saeb – aplicação do instrumento em todos anos/séries escolares, a partir do 2º ano – permitirá esse complemento na análise e intervenção do coordenador pedagógico, já que terá em mãos os resultados de todas as turmas e poderá analisar quais lacunas se apresentam e até mesmo as que se repetem, ano a ano.

Para finalizar, registramos algumas indagações que sobre a avaliação externa, que nos provocam a pensá-la e repensá-la em diversos âmbitos:

- Ainda que seja um instrumento padronizado para diferentes realidades, de certa forma vem revelando as necessidades, as lacunas, os problemas enfrentados para se alcançar uma qualidade educacional. Quais habilidades e saberes não estão revelados nos instrumentos?
- Estas lacunas indicariam necessidades formativas a serem trabalhadas *in loco*, com a equipe de profissionais da educação, a partir da realidade, do contexto da escola?
- Alguns problemas podem ser trabalhados com a equipe de profissionais da educação? Quais estão sob domínio da escola e quais pertencem a questões sociais (moradia, emprego, acessibilidade, saneamento básico, alimentação)?
- Estes resultados também indicariam necessidades formativas dos docentes em seus cursos de licenciatura? Afinal, ainda que saibamos que muitos conhecimentos docentes são construídos ao longo da experiência, não podemos delegar a solução da má formação inicial, para a formação continuada.

Para além de uma avaliação de desempenho de escola e professores, a avaliação externa deve servir como política pública, para um olhar direcionado, de fato, para uma qualidade da educação brasileira, a qual não se restringe à Educação Básica. Ela está atrelada além das

questões socioeconômicas, ao Ensino Superior, como um ciclo contínuo (quem são os profissionais formados para o trabalho pedagógico? Qual seu percurso na Educação Básica?)

Quanto ao seu uso nas escolas, se for apenas para direcionar a busca de resultados e não a garantia dos objetivos de aprendizagem, consideramos que estamos vivenciando uma perda de tempo pedagógico, que já é tão pequeno, frente à dinâmica de uma sala de aula com muitos estudantes, com tempos e necessidades de aprendizagens diferentes. É preciso coletividade e acompanhamento do processo de aprender.

O quadro 10 apresenta a síntese do tema discutido nesta seção: a avaliação da aprendizagem na escola e a avaliação da aprendizagem aferida pelas avaliações externas. Na primeira parte do quadro apresentamos a definição de avaliação dos autores que embasaram a seção, o conceito de avaliação formativa e a importância dos instrumentos neste processo de acompanhamento da aprendizagem. Também resgatamos os instrumentos avaliativos apresentados ao longo da seção, que podem compor o processo de avaliação da aprendizagem na escola. A segunda parte do quadro apresenta a organização do Saeb e alguns pontos importantes para se pensar sobre sua presença nas escolas.

Na sequência do quadro registramos algumas reflexões sobre a atuação do coordenador pedagógico, nas práticas avaliativas do seu grupo docente, isto é, de que forma ele poderá contribuir formativamente nesta temática, considerando que sua principal atribuição seja o acompanhamento do trabalho pedagógico na escola.

Quadro 10 – Síntese da seção: Avaliar para intervir

Avaliação da aprendizagem	Na escola	<p>Tarefa didática permanente, complexa, conectada ao processo de ensino e aprendizagem, que tem como objetivo conhecer o desempenho do educando para investir todas as possibilidades em sua melhoria.</p>	<p>Jussara Hoffmann (1991, 2018) Avaliação mediadora – observar, refletir e intervir pedagogicamente para promover o desenvolvimento.</p>	<p>Avaliação Formativa</p> <p>Acompanhamento do processo de aprendizagem. Utiliza todas as informações do aluno para garantir seu aprendizado. O erro é matéria – prima para as intervenções. Também prevê a participação do aluno do acompanhamento do processo de aprendizagem (Villas Boas, 2011).</p>
			<p>Antoni Zabala (1998) A avaliação possui três fases: inicial, reguladora e final</p>	
		<p>Instrumentos: É importante diversificar os instrumentos para ter uma maior amplitude de acompanhamento e dos resultados de aprendizagem.</p>	<p>Benigna M. F. Villas Boas (2011, 2012) A avaliação pode ser formal e informal. A autora também nos apresenta o conceito de avaliação formativa.</p>	
		<p>Sugestões de instrumentos: observação, portfólio, provas escritas (questões objetivas e questões dissertativas)²³</p>	<p>Scriven e Airassan (apud Depresbiteris e Tavares, 2009) A avaliação tem três funções: diagnóstica, formativa e somativa</p>	
			<p>Cipriano Luckesi (2011) Avaliar é conhecer o desempenho do estudante visando sua melhoria</p>	
			<p>José Carlos Libâneo (2013) Possui três funções interdependentes: pedagógico – didática, diagnóstica e de controle</p>	

²³ Há outros instrumentos que podem ser utilizados, mas neste quadro registramos apenas os que foram desenvolvidos nesta seção.

Avaliação da aprendizagem	Larga escala	Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica	<p>Tensões ou direções</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indica elementos pedagógicos e deve estar em diálogo com a avaliação do professor (diária), para que assim possa confirmar ou refutar resultados do exame. • Gera ranqueamentos e disputas entre instituições. • Poderia ser de conhecimento apenas da instituição escolar. • Ilusão de que a escola trabalha mais a partir dos índices. • Gera a aplicação de simulados na ilusão de preparar os alunos para o exame. • Pode indicar necessidades formativas (tanto no âmbito da formação continuada quanto da inicial)
		<p>Público alvo 2º, 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio A partir da Portaria nº 458 de 05 de maio: todos os anos escolares, a partir do 2º ano do Ensino Fundamental</p>	
		<p>Periodicidade A partir da Portaria nº 458 de 5 de maio de 2020, instituiu a aplicação anual desta avaliação.</p>	
		<p>Objetivo Avaliações que integram a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica com o intuito de verificar a qualidade da Educação Básica, nas diferentes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.</p>	

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora (2021)

Para encerrar a seção, registramos algumas reflexões sobre a atuação do coordenador pedagógico em relação ao processo avaliativo que acontece na escola. Considerando que a avaliação seja um processo formativo (VILLAS BOAS, 2011), de acompanhamento do processo de aprendizagem (LUCKESI, 2011), com objetivo de intervir e promover o desenvolvimento (HOFFMANN, 1991, 2018), sendo assim, o coordenador possui imprescindível atuação em colaboração com o trabalho docente.

Esta colaboração, em específico no que se refere à avaliação da aprendizagem, traz para o coordenador a responsabilidade de acompanhar o processo avaliativo desenvolvido por seus docentes em sala de aula, em diferentes dimensões, que dependerão das necessidades formativas que o grupo apresentar: desde a atuação no dia-a-dia quanto à proposta de formações sobre avaliação.

Ao conhecer as práticas pedagógicas, o coordenador também vai identificar qual a concepção de avaliação que o docente possui e quais as ações que ele exerce. Este reconhecimento pode ser dar pela observação de aulas e pelo diário de bordo (como já explicitado na primeira seção).

O coordenador precisa ter um olhar muito atento às práticas dos docentes, para que consiga identificar as necessidades formativas e os focos de colaboração. Em alguns casos haverá a necessidade de trabalhar teoricamente, auxiliando o docente a compreender a diferença entre avaliar e examinar, em outros, haverá a necessidade de construir instrumentos de coleta de dados (provas) com este docente.

Elencamos a seguir algumas intervenções formativas do coordenador pedagógico em relação ao docente, com foco na avaliação da aprendizagem, que podem acontecer em diferentes momentos, paralelamente e, sobretudo, sistematicamente. Caberá ao coordenador auxiliar os docentes a:

- Compreenderem a diferença entre avaliar e examinar, trazendo para a prática da sala de aula ações que revelem a avaliação como “promoção da aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2012).
- Ampliar o repertório avaliativo, ajudando-os a compreenderem as diferentes situações em que a avaliação está presente (interações, questões dos alunos, atendimentos individualizados e etc.).
- Compreenderem a função dos instrumentos de coleta de dados (provas), o conhecimento de diferentes instrumentos, a escolha, a construção e a análise destes, de forma a serem utilizados como mecanismos de ajustes de aprendizagem e não como classificação de aprendizagens.

- Desenvolverem o olhar avaliativo, ajudando na definição de focos e critérios de observação, o que desencadeará as intervenções necessárias no processo de aprendizagem dos alunos.
- Auxiliar a definir momentos de avaliação formal e informal na sala de aula, definindo critérios e registrando no diário de bordo.

Ainda, caberá ao coordenador analisar o planejamento de aulas, acompanhar a avaliação inicial/diagnóstica da turma (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; LIBÂNEO, 2013; ZABALA, 1998), auxiliar no processo de escolhas de estratégias pedagógicas (quando necessário). Outra ação que o coordenador deverá realizar é o acompanhamento do diário de bordo/aulas, o qual poderá revelar todo o processo avaliativo que o docente desenvolve.

Além destas ações diárias, o coordenador ainda poderá organizar formações sistematizadas sobre a avaliação da aprendizagem: conceitos, diferentes práticas, trocas entre os pares, análise e construção coletiva de instrumentos (provas).

Fica claro que a atribuição de acompanhar o trabalho docente é repleta de caminhos e ações a serem desenvolvidas e que, em nosso entendimento, contribuirá para conduzir o foco do trabalho do professor em direção ao percurso do aprendizado do aluno. Este trabalho de parceria entre coordenador e docente se fortalece na rotina escolar e tende a promover um desprendimento da tentativa de controle do aprendizado por meio de simulados prontos (gerado pela pressão dos futuros resultados de uma avaliação externa). Mas, para esse desprendimento, há que se instrumentalizar os formadores (os coordenadores), para que não perpetuem em suas intervenções, ações e questionamentos que levem o docente a agir em função dos resultados do Saeb.

Embora estejamos trabalhando neste momento com o elemento “avaliação da aprendizagem”, que, em nosso entendimento, representa todo o percurso do processo de ensino e de aprendizagem, não podemos nos esquecer que o coordenador possui outras atribuições e todas acabam por tomar seu tempo na escola. Sendo assim, deixamos duas questões para finalizar esta seção:

- Qual o investimento que se tem na formação deste profissional, que tem como principal atribuição a colaboração no trabalho docente?
- Qual a importância que se revela ao trabalho do coordenador enquanto formador na escola? A rotina permite que ele desenvolva sua função formativa ou as atribuições lhe tomam o tempo?

Sendo assim, voltamos na questão da importância de olhar e de se promover formações contínuas para estes profissionais que assumem tal função nas escolas. Sua função está totalmente articulada com o trabalho pedagógico e é preciso que se instrumentalize este profissional, com aprofundamento de conhecimentos pedagógicos, estratégias de intervenção e formação docente.

Na seção seguinte apresentamos o percurso de construção desta pesquisa, desde o momento da definição dos objetivos, o contato com as coordenadoras, a construção dos instrumentos de coleta de dados e a definição dos eixos analisados.

SEÇÃO 3

CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa qualitativa, centrada em um estudo de caso, surgiu com o objetivo principal de verificar o uso dos resultados do Saeb na escola, as atribuições da coordenação pedagógica e a colaboração deste profissional na formação dos professores. A partir deste objetivo geral, que se apresentava como fio condutor da pesquisa, ainda tínhamos outros objetivos:

- Verificar a perspectiva e os saberes das coordenadoras sobre sua função.
- Identificar, compreender e discutir as ações utilizadas pelas coordenadoras com seu grupo docente.
- Caracterizar a formação dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica.
- Descrever a trajetória formativa do professor coordenador.

Para a coleta de dados utilizamos quatro instrumentos²⁴: o questionário, a entrevista semiestruturada, uma narrativa sobre a dinâmica de um dia de trabalho e uma visita nas escolas de Educação Infantil. Tais instrumentos se complementaram e permitiram uma análise “rica em dados descritivos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.13).

O questionário nos trouxe informações sobre a experiência profissional e também sobre o percurso de formação das coordenadoras, tanto a inicial (graduação) quanto a continuada (pós-graduação e outros cursos). A narrativa tinha como objetivo a descrição de um dia de trabalho, para que pudéssemos verificar a dinâmica deste. A entrevista ampliou e complementou os instrumentos, trazendo questões específicas sobre a compreensão de sua função; o acompanhamento do trabalho docente e os resultados do Saeb. Por ser um roteiro semiestruturado, ao longo das entrevistas surgiram outras questões, oriundas das informações que as profissionais compartilharam.

“O estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.20). Tal flexibilização apresentou-se nesta pesquisa, pois surgiram novos elementos que foram analisados e integrados ao corpo de texto, caracterizando-se, então, em um estudo de caso.

²⁴ Os instrumentos estão disponíveis nos apêndices desta pesquisa, assim como a transcrição das narrativas.

O estudo de caso começa pela “[...] recolha dos dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quase aspetos a aprofundar. Pode pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas”. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 89 -90).

Para iniciar, o primeiro passo foi selecionar as coordenadoras que contribuiriam nesta pesquisa. Elegemos uma cidade do interior do estado de São Paulo com pouco mais de 21.000 habitantes, com 5 escolas de Educação Infantil e 5 escolas de atendimento ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da rede municipal de ensino. Sendo uma pequena rede, tínhamos a expectativa de que conseguiríamos a adesão, senão de todas, pelo menos de boa parte das coordenadoras.

Entramos em contato primeiramente com a Supervisão de Ensino, para verificar se haveria a possibilidade de realização da pesquisa com as coordenadoras. Marcamos uma reunião presencial, na qual explicamos o objetivo geral da pesquisa. Após a explicação, as supervisoras concluíram que poderíamos realizar e então, marcaram outro horário para conversarmos diretamente com as coordenadoras e fazer o convite. Este momento foi dividido em duas etapas: uma reunião com o grupo de coordenadoras da Educação Infantil e outro horário com as coordenadoras do Ensino Fundamental.

Após a explanação de objetivos, dos instrumentos a serem utilizados e responder algumas questões que foram levantadas, o grupo da Educação Infantil aceitou o convite e propôs a mudança do instrumento da narrativa: trocá-la pelo acompanhamento da pesquisadora em um dia de trabalho delas. Convite feito, convite aceito.

Já no grupo de coordenadoras do Ensino Fundamental, houve uma maior resistência e é importante deixar registrado que a supervisora, neste momento, fez algumas intervenções a favor da pesquisa, destacando que seria um momento para elas mostrarem o “quanto trabalham”, além de repetir os objetivos compartilhados com ela na reunião anterior e naquele momento com as profissionais. Sua postura demonstrou apoio à pesquisa e à participação das coordenadoras, que em um primeiro momento expressaram certo receio em aceitar o convite. Foi preciso um trabalho de demonstração de que “possuem um conhecimento importante para o outro” (SKYMANSKI, 2001, p.13) e então, após uma delas se prontificar a participar, de forma espontânea e receptiva, as outras acabaram por aceitar também.

Deixamos claro para as participantes que seria mantido o anonimato, que poderiam solicitar informações da pesquisa a qualquer momento e que, caso decidissem desistir, não haveria problema. Recolhemos suas autorizações (Termo de Consentimento), inclusive da Secretária de Educação, para que, assim, pudéssemos dar início à coleta dos dados.

Começamos com a entrega dos questionários (para os dois grupos) e narrativas (apenas para o grupo do Ensino Fundamental). Combinamos uma data para a devolutiva e marcamos com o grupo da Educação Infantil as datas da visita à unidade escolar. As datas de entrega dos instrumentos e das visitas foram combinadas com o grupo de coordenadoras²⁵, de acordo com a disponibilidade de todas as envolvidas (pesquisadora e coordenadoras).

Durante o período em que as visitas nas escolas da Educação Infantil estavam acontecendo, uma das diretoras escolares (desta etapa de ensino), desistiu de participar da pesquisa e outra que já havia participado da etapa da visita à escola, desistiu de continuar neste processo de contribuição para a pesquisa. Uma terceira participante²⁶ não conseguiu disponibilizar um horário para a visita na escola. No grupo do Ensino Fundamental houve apenas uma desistência. Sendo assim, tivemos uma alteração no grupo de participantes:

- A Educação Infantil iniciou com 5 participantes e duas desistiram. Destas três que participaram, tivemos duas visitas e três entrevistas.
- No Ensino Fundamental, iniciamos com 5 participantes e apenas 1 desistiu de participar, logo no começo. As quatro participantes colaboraram em todas as fases da pesquisa: questionário, descrição de um dia de trabalho e entrevista.

No momento da reunião com as coordenadoras da Educação Infantil, para realização do convite de participação na pesquisa, uma informação muito importante foi compartilhada: o grupo era formado por diretoras de escola, que acumulavam a função de coordenadora pedagógica, exceto em 1 escola. Esta situação provocou a curiosidade em conhecer o trabalho desenvolvido que, embora sejam funções conectadas, possuem suas especificidades e são exercidas por uma única pessoa.

Após o recolhimento de todos os questionários, narrativas e visitas às escolas, realizamos a leitura das informações compartilhadas e iniciamos as entrevistas, as quais foram posteriormente transcritas. É importante citar que no momento da realização das entrevistas, retomamos os objetivos da pesquisa, o anonimato de suas identidades, solicitamos autorização para a gravação, além de deixar claro que poderiam ter acesso a todo material a qualquer momento, além da liberdade de desistirem de participar (SKYMANSKI, 2004). Também

²⁵ As coordenadoras possuíam dias ou horários que não era possível realizar a visita. O mesmo ocorria com uma das pesquisadoras, pelo fato de ser professora da Educação Básica e estar em exercício durante a pesquisa. Portanto, todas as datas foram previamente combinadas de acordo com a disponibilidade de todas as envolvidas (coordenadoras pedagógicas e pesquisadora).

²⁶ A mesma diretora que sugeriu a troca do instrumento da narrativa/descrição pelo dia de visita, não conseguiu um horário na sua rotina para que a visita se concretizasse.

compartilhamos que, se houvesse alguma questão que não quisessem responder, poderiam ficar à vontade para a ausência de respostas. No quadro 11, registramos as etapas da pesquisa:

Quadro 11 – Cronograma das etapas da pesquisa

2018	2º semestre	Contato com a Secretaria de Educação para convite e autorização de realização da pesquisa
2019	1º semestre	Reunião com as Supervisoras de Ensino para explanação dos objetivos Reunião com as coordenadoras do Ensino Fundamental Reunião com as coordenadoras/diretoras da Educação Infantil Entrega dos questionários e formulário para registro da narrativa Agendamento das entrevistas (datas escolhidas pelas participantes) Visitas nas escolas de Educação Infantil Recolhimento dos questionários e narrativas Entrevistas (Educação Infantil)
	2º semestre	Entrevistas (Ensino Fundamental) Transcrição das entrevistas Leitura das narrativas
2020	1º semestre	Análise dos dados e registro Escrita dos capítulos teóricos
2020	2º semestre	Exame de qualificação
2021	1º semestre	Revisão e ampliação nos registros de pesquisa

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora (2020)

No processo de análise de informações dos instrumentos utilizados, observamos que nossa pesquisa poderia ir além do que havíamos planejado inicialmente, pois alguns dados importantes foram compartilhados. Entre eles, destacamos os caminhos utilizados pelas coordenadoras para acompanhar a prática docente: o diário de bordo e a observação de aulas. Outro elemento que surgiu foi o uso de simulados como uma prática de preparação para o Saeb.

A partir destas informações, começamos a nos perguntar de que forma o coordenador poderia continuar a usar as estratégias de acompanhamento do trabalho docente, porém, com o foco no processo avaliativo – tanto no âmbito do que é realizado regularmente na escola quanto as avaliações externas. E então, aprofundamos nosso objetivo de pesquisa, emergindo os instrumentos de acompanhamento do trabalho docente e propondo uma análise das práticas pedagógicas e avaliativas, reveladas no diário de bordo e na observação de aulas, que poderiam alicerçar o processo de aprendizagem.

3.1 Os dados e nossas reflexões

Para a coleta de dados utilizamos três instrumentos: a narrativa, a entrevista semiestruturada e o questionário. Após a leitura dos dados coletados nos instrumentos utilizados, organizamos nosso texto de análise em cinco eixos, os quais conversam com nossos objetivos iniciais da pesquisa e também apresentam os novos elementos que surgiram ao longo desta análise.

1º eixo- Caracterização do grupo colaborador: quem são as colaboradoras, a designação para a função, o percurso formativo e a experiência profissional de cada uma delas.

2º eixo – O “ser” coordenador pedagógico: como compreendem sua função, quais são suas atribuições, dificuldades, a relação com os docentes e direção, a experiência na docência como repertório para orientações aos professores.

3º eixo – O acompanhamento do trabalho docente: os caminhos utilizados para acompanhar a prática pedagógica (diário de bordo, observação de aulas formais e informais).

4º eixo – O coordenador formador e seus espaços de formação: quais são os espaços considerados e utilizados para a formação docente.

5º eixo – A avaliação na escola: o uso dos resultados do Saeb na escola.

Embora os três instrumentos utilizados possuíssem focos específicos para a coleta de dados, durante a análise realizada, dialogaram e se complementaram. O questionário, elaborado com 14 perguntas organizadas em três temas, nos proporcionou o conhecimento da formação, da experiência profissional e do processo de seleção para a função de coordenação. Também foi possível obter dados sobre a compreensão de sua formação para o exercício da profissão, as dificuldades encontradas, os conhecimentos que consideram ser imprescindíveis para o exercício da função. Tais dados foram complementados no momento da entrevista, que também trouxe informações sobre o acompanhamento do trabalho docente. Já a narrativa demonstrou a dinâmica de um dia de trabalho da coordenadora pedagógica, isto é, as diversas atividades que são desenvolvidas em um único dia de trabalho, de diferentes naturezas, e a partir da ótica das participantes.

No quadro 12 é possível observar os dados específicos de cada instrumento e em quais elementos houve complementação.

Quadro 12 – Os eixos analisados, os dados coletados e os instrumentos utilizados

Eixos de análise	Temas analisados	Instrumentos		
1º eixo: Caracterização do grupo colaborador	Designação para a função			
	Percurso formativo			
	Experiência profissional			
2º eixo – Ser coordenador pedagógico	Compreensão de sua função			
	Atribuições			
	Dificuldades			
	Relação com os docentes e direção escolar			
	Experiência na docência como repertório para orientações.			
3º eixo: acompanhamento do trabalho docente	Acompanhamento da prática pedagógica			
	Diário de bordo			
	Observação de aulas			
4º eixo: Coordenador formador e seus espaços de formação	Espaços para a formação docente			
5ª eixo: Avaliação na escola	O uso dos resultados do Saeb na escola			

Fonte: organizado pela pesquisadora (Q =questionário; N= narrativa; E= entrevista), 2020

No primeiro eixo apresentamos os dados retirados apenas do questionário. Já nos eixos seguintes utilizamos dados da entrevista, os quais foram complementados (em alguns elementos), com informações da narrativa. Após essa análise, encerramos com o 5º eixo, sobre o uso dos resultados da avaliação externa na escola. A apresentação e análise destes elementos estão na próxima seção.

SEÇÃO 4

ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção iniciamos com o registro de nossas observações nos dias das visitas às escolas de Educação Infantil. Na sequência, apresentamos os cinco eixos organizados para a análise dos dados recolhidos com os instrumentos utilizados.

Ao longo da seção apresentamos os objetivos de cada instrumento utilizado, a análise dos eixos e fragmentos das entrevistas das coordenadoras. Partimos de sua formação, passando pelas atribuições, pelo acompanhamento do trabalho docente, pelo papel formativo (intrínseco à função de coordenadora pedagógica) e pelo uso dos resultados do Saeb na escola.

Para finalizar, além de sintetizarmos as informações em um quadro, com o objetivo de planificar os elementos que os instrumentos trouxeram dentro de cada eixo categorizado, os instrumentos propriamente ditos e a síntese dos dados analisados, também destacamos o trabalho do coordenador com os docentes e registramos algumas reflexões.

4.1 As visitas²⁷

Como explanado na seção anterior, algumas coordenadoras desistiram de participar quando a coleta dos dados se iniciou. Especificamente no grupo da Educação Infantil, que havia solicitado a troca do instrumento de registro de sua rotina (por escrito) por uma visita da pesquisadora, tivemos duas desistências.

Logo após a primeira visita, próximo à data de entrega do questionário, a diretora/coordenadora (que já havia participado desta etapa da visita) entrou em contato com a pesquisadora e informou sua desistência. Após este contato, tivemos a baixa da segunda participante, que informou estar com problemas de saúde.

Sendo assim, ficamos com três coordenadoras da Educação Infantil, representadas aqui pelos nomes fictícios de Giovana, Mirela e Paula²⁸. Destas três, uma não conseguiu organizar um horário para que a visita acontecesse, ficando assim apenas a entrevista e o questionário. As outras duas que participaram de todas as etapas, ainda que tenha sido um número reduzido comparado ao início da pesquisa, nos apresentaram duas realidades bem diferentes da rotina de

²⁷ Fizemos este registro em 1ª pessoa do plural, para manter o padrão de escrita do trabalho.

²⁸ As outras coordenadoras, do ensino fundamental, são representadas pelos nomes fictícios de Aline, Vilma, Beatriz e Poliana.

seu trabalho: uma acumula as funções de direção e coordenação e a outra exerce apenas a função de coordenação, já que a escola possui uma outra profissional na direção.

Durante as visitas pudemos observar algumas atribuições e algumas diferenças na estrutura de organização da escola, como a existência de secretaria escolar em uma delas, com funcionários específicos para este atendimento e nas outras a ausência deste setor. Sendo assim, as atribuições, passam a ser exercidas também pelo diretor/coordenador (atendimento telefônico, matrícula, campainha) e quando há algo muito específico a ser feito, uma secretária de outra escola vem para realizar os registros (esta situação foi compartilhada em uma das visitas).

A diretora - e também responsável pela coordenação pedagógica - Mirela, no dia da visita, compartilhou um pouco de sua dinâmica de trabalho, inclusive dizendo que na escola “*brinca com as professoras*” ao utilizar os espaços diferentes para atuar como diretora ou como coordenadora (esta escola possui duas salas interligadas, as quais deveriam ser de diferentes profissionais). Também comentou que tem um dia na semana que faz a leitura dos diários de bordo e das atividades a serem xerocadas. Para os outros dias, se divide nas tarefas administrativas, na dinâmica de acontecimentos da escola e no atendimento aos pais e professores.

Nesta sua fala observamos que ela tem a compreensão das especificidades das funções administrativa e pedagógica e, embora seja um trabalho que “deva acontecer de forma coletiva” (DOMINGUES, 2014, p. 103), neste caso em específico, concentra-se em uma única pessoa. Estas múltiplas atividades (resultado do acúmulo de funções) podem contribuir para que o coordenador pedagógico perca seu foco formativo e colaborativo com o trabalho pedagógico da escola (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 12).

Um outro fator importante de se registrar é que, devido às diversas atribuições, “que preenchem o dia a dia do coordenador pedagógico [...] como atender alunos, pais e professores, planejar reuniões, agendar estudos de meio, registrar os processos do projeto pedagógico [...] coordenar conselhos de classe [...]” (CAMPOS; PLACCO, 2012, p. 37) e tantas outras tarefas, que acontecem na dinâmica diária, consideramos que em um dia de visita não foi possível presenciar toda essa amplitude da função.

Outra situação - e que consideramos ser influenciador - é que a presença de uma outra pessoa (no caso a pesquisadora) também possa ter alterado a dinâmica. Apesar da excelente recepção que foi oferecida, temos consciência de que a rotina daquele dia foi de alguma forma alterada - até mesmo o fato de receber, dar atenção, compartilhar “conversas pedagógicas”, inevitavelmente alterou sua rotina de tarefas do dia.

Um segundo fator, que acreditamos ser importante registrar, é que a presença de uma “pesquisadora” também causou certa insegurança em uma das participantes. Tal situação pode ter ocorrido por diversos fatores, como a primeira vez que expõe um conhecimento, o sentimento de “uma avaliação, uma deferência a sua pessoa [...]” (SKYMANSKI, 2004, p. 16), ainda que tenha sido repetido por diversas vezes que a pesquisa não era para avaliar o trabalho de ninguém, mas sim para conhecer a dinâmica da coordenação pedagógica, ou ainda, uma possível “ocultação” (SKYMANSKI, 2004, p. 46).

Como dito, ambas as profissionais foram muito receptivas e acolhedoras. Preocuparam-se em apresentar o espaço físico da escola e alguns profissionais que encontramos no caminho, as documentações (diário de bordo de professor, ata de registro da Htpc - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo²⁹), a organização dos materiais administrativos. Compartilharam atribuições do dia-a-dia, um pouco de sua trajetória na área da Educação e como realizam registros nos diários de bordo.

Ao compartilharem um diário de bordo comigo, observamos que o planejamento de aulas é feito semanalmente e que apresenta os campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2017), indicando até mesmo o código da habilidade a ser desenvolvida. E também que há recados de incentivo e elogio ao trabalho das docentes. Foi possível, assim, observar pequenas conversas/orientações às professoras que se dirigiram à coordenação neste dia.

Com a coordenadora/diretora Mirela³⁰, a observação realizada neste dia e seu relato na entrevista ficaram muito claro as diversas atribuições exercidas por ela, que acumula funções diferentes, além de não ter uma organização de secretaria na escola.

Observamos no dia da visita que ela atende campanha, recebe/acompanha a entrega da água, a abertura do portão para o transporte buscar os alunos, recebimento de atestado e comunicado à professora para dar ciência, orientação à monitora, acompanhamento da saída e entrada dos alunos, auxílio à criança que vem até sua sala procurando por uma monitora, ligação de professora que vai se ausentar, ligação para substituição, atendimento e troca de informações com professora sobre atendimento especializado. Neste dia ainda realizaram passeata na rua com as crianças, funcionários e professoras. A coordenação acompanhou, participou e na chegada ainda passou de sala em sala para verificar a contagem dos alunos.

²⁹ Htpc é uma reunião que acontece semanalmente com todos os professores, coordenação pedagógica e direção escolar. Já Htpe refere-se ao horário que o professor tem disponível, dentro da sua carga horária, para desenvolvimento de atividades pedagógicas individuais. Neste momento os alunos se encontram em aula com outros professores, como por exemplo, arte, música, educação física, inglês (dependendo da grade curricular)

³⁰ Todos os nomes utilizados nesta apresentação são fictícios.

Embora possua experiência nas duas funções que exerce, o que deve auxiliar na execução das diferentes funções, há que se pontuar que a divisão de tempo acaba por tirar a oportunidade de se investir mais no pedagógico, por exemplo. Uma função acaba consumindo mais tempo e a outra acaba sendo desenvolvida na medida do possível (o que não é o ideal, considerando que se busca a parceria entre coordenação e docentes para a oferta das situações de aprendizagem das crianças).

Já com a profissional que exerce apenas a coordenação, observamos semelhanças na rotina do dia, com exceção de atendimento de campainha, já que a escola possui estrutura de secretaria escolar. Porém, também atendeu professores, foi buscar gelo para uma criança, organizou substituição, acompanhou saída das crianças, fez pauta para reunião de pais e ainda entrou em contato com ótica para solicitar desconto para uma família.

A entrevista que aconteceu após a visita trouxe mais elementos da sua dinâmica de trabalho, já que as atribuições não acontecem todas no mesmo dia e, sendo assim, não seria possível presenciar todas as suas atribuições. Este “aquecimento”, em um “clima mais informal” (SKYMANSKI, 2004, p.25) contribuiu para o compartilhamento de algumas situações e também para criar um clima agradável durante a segunda etapa da pesquisa.

Por fim, vale registrar que, apesar da insegurança causada em alguns momentos, a presença também estimulou conversas e incentivos para se inscreverem nos programas de pós graduação das universidades públicas.

4.2 Caracterização do grupo colaborador (1º eixo)

Participaram desta pesquisa um total de 7 Pedagogas que atuam na Coordenação Pedagógica de algumas das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de um município do interior do estado de São Paulo.

Foram sete profissionais que atuam na coordenação pedagógica destas escolas. Quatro são do Ensino Fundamental e três da Educação Infantil. Destas três, há duas profissionais que acumulam funções: de direção escolar e de coordenação pedagógica.

A designação para exercício da função de direção escolar “é feita através de escolha, como cargo comissionado” (Giovana, 2019). Já para a função de coordenação pedagógica, ocorre mediante apresentação de projetos das docentes que tenham interesse, quando há a vaga. Estes projetos são encaminhados para a Secretaria de Educação do município e, em parceria com a direção escolar, escolhem as candidatas a assumirem o cargo.

“Através da apresentação de um Projeto Pedagógico, descrevendo quais ações gostaríamos de desenvolver nesta função. A Secretaria da Educação, em conjunto com os diretores das unidades escolares fazem um levantamento das necessidades e urgências, designando cada coordenador para cada realidade” (Beatriz, ENTREVISTA, 30/07/2019).

O questionário também nos trouxe informações sobre as experiências profissionais das coordenadoras e diretoras. Organizamos no quadro 13, que se segue, as experiências de docência e de outras funções que tenham exercido e que compõem sua trajetória de experiência profissional na área da Educação.

Quadro 13 – Experiência profissional das colaboradoras

	Nome	Atual função	Experiência na docência				Outras funções			Tempo	
			Educação Infantil	Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos	Turmas multisseriadas	Direção	Vice Direção	Coordenação Pedagógica	Na função	Na unidade escolar
Educação Infantil	Giovanna	Direção Escolar	4 anos	4 anos	2 meses	-	-	-	-	6 anos	6 anos
	Mirela	Direção Escolar	3 anos	12 anos e meio	3 meses	-	-	4 anos	3 anos	2 anos e meio	2 anos e meio
	Paula	Coordenação Pedagógica	-	-	-	-	-	-	11 anos ³¹	13 anos	3 anos
Ensino Fundamental	Aline	Coordenação Pedagógica	14 anos	O tempo não foi informado	-	-	-	-	-	6 meses	6 meses
	Vilma	Coordenação Pedagógica	10 anos	14 anos	-	-	Tempo não informado	-	-	6 meses	6 meses
	Beatriz	Coordenação Pedagógica	Tempo não informado	10 anos	-	-	-	1 ano	-	7 anos	1 ano
	Poliana	Coordenação Pedagógica	-	10 anos	-	7 anos	-	-	-	12 anos	10 anos

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora (2020)

³¹ A colaboradora informou que estes anos são a soma de experiência de coordenação pedagógica que posteriormente mudou para direção escolar, na escola a qual ela trabalhava na época.

Verificamos que todas as profissionais possuem um significativo tempo de atuação na área da educação, seja na docência ou em outras funções (coordenação, vice direção ou direção escolar). No momento da coleta de dados, duas profissionais haviam assumido recentemente a função de coordenação pedagógica, mas uma delas já havia atuado na gestão em outra rede de ensino.

Ao consultar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), observamos que o artigo 67, § 1º, prevê que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”. Sendo assim, podemos considerar que todas as colaboradoras desta pesquisa estão de acordo com a normatização da lei e que tais experiências influenciam em sua atuação.

Em 2006, através da Lei nº 11.031, o texto deste referido artigo foi alterado, especificando as funções de magistério, momento em que vemos a apresentação da função de coordenação pedagógica.

§ 2 [...] são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 2006, s/p).

Outra informação que o questionário nos trouxe foi a formação inicial e continuada das profissionais, as quais organizamos no quadro 14:

Quadro 14 – Formação das coordenadoras pedagógicas

Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • 1 coordenadora pedagógica com Magistério (nível médio), Licenciatura em Pedagogia e três pós-graduações: em Educação Infantil, em Gestão Escolar e em Psicopedagogia Clínica. • 1 coordenadora pedagógica com Licenciatura em Pedagogia e três pós graduações: em Atendimento Educacional Especializado, em Alfabetização e Letramento e em Psicopedagogia Clínica. • 1 coordenadora pedagógica com duas graduações: uma em Letras e a outra em Licenciatura em Pedagogia, além da pós graduação em Educação Infantil.
--------------------------	--

Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • 1 coordenadora pedagógica com Licenciatura em Pedagogia e três pós-graduações: em Alfabetização e Letramento, em Ludopedagogia e em Psicopedagogia. • 1 coordenadora com Licenciatura em Pedagogia e duas pós-graduações: Psicopedagogia Institucional e em Atendimento Educacional Especializado. • 1 coordenadora pedagógica com Licenciatura em Pedagogia e duas pós-graduações: Psicopedagogia Escolar e em Atendimento Educacional Especializado. • 1 coordenadora com Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História, além de três pós-graduações: Gestão Escolar, Direito Educacional e Psicopedagogia Institucional.
---------------------------	---

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora (2020)

A formação de todas as profissionais em curso de Licenciatura em Pedagogia para o exercício da função de coordenação pedagógica também está de acordo com o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que prevê “a formação de profissionais de educação [...] em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação [...]”.

Verificamos que além de todas possuírem o curso de Licenciatura em Pedagogia, também buscaram aperfeiçoamento em cursos de pós-graduação (*lato sensu*), os quais estão interligados com a prática pedagógica. No grupo da Educação Infantil percebemos uma busca em conhecimentos referentes à faixa etária e à alfabetização e, nos dois grupos, a busca pelos cursos de Psicopedagogia e de Atendimento Especializado na Educação.

Durante as entrevistas, as profissionais compartilharam que o trabalho com a inclusão é um grande desafio para elas e para as professoras, o que nos indica que um dos motivos de buscarem os cursos seja o acesso ao conhecimento para trabalhar com os diferentes casos de inclusão que se têm nas escolas. Porém, a partir de suas falas nas entrevistas, verificamos que ainda há a necessidade de a escola possuir outros profissionais, de outras áreas, para auxílio na construção de ações com cada criança que apresente alguma deficiência.

4.3 O “ser” coordenador pedagógico e suas atribuições (2º eixo)

Para discorrer sobre os dados deste eixo, utilizamos as informações dos três instrumentos. No questionário, perguntamos sobre a “*análise da importância de sua função no cenário escolar*”; na entrevista e na narrativa verificamos, ao longo das falas e de seus registros, as atribuições e a relação do coordenador com a direção, com os docentes e outros funcionários.

Observamos que as coordenadoras, ao definirem sua função, demonstraram que a atuação não se restringe ao trabalho com o professor. Embora tenham compartilhado que

desenvolvem diversas tarefas que não estão diretamente ligadas ao grupo docente, nos indicaram que sua função primordial é o pedagógico, é o trabalho voltado ao processo de ensino e aprendizagem, o apoio ao docente.

“Pra mim a coordenação pedagógica é muito importante [...] o coordenador seria o elo que iria colocar os professores e a direção em conjunto... o coordenador traria toda a parte de dúvidas dos professores, de que não entendeu alguma coisa que tem que ser preenchida, da parte administrativa; ele traria as ansiedades dos professores em relação aos alunos, porque ele teria esse contato maior com os alunos [...] ao meu ver, o coordenador pedagógico é o coração da escola...porque ele está bem no meio, é onde faz pulsar tudo...ele vai levar o que o diretor espera dos resultados da escola juntamente com os professores para fazer esse trabalho...então ele é uma chave muito importante dentro da escola”. (BEATRIZ, ENTREVISTA, 05/07/2019).

“Coordenador pedagógico, eu acho que é um elo fundamental dentro da escola...na verdade ele é um elemento de ligação entre todos os pares para se trabalhar na escola...entre professor com a direção, direção – professor, entre o professor e aluno, família. Então o coordenador ele faz todo esse papel de ligação, para que todas as áreas dentro da escola possam estar em harmonia. Eu acho que o coordenador tem que estar atento para tudo o que acontece... na parte administrativa, na parte da secretaria e também de funcionários...porque acaba que envolvendo essa parte pedagógica, a parte educacional, com todos os funcionários da escola e aí acaba tendo que fazer essa ligação para que o trabalho, como um todo na escola consiga fluir... então eu acho que é um elemento primordial, como elemento de ligação mesmo, em todos os contextos, para unir todos os contextos”. (BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019).

“Eu analiso que a função do coordenador pedagógico é de extrema importância no funcionamento da escola, pois nós coordenadores estamos diretamente envolvidos na construção e execução dos projetos e de toda parte pedagógica. Em nossa função precisamos ter a visão global das situações que acontecem na escola envolvendo o ensino – aprendizagem. Cabe a nós mediar o bom relacionamento entre professores e alunos, zelar pelo bom desenvolvimento da aprendizagem, promover reuniões visando planejar as ações e intervenções necessárias na busca de promover uma aprendizagem significativa em nossos alunos” (POLIANA, ENTREVISTA, 02/08/2019).

Quando elas dizem que *“precisamos ter a visão global das situações que acontecem na escola envolvendo o ensino – aprendizagem”* e *“eu acho que o coordenador tem que estar atento para tudo o que acontece”*, acabam por revelar uma habilidade essencial na função: o observar, identificar, antecipar e mediar soluções, de todas as naturezas. É uma função dinâmica que exige do profissional um bom relacionamento com todos e a disponibilidade de uma escuta e de uma observação atenta de tudo que envolve a escola, e principalmente, tudo que envolva o processo de ensinar e de aprender.

Tal percepção das coordenadoras vem ao encontro de Libâneo (2004, p.179) ao nos expor que coordenar *“é tarefa que canaliza esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos”*. Na escola, pressupomos que a meta principal seja propiciar aprendizados,

e que todos os profissionais que ali estão se empenham (ou deveriam se empenhar) no alcance desta.

Os trechos das entrevistas nos auxiliam a compreender a atribuição do coordenador em integrar os diferentes cenários da escola, os diferentes funcionários e, principalmente, “assessorar os professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino” (LIBÂNEO, 2004, p.182).

Outra característica importante, que revela e representa o primordial na função do coordenador pedagógico, é citado por Beatriz, ao dizer que é “*zelar pelo bom desenvolvimento da aprendizagem*”. Aqui, ela demonstra que, além de ter entendimento da importância de sua função e da ligação com todos os setores da escola, também tem ciência de que sua atuação possui forte conexão com o processo de ensino e de aprendizagem na escola.

No quadro 15 compilamos algumas das expressões que as coordenadoras utilizaram para descreverem sua função (entrevista) e para analisarem a importância desta no cenário escolar (questionário). Fica claro que o foco principal seja o acompanhamento do trabalho pedagógico, porém, com a consciência de que também atuam e colaboram em todos os outros setores da escola.

Quadro 15 - Expressões sobre a função de coordenação

Educação Infantil	Ensino Fundamental
[...]elo entre direção e professor[...] [...] escutar os professores e peneirar o que é pedagógico [...] [...] orientar sempre os professores [...] [...] [...] auxiliando sempre nas aulas, suas condutas e aprendizagens [...]dar o apoio necessário ao professor nas dificuldades encontradas [...] [...] preparar Htpc (s) pertinentes com a realidade que os professores enfrentam [...] [...] incentivando o professor a utilizar estratégias diferenciadas para que todos possam aprender [...]	[...] extrema importância no funcionamento da escola [...] [...] é o articulador, formador e transformador [...] [...] ter capacidade de ouvir e interpretar/compreender as situações e as soluções (possíveis) [...] [...] uma ponte com a Secretaria da Educação [...] organizador de ideias [...] intermediador entre alunos e o professor [...] orientador diante os planejamentos de aulas [...]

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora

Percebemos que há uma compreensão de que seu “trabalho está voltado para o acompanhamento e a assistência pedagógico-didática dos professores” (DOMINGUES, 2014, p. 106), pois citam algumas ações voltadas especificamente ao trabalho do professor, tanto de

orientação quanto de ser o apoio destes na escola, nas diversas situações: desde uma situação com algum aluno (que poderá ser disciplinar) até a organização de um planejamento de aulas. Voltaremos na questão da orientação aos professores no eixo da formação.

[...] desde a secretaria, de pais que vem fazer a matrícula, qual a melhor sala para colocar esse aluno...o diretor dá o aval, fecha a matrícula, mas ele sempre vem perguntar qual seria melhor para esse aluno[...] (BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019)

[...] o bem estar com a direção, com a vice, porque a gente precisa um do outro, precisa do apoio deles muitas vezes [...] precisamos estar sempre caminhando juntos (POLIANA, ENTREVISTA, 02/08/2019)

Nestes trechos fica evidente a compreensão da função do coordenador como “responsável pela mediação e articulação das relações escolares [...] (SOUZA; PETRONI; DUGNANI, 2015, p. 55), como um elo de ligação com os outros setores, do respeito e valorização do papel deste na escola. Um exemplo é o diálogo entre direção e coordenação para os momentos de matrícula, para verificação da sala mais adequada para se colocar o aluno (o que já nos indica que este coordenador conhece e acompanha o desenvolvimento de todas as turmas da escola, para que assim possa indicar uma melhor turma para a matrícula que está chegando). Em outros momentos, o apoio é inverso: o diretor apoia o coordenador em algumas decisões a serem feitas. Sendo assim, não é apenas o coordenador que tem tal entendimento, mas o diretor também, já que atua em forma de parceria e considera os conhecimentos que o coordenador possui sobre a equipe e alunos.

Tal interação de trabalho (coordenação e direção), demonstram que, apesar de possuírem funções específicas, estão interligadas e são interdependentes, à medida que tem como foco de atuação o coletivo escolar. Esta situação fica muito clara nas palavras de Libâneo (2004, p.179), que ao definir as funções destes profissionais, revela as interfaces de suas atuações.

Dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos [...] A direção [...] é pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação. A coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas. (LIBÂNEO, 2004, p. 179).

Outro fator importante indicado por uma delas, se refere ao fato de não esquecer a base do trabalho, que é a sala de aula, que é o ser professor.

“Porque eu falo que antes de ser coordenador nós somos professores [...] a gente não pode esquecer que somos professores antes de ser coordenador... eu acho que é muito importante [...] assim é um cargo bem difícil ...de ser coordenador... coordenar professores...cada um tem um pensamento...cada um tem uma visão...então nós temos que juntar tudo isso e fazer algo fluir de bom...para quem...para o aluno né...e para nós mesmos...porque eu acho que a gente tem que trabalhar em união[...].” (PAULA, ENTREVISTA, 05/07/2019)

[...] hoje eu estou aqui como coordenadora, mas eu sou professora [...] (ALINE, ENTREVISTA, 09/08/2019)

Quando estas coordenadoras citam o fato de “*não esquecer que somos professores*”, nos trouxeram à reflexão duas questões. A primeira reflexão se refere ao fato da relação hierárquica, que pode se estabelecer entre coordenador e professor, trazendo um distanciamento da realidade da sala de aula ou até mesmo certas imposições de ações, afastando-se da proposta de parceria e reflexão, a qual recomendamos nesta pesquisa.

A segunda reflexão se refere ao fato de que ser professor pressupõe que conheça a dinâmica de uma sala de aula, as possibilidades e os desafios diários que encontramos. Sendo assim, o “*não esquecer*” nos remete ao fato de compreender as angústias que muitas vezes os docentes trazem, de ter empatia, mas também de saber conduzir a situação para uma resolução (ou o mais próximo disso).

Esta questão também está interligada com a compreensão de que a própria experiência enquanto docente contribui na função de coordenar o grupo de professores. Não se descarta a importância do conhecimento adquirido, da teoria, dos cursos, mas se enfatiza a importância da experiência em sala de aula para se compreender as situações observadas e/ou relatadas pelos docentes.

Eu acho que a experiência de sala de aula é o mais importante...mais do que faculdade, mais do que pós, mais do que tudo...porque, quando uma professora me relata algo, eu consigo entender o que ela está me dizendo porque eu já vivi isso dentro da sala de aula...então eu acho que na minha atuação hoje...óbvio que o conhecimento é muito importante, porque tem coisas que se você não tiver o conhecimento você não faz...mas, na minha função de coordenadora eu acho que o mais importante é a minha experiência em sala de aula, ao meu ver. (GIOVANA, ENTREVISTA, 26/06/2019)

Eu acho que a grande parte que auxilia é eu ter vários anos de experiência em sala de aula e não ter esquecido disso, dessa experiência que eu tenho em sala de aula...porque muita coisa você só entende quando você passou dentro da sala de aula...você entende como que funciona, você entende porque está com aquela dinâmica...porque às vezes tem o barulho produtivo...e no barulho produtivo, você não pode mexer...você pode auxiliar na indisciplina, no barulho produtivo, quanto maior o barulho produtivo, melhor...se você não tem o discernimento do que é uma sala de aula... a hora que você fala “vamos formar grupos”.... brmmmmmm.....

“nossa, vai morrer um aí dentro”...e não é isso...então eu acho que o que muito me ajuda foram os anos que eu tive de experiência dentro de sala de aula...e eu passei por todos...eu passei pela pré-escola, eu passei pela 1ª série, 2ª, 3ª, 4ª...eu passei por tudo...eu só não passei pela creche...mas passei por praticamente tudo. (MIRELA, ENTREVISTA, 28/07/2019).

Uma delas ainda cita que se espelha em outras profissionais que considera que fizeram um bom trabalho enquanto coordenadora:

O que eu acho importante para hoje? ... eu penso muito assim, outros coordenadores que já tive...outros tipos de direções, pessoas que me levantaram o astral, pessoas que gosto muito e que eu acho que fizeram um bom trabalho...eu tento fazer igual. (ALINE, ENTREVISTA, 09/08/2019).

Além da inspiração em outras coordenadoras e da compreensão de que a experiência docente seja um dos alicerces para o desenvolvimento do seu trabalho, também indicaram no questionário alguns conhecimentos imprescindíveis para sua atuação: senso de justiça, flexibilidade, trabalho em equipe, determinação, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos administrativos, conhecimentos referentes à inclusão, tendências educacionais, teorias pedagógicas, conhecimentos tecnológicos, conhecimento da clientela.

Tais conhecimentos ou habilidades, são adquiridos ao longo da atuação na escola – não podemos afirmar, tampouco acreditar que a licenciatura, os cursos de extensão e pós-graduação consigam abranger todos os elementos para o exercício da função de coordenação pedagógica. Assim como aqueles que atuam na sala de aula, muitos conhecimentos são adquiridos ao logo do exercido, na troca com os pares, na inspiração em outras profissionais, na busca de cursos, palestras. E desta forma, vão se construindo e se constituindo enquanto coordenadoras pedagógicas.

O registro seguinte, realizado no questionário por uma das colaboradas, indica, entre outros elementos de muita importância nas atribuições do coordenador pedagógico, a necessidade de formação continuada para o exercício de sua função.

O coordenador pedagógico precisa de uma formação continuada de qualidade. Ser leitor assíduo das novas tendências educacionais. Ser articulador e formador de opiniões. Ter estrutura psicológica para lidar com as mais diversas situações que aparecem [...] conhecer a dinâmica da escola para ter um bom funcionamento pedagógico da mesma [...] ser líder na construção do PPP e seu cumprimento, garantindo viabilizar os recursos necessários para as aulas e as reuniões [...] buscar atualidades para alinhar a metodologia dos professores [...] conhecer e organizar o Conselho de Classe e buscar diferentes sugestões para obter melhores resultados para os alunos [...] buscar reconhecer a realidade do aluno e sua família, para ser ponte entre esses e a escola [...] enfim, tentar manter um ambiente colaborativo, de compartilhamento dos saberes, ser humilde e fraterno, tentando envolver todos do ambiente educacional no respeito mútuo. (BEATRIZ, QUESTIONÁRIO, 2019, grifo nosso).

O que queremos destacar neste relato e que também se revelou na entrevista, é a percepção e indicação da necessidade de uma formação para o exercício da profissão. Tal formação também foi indicada por alguns dos estudiosos que consultamos nesta pesquisa, como Libâneo (204, p. 185), que enfatiza ser necessário uma formação específica, “distinta daquela provida aos professores”. Domingues (2014, p. 28), que chama a atenção para o tipo de formação que este profissional será submetido, pois influenciará nas suas ações na escola: “a ação do coordenador será prescritiva ou produto de discussões”? Placco e Souza (2012) complementam apontando para a necessidade de uma construção de conhecimentos importantes para o desenvolvimento da função:

[...] formação específica para o coordenador em que, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades da sua função, tais como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e da adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 18).

A formação contínua do coordenador colabora para a construção e compreensão da sua função, da sua identidade de mediador e formador no ambiente de trabalho, de colaborador nos processos de ensino e de aprendizagem. Mas, para que seja um trabalho que possa promover ações de transformação, o coordenador também precisa ser instrumentalizado e formado para sua atuação.

Durante a entrevista, a coordenadora cita que “*poderia ter uma formação diferenciada [...] que a gente pudesse alinhar coisas que realmente são efetivas, que precisam para a escola [...]*” (BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019). Não podemos esquecer então, que o formador (no caso o coordenador), também precisa ampliar seu repertório e desenvolver habilidades para que possa auxiliar os professores na escola.

É importante citar que as coordenadoras se reúnem semanalmente com a Supervisora de Ensino. Estes momentos podem ser utilizados para compartilhar informações de sua dinâmica de trabalho, trocas de experiências e coleta de necessidades formativas para este grupo.

No quadro 16, destacamos as tarefas desempenhadas (e indicadas) pela coordenação, as quais ficaram evidentes tanto nas narrativas quanto nas entrevistas. Observamos que muitas estão atreladas ao professor e ao aluno, o que corresponde ao cerne do trabalho da coordenação pedagógica, “[...] uma vez que o objetivo maior de sua ação deve ser a melhoria constante e

permanente da aprendizagem dos alunos” (PLACCO, SOUZA, 2012, p. 11) e isto só se dará se houver um trabalho de acompanhamento, trocas e intervenções pedagógicas.

Quadro 16 – Tarefas realizadas pela coordenação pedagógica

- Leitura de diário de bordo
- Organização da Htpc
- Visita às salas de aula diariamente
- Acompanhar os projetos desenvolvidos (da Secretaria da Educação, da Secretaria da Saúde, enviados para a escola desenvolver)
- Leitura de planejamento das aulas semanalmente
- Verificação das atividades que serão dadas para os alunos
- Atendimento aos pais junto com as professoras
- Registro das reuniões realizadas com os pais
- Organização e acompanhamento do conselho de classe
- Liderar a construção do PPP e acompanhar seu cumprimento
- Acompanhamento de reuniões de professores com outros profissionais que atendem o aluno (fonoaudiólogo por exemplo)
- Acompanhamento de reuniões da professora de atendimento especializado com o professor da turma
- Organização da pauta de reunião de pais com direção escolar
- Bilhetes para famílias quando professor solicita
- Encaminhamento para avaliação com outro profissional
- Verificação da caderneta
- Leitura dos relatórios ao final do bimestre
- Observação de sala de aula e orientações
- Registro das aulas assistidas
- Auxílio aos professores com os alunos em defasagem
- Trabalhar o vínculo com a família
- Pesquisa de textos e atividades para auxílio ao professor
- Pesquisa e sugestão de cursos que possam auxiliar o docente
- Reuniões na Secretaria da Educação (semanalmente)
- Acompanhamento da entrada e saída dos alunos
- Resolução de conflitos dos alunos
- Organização das datas de entrega
- Substituir a direção escolar quando precisar se ausentar
- Acompanhar direção escolar na entrevista com pais para matrícula
- Verificar a melhor sala para cada aluno matriculado
- Apoiar o diretor na logística de funcionamento da escola: horário das aulas (música, educação física, artes), horário de recreio
- Organização de cronogramas
- Atendimento ao professor na Hora de Trabalho Pedagógico e Estudos - Htpe

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora (2020).

A compilação das diferentes tarefas realizadas pelas coordenadoras (sem citar as tarefas administrativas que duas profissionais também realizam, por acumularem as funções de

coordenação e direção escolar) vem ao encontro da exposição de Campos e Aragão (2012, p.3), de que a coordenação desenvolve diversas atividades, como “atender alunos, pais e professores, planejar reuniões, agendar estudos de meio, registrar os processos do projeto político pedagógico [...], organizar e reorganizar calendário escolar, coordenar as reuniões de conselho de classe”.

São muitas as tarefas desempenhadas pelas coordenadoras e, então, perguntamos se havia algum cronograma, algum tipo de organização para a realização de todas as tarefas que realizam na escola e que foram compartilhadas conosco. Ficou claro que não há um momento separado para estudo, para a busca de textos e temas a serem trabalhados com os professores, de aulas a serem assistidas, de atendimento aos docentes e etc. Elas nos indicaram que os imprevistos e a própria dinâmica da escola acabam por atrapalhar a organização e o cumprimento de um cronograma.

É assim... a gente tenta montar um cronograma...eu tento aqui na minha cabeça imaginar...eu chego na 2ª feira e já marco tudo o que eu tenho que fazer...então eu faço um cronograma para mim e durante o semestre vou tentando me organizar e passar para as professoras em forma de recados tudo aquilo que a gente precisa...então a gente organiza cronogramas do que tem que ser entregue, das datas... já coloca na sala dos professores e a gente vai se organizando...é lógico que é muito dinâmico, então às vezes aquilo que você programou para um dia, às vezes ele fura totalmente, porque às vezes acontece algum incidente com o professor ou com algum aluno, ou às vezes você tem que parar para atender os pais, deixando aquilo para um outro dia... aí no outro dia você retoma e vai tentando colocar as coisas em ordem... a burocracia realmente toma muito tempo nosso...de papeis que devem ser entregues, relatório[...] (BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019).

[...] não faço um planejamento pra mim, por escrito, o que eu vou fazer...eu penso assim...agora a gente está começando a mexer com as provas do Mais Alfabetização... então eu estou envolvida nisso...mas surge algum problema lá na sala, então eu deixo isso e vou para lá...e o trabalho eu levo para minha casa...aí eu vou e termino na minha casa [...] em época de conselho por exemplo, nesta época agora nós tivemos conselho, então antes eu já fui pedindo o portfólio dos professores, dos alunos... então eu fui olhando esses portfólios...nos momentos em que eu não estou lá na sala com eles, acompanhando se aconteceu alguma coisa, eu estou na minha sala...então na minha sala eu vou fazendo essas coisas...surgiu um imprevisto a gente sai correndo...só na segunda-feira que é mais específico, porque é Htpc, então assim, principalmente no período da tarde eu deixo mais para preparar a pauta mesmo, sento com a diretora... o que a gente vai falar da escola, que assunto que a gente vai retomar... que aí é preparação de pauta de Htpc, mas o resto eu vou fazendo assim...(ALINE, ENTREVISTA, 09/08/2019).

Não tem como planejar uma rotina...hoje eu vou fazer isso, isso e isso... porque durante o dia surgem várias coisas que às vezes nós temos que deixar aquilo que nós estamos com o foco e apagar incêndio em outro lugar...problema com aluno...dificuldade as vezes que o professor tem...então a gente está sempre auxiliando. (PAULA, ENTREVISTA, 05/07/2019).

Eu organizo...primeiro eu coloco na minha pauta, as atividades de prioridade...aquelas que tem que ser cumpridas...exemplo, a avaliação que é um documento normativo, estudos, documentos a serem entregues, aulas a serem

entregues, planejamento...estudo para currículo...que nem, no caso, nós temos encontros da BNCC...é dessa forma que eu me organizo...às vezes da mesma forma que eu organizo, às vezes eu passo pra elas...elas tem dia para entregar a aula, tem dia para entregar o cadernos de registro, o que elas fizeram, que é o registro reflexivo. (VILMA, ENTREVISTA, 09/08/2019).

Observamos que, tanto no grupo do infantil quanto do fundamental, o cronograma existente se refere à entrega do diário de bordo e, conseqüentemente, um tempo para a coordenação realizar a leitura. Especificamente no grupo do infantil, em que há duas profissionais que acumulam funções, também há o cronograma de entrega de planilhas e documentos administrativos.

Consideramos que a falta de um cronograma, de uma programação, de um planejamento de ações voltadas para o acompanhamento do trabalho docente possa ser um dificultador no desenvolvimento da função. Compreendemos que a escola seja um espaço muito dinâmico, com muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo, além das diversas situações imprevisíveis, mas há que se “priorizar o tempo de seu trabalho na escola para o desenvolvimento das ações pedagógicas planejadas intencionalmente tendo em vista a formação docente” (CAMPOS; ARAGÃO, 2021, p. 41), caso contrário, o coordenador ficará submerso na dinâmica dos acontecimentos diários, minimizando imprevistos e o foco de seu trabalho pode ficar em segundo plano.

O espaço físico da sala da coordenação³² é dividido com os professores em seus horários de Htpe. Ter o espaço físico compartilhado entre coordenação e docente é um facilitador para as orientações e para o acesso ao coordenador nestes horários (e ao contrário também: o acesso do professor ao coordenador). Porém, também poderá ser desfavorável em alguns momentos: algumas orientações e conversas precisam ser feitas em um espaço privativo, ainda que seja por orientação, pois poderá haver algum docente que se sinta exposto, ou ainda, o coordenador não conseguir explorar o tema por ter outras pessoas por perto. Isto é muito evidente em momentos de devolutivas de aulas, de planejamentos, de momentos em que há a necessidade de uma intervenção mais pontual.

Além deste dificultador que observamos durante a realização das entrevistas, outros também foram identificados em suas falas, ainda que estivessem de forma implícita (não questionado diretamente): relacionamento interpessoal, resistência de alguns docentes nas sugestões, o envio de muitos projetos para a escola desenvolver (sobrecarga dos docentes e coordenação), convencimento da família para atendimento especializado e também, em

³² No caso das escolas do ensino fundamental e duas do ensino infantil.

determinados momentos, a insegurança em tomar algumas decisões (especificamente no caso das iniciantes). Organizamos estas informações no quadro 17, “dificuldades do dia-a-dia”.

No caso das coordenadoras – diretoras, ficou muito explícito que a parte burocrática toma muito tempo e, assim, a parte pedagógica fica em segundo plano, ainda que se organizem para fazer a leitura dos diários, atender as professoras em suas solicitações e passar pelas salas durante as aulas.

Quadro 17 – Dificuldades no dia-a-dia

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Relacionamento e orientações pedagógicas</p>	<p><i>[...] às vezes a forma de como está trabalhando e aí a gente vai com jeitinho, fala...tem um ou outro que dá uma torcida de nariz mas acaba modificando [...]</i> (Participante 1, ENTREVISTA, 09/08/2019)</p> <p><i>[...] às vezes a gente tem que intervir e isso dá uns choques [...] isso traz constrangimento...e uma quebra no interagir...professor – coordenador...às vezes dá uma quebrada neste relacionamento [...] entende como uma crítica [...]</i> (Participante 6, ENTREVISTA, 05/07/2019)</p> <p><i>[...] acham que é uma cobrança desnecessária..., mas para mim eu acho super importante [...]</i> (Participante 1, ENTREVISTA, 09/08/2019)</p> <p><i>[...] a parte ruim é a cobrança...porque a gente tem esse papel... tem alguém para cobrar, em todo lugar tem [...] então eu acho que você tem que ir adquirindo fórmulas para ser o mais leve possível [...]</i> (Participante 2, ENTREVISTA, 30/07/2019)</p> <p><i>[...] às vezes a gente fala uma coisa e é a mesma coisa que não falar [...]</i> I (Participante 4, ENTREVISTA, 09/08/2019)</p> <p><i>[...] quando chega novata eles colocam em saia justa [...]</i> (Participante 4, ENTREVISTA, 09/08/2019)</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Tomada de decisão</p>	<p><i>[...] aparece certas situações e assim....eu não sei resolver sozinha...eu não sei decidir sozinha, entendeu...e aí eu preciso muito da ajuda da diretora...pergunto muito para a Supervisora [...]</i>Participante 1, ENTREVISTA, 09/08/2019</p>

Sobrecarga de trabalho (projetos e funções)	<p><i>[...] alguns projetos que vem às vezes sem a gente estar esperando...que não está no planejamento...então sobrecarrega tanto o professor quanto a coordenação [...] (Participante 2, ENTREVISTA, 30/07/2019)</i></p> <p><i>[...] como tenho que exercer a função administrativa e pedagógica, eu não consigo acompanhar as aulas das professoras dentro da sala de aula [...] (Participante 5, ENTREVISTA, 28/07/2019)</i></p> <p><i>[...] o excesso de coisas para uma pessoa só...eu acho isso negativo (Participante 7, ENTREVISTA, 26/06/2019)</i></p> <p><i>[...] o coordenador precisa dar apoio para o professor que precisa trabalhar o conteúdo da sala de aula...só que esse conteúdo de sala de aula vem imbuído de um monte de coisa que vem de fora e isso sobrecarrega o professor, sobrecarrega o aluno e eventualmente sobrecarrega a escola também [...] (Participante 2, ENTREVISTA, 30/07/2019)</i></p>
Tempo X burocracia	<p><i>[...] às vezes aquilo que você programou para um dia, às vezes ele fura totalmente [...]</i></p> <p><i>[...] você percebe que poderia ser um pouco melhor, que você poderia estar mais dentro da sala de aula para ajudar o professor..., mas todas as coisas as vezes roubam o tempo da gente né [...]</i></p> <p><i>[...] a burocracia realmente toma muito tempo nosso [...]</i></p> <p><i>[...] o ideal seria a gente ter mais tempo para estudo [...] “ah, eu vou pegar um tempo para estudar, fazer leitura, pesquisa” ...a gente não consegue...então ou você faz isso fora do seu horário ou você não faz (Participante 2, ENTREVISTA, 30/07/2019)</i></p>

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora (2020)

Percebemos que há o reconhecimento da necessidade de estar mais na sala de aula com o docente, de acompanhar a prática pedagógica destes profissionais, mas a quantidade de outras tarefas desempenhadas e a dinâmica dos acontecimentos tomam muito o tempo e impedem tal ação. E, desta forma, há que se tomar o cuidado para não se perder a essência da função: acompanhamento do pedagógico, visando melhores atuações pedagógicas e consequentemente, melhores condições de aprendizagem.

No tema “*relacionamento e orientações pedagógicas*” nos chama a atenção a resistência de alguns docentes em relação às orientações da coordenação, a qual tem “como núcleo de seu trabalho a discussão, a implementação e a avaliação do que é considerado pedagógico” (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 41). Assim, reforçamos a relevância da formação do coordenador para que tenha uma atuação voltada à postura formativa, com instrumentalização para conduzir as reflexões e considerações pedagógicas no grupo colaborativamente. Devemos

lembrar que estes profissionais são professores que em um determinado momento da profissão, assumiram a função de coordenador pedagógico.

4.4 O acompanhamento do trabalho docente (3º eixo)

Por considerarmos, assim como Libâneo (2004) e Campos; Aragão (2012), que a função primordial do coordenador pedagógico seja a contribuição no desenvolvimento de boas práticas de ensino e, conseqüentemente, bons resultados de aprendizagem, questionamos na entrevista quais caminhos que a coordenação utilizava para acompanhar o trabalho dos docentes.

Verificamos que o diário de bordo, a observação de aulas, a observação informal e as conversas em Htpe foram os mais citados por elas, sendo que o diário de bordo é a estratégia mais utilizada. Já a observação de aulas foi mais indicada no grupo de coordenadoras do Ensino Fundamental.

A observação de aulas é uma estratégia que foi sendo introduzida aos poucos na realidade das escolas que atendem o Ensino Fundamental I, isto é, do 1º ao 5º ano. Segundo as coordenadoras, esta ação foi uma iniciativa da Secretaria da Educação do município e no começo (por volta de três anos³³) houve um pouco de resistência, de não entendimento da presença do coordenador na sala de aula, mas que atualmente (momento da pesquisa) o corpo docente já compreendeu o objetivo.

“[...] no começo até eu não me sentia tão à vontade... hoje já chego, peço licença... sento, observo, anoto e é tranquilo...tanto que o professor continua tranquilamente” (POLIANA, ENTREVISTA, 02/08/2019)

“No início, eu acho, tudo que é novo, é complicado, porque você estar entrando na sala de aula ...o professor ‘não entendo o que você está fazendo lá, o que ele está querendo ver na minha aula?’ ... na verdade não é com esse olhar de reprovação...mas de outro sentido... o olhar de tentar ajudar o professor naquilo que ele tem mais dificuldade... ou não...de repente o professor está super dando conta lá e você não tem nem o que falar para o professor [...]” I (BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019)

Tais revelações vêm ao encontro do que propõe Vieira e Moreira (2011), ao exporem que é necessário modificar a percepção que muitos docentes possam ter com a presença de um outro profissional em sala. Para as autoras,

É necessário criar uma imagem construtiva da (auto) avaliação, assente numa concepção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua atuação

³³ Considerando o período de realização das entrevistas, isto é, ano de 2019.

profissional, implicando passar de uma abordagem burocrática (postura de controle e sujeição) por uma mais profissional[...] (VIEIRA; MOREIRA, 2011, p.19).

Esta observação de aulas não segue uma rotina, isto é, não há um dia fixo para acontecer e também não há um cronograma que contemple um determinado número de professores em um determinado período. As coordenadoras vão realizando conforme verificam a necessidade e esta verificação muitas vezes surge das leituras do diário de bordo ou dos momentos em que elas estão passando pelas salas e observam alguma situação específica. Isto fica claro em suas falas:

[...] muitas vezes eu começo observar assim...que a sala está um pouco desorganizada...então eu quero ver desde o início como é que ela começa, que ela inicia a rotina dela.... como que ela dá início nessa aula [...] às vezes no diário de bordo vem que a criança está com dificuldade em matemática...aí quando eu vejo lá no planejamento que a aula é matemática eu vou lá nessa hora. (ALINE, ENTREVISTA, 09/08/2019)

Uma das formas é observando as salas de aula...então eu passo todos os dias...assim...aquela visita que você chega, conversa com professor [...] eu vou fazendo rodízio...às vezes eu não tenho tantas aulas para ser assistida...mas eu procuro assistir todas e depois volto no rodízio...aí, se há a necessidade de algum professor...a gente precisa fazer mais intervenções com ele, aí eu repito mais...mas eu também não fico sufocando, de estar toda hora [...] (POLIANA, ENTREVISTA, 02/08/2019).

[...] não tem uma organização, uma rotina...eu tenho que me organizar aqui...às vezes eu planejo de ir, por exemplo ...eu queria essa semana assistir as aulas dos 1ºs anos...então aí eu já converso com elas ... ‘hoje eu vou estar na sua sala para assistir’ ... e assim tento deixar o máximo possível o professor ciente de que eu não estou lá para investigar o que ele está trabalhando...eu estou lá para ajudar[...] (BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019).

A rotina de observação de aulas indicada pelas coordenadoras apresenta algumas características da observação formal e informal (REIS, 2011). O passar nas salas diariamente é uma estratégia de observação que na perspectiva do autor citado, podemos considerar como informal, pois permite ao coordenador que colete algumas informações, as quais podem ser usadas posteriormente para uma conversa ou até mesmo uma observação formal.

Outro dado que gostaríamos de destacar é o registro das observações de aulas. Durante as entrevistas, uma das coordenadoras relatou que há um roteiro de observação, organizado por elas na Secretaria da Educação. Solicitamos um exemplar para que pudéssemos conhecer os eixos de observação que o relatório prevê. Nele consta o tema da aula, os recursos utilizados, as estratégias/atividades, comanda e postura do professor. Vieira e Moreira (2011) apontam como desvantagem a observação mais estruturada (no caso um roteiro com elementos fechados para a observação). Para elas, este tipo de observação “prende-se com uma redução do campo

de análise, o qual é delimitado pelos parâmetros de observação definidos [...] podendo levar à exclusão de assuntos que seria importante discutir” (VIEIRA; MOREIRA, 2011, p. 33).

Nos trechos seguintes verificamos o uso deste roteiro e também uma ausência de dialogicidade a partir do que se foi observado em sala de aula. O *“registrar tudo, assinar e dizer o que gostaria de ser mudado”* não revela o aproveitamento do momento para situações formativas, de reflexões, de apresentações de diferentes postos de vista e análise daquilo que se está dizendo que poderia ser diferente. Ficamos até com a impressão de algo imposto, ainda que não tenhamos acompanhado nenhuma devolutiva.

[...] tenho um roteiro de observar as estratégias, o material utilizado, como o professor dispõe, se alcançou o objetivo proposto ou não, como os alunos interagiram[...] (POLIANA, ENTREVISTA, 02/08/2019)

[...] eu registro tudo que é aplicado, depois elas leem o que escrevi e coloco algumas coisas que eu gostaria que fosse mudado [...] eu escrevo, elas leem, assinam e eu entrego na Secretaria (VILMA, ENTREVISTA, 09/08/2019)

De acordo com os dados, entendemos que a dinâmica de trabalho da coordenação inclui a leitura do planejamento de atividades da semana de cada professora e que assim, é possível conhecer o que se está desenvolvendo em cada sala de aula, inclusive o horário. Especificamente na leitura dos planejamentos, sejam de aulas, mensais, bimestrais, ou outro período determinado, reforçamos que caberá ao coordenador não apenas a leitura, mas também a reflexão do *“planejamento, o desenvolvimento das aulas [...]”* (MELO; AROEIRA, 2021, p. 21).

Ao verificar uma determinada dificuldade, este conhecimento do quê e quando se está trabalhando, permite à coordenação pedagógica organizar-se para observar a aula do professor. Identificamos esta estratégia quando uma das coordenadoras compartilha que *“[...] às vezes no diário de bordo vem que a criança está com dificuldade em matemática...aí, quando eu vejo lá no planejamento que é aula de matemática eu vou lá nessa hora”* (ALINE, ENTREVISTA, 09/08/2019).

Porém, compreendemos que a observação de aulas não pode se resumir apenas ao assistir a aula daquele momento e fazer uma devolutiva, em forma de relatório ou conversa nos horários de Htpe, ou ainda em Htpc. A estratégia de observação de aulas precisa ser aprofundada, com a troca entre os parceiros (coordenação e docente) dos objetivos, das perspectivas daquela aula.

Nos trechos das entrevistas, referente à observação de aulas, verificamos que as coordenadoras compreendem que esta seja uma estratégia de acompanhamento do trabalho docente. Porém, como nos apresentou Reis (2011), a estratégia de observação de aulas poderá

envolver o docente desde o momento da preparação da observação até o momento do *feedback*. A ausência desta parceria, no grupo colaborador, nos direciona à um entendimento de que a observação de aulas, quando ocorre, fica enquadrada nos únicos temas da planilha/relatório que já se encontra pronto para este momento.

O roteiro utilizado auxilia o coordenador em alguns eixos de observação da aula naquele momento e não estamos descartando sua utilidade e validade. Gostaríamos de propor, assim como relata Reis (2011), que houvesse um momento prévio com o professor, para que cada item deste relatório tivesse um direcionamento diferente no momento da observação. Sendo assim, estaria alicerçado na projeção o que o docente está fazendo da sua aula (planejamento), passando pela realidade da aula dada e, ainda, com a visão que o outro profissional (coordenador), está construindo.

Quando o coordenador entrar em sala de aula para assistir a aula que foi combinada, já saberá das expectativas do docente e assim seu olhar estará mais direcionado, lembrando que em uma sala de aula muitos focos de observação podem ser levantados.

Após a preparação da aula e a aula assistida, é de extrema importância que os profissionais voltem a conversar. É o momento que o coordenador promove os espaços reflexivos sobre a atuação do docente, elogiando, citando fatos ocorridos na sala (os quais podem ter sido observados ou não pelo docente), retomando os objetivos propostos, ouvindo a perspectiva do professor e, juntos, elaborando novas estratégias de atuação, se necessário.

A observação de aulas não deverá resultar em prescrições dadas pelo coordenador, mas sim, em encaminhamentos compartilhados. É momento de “encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas [...] (REIS, 2011, p.17).

Para tais encaminhamentos, reiteramos as orientações de Reis (2011) no que se refere ao espaço a se realizar o feedback (de preferência a sala de aula que aconteceu a observação), a dialogicidade (permitindo que o docente inicie seus comentários positivos da aula) e a análise e reflexão dos dados recolhidos, em conjunto. Enfatizamos que esta conduta contribuirá para uma postura auto avaliativa do professor.

Um ponto importante a ser destacado na dinâmica do trabalho das coordenadoras é a quantidade de atribuições e situações que acontecem no dia-a-dia, o que acaba reduzindo o seu tempo destinado ao contato direto com o professor e a sala de aula, isto é, acaba desviando o coordenador do acompanhamento sistemático do processo de ensino e de aprendizagem.

[...] a burocracia realmente toma muito tempo nosso...de papeis que devem ser entregues, relatórios [...] você percebe que poderia ser um pouco melhor, que você poderia estar mais dentro da sala de aula para ajudar o professor... mas todas as coisas roubam o tempo da gente né? Como os outros afazeres, como eu falei da parte

burocrática, tira bastante a gente disso [...] (BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019, grifo nosso).

A sala de aula é local onde o professor atua, é espaço vivo da sua dinâmica pedagógica e “tem caráter essencialmente formativo” (REIS, 2011, p.11). Na fala desta coordenadora observamos que há uma grande preocupação em estar neste espaço com os docentes, mas a burocracia e os afazeres reduzem seu tempo, impossibilitando um maior desenvolvimento de ações diretas e em parceria com os professores.

Ainda em relação à observação de aulas, encontramos duas situações diferenciadas no grupo da Educação Infantil. A primeira situação se refere às coordenadoras que consideram a observação de aulas um elemento importante, um momento de verificação da interação do professor com o docente. Uma delas ainda destaca que tal estratégia auxilia o professor iniciante.

[...] ver o funcionamento da sala de aula, o interagir da professora com os alunos, os alunos com a professora [...]” (PAULA, ENTREVISTA, 05/07/2019)

Um ponto chave! Porque se você conseguir entrar dentro da sala [...] você consegue orientar o professor [...]às vezes é o primeiro ano do professor em sala de aula, que não tem aquela bagagem que você tem [...] (MIRELA, ENTREVISTA, 28/07/2019)

A segunda situação é de outra coordenadora que considera esta ação como algo que possa constranger o docente.

[...] eu, enquanto professora não me sentiria bem se a minha diretora, se a minha coordenadora ficasse na sala junto comigo...então, nem que eu tivesse tempo, eu não sentaria no fundo da sala delas para assistir [...] (GIOVANA, ENTREVISTA, 26/06/2019)

Apesar de pertencerem à mesma rede de ensino, há uma diferença de atuação em relação à estratégia de observar a aula dos docentes, provavelmente porque a iniciativa abrangeu apenas o grupo atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As duas coordenadoras³⁴ que consideram importante esta atuação, compartilham que quando possível, estão em sala, enquanto que a outra profissional prefere apenas ter o olhar de observação informal, nos momentos em que circula pelos corredores da escola.

[...]passar, perguntar “está precisando de alguma coisa?...como você está fazendo essa atividade, posso ver?”, é uma coisa...isso eu faria e faço...mas sentar lá e acompanhar aula, eu não faria [...] só não vou ficar sentada lá dentro olhando, porque dá uma sensação de desconfiança do seu trabalho, que está vigiando...e eu não gosto [...] (GIOVANA, ENTREVISTA, 26/06/2019)

O que fica claro para nós, nesta fala, é que a compreensão de observação de aulas ainda está atrelada à ideia de supervisão, de verificação, de fiscalização do que o professor faz em sala de aula e não a compreensão de seu “caráter essencialmente formativo, centrado no

³⁴ Ensino Infantil.

desenvolvimento individual e coletivo dos professores” (REIS, 2011, p. 11), de uma ação colaborativa entre as profissionais.

O outro instrumento de acompanhamento do trabalho docente, apresentado por todas as coordenadoras, foi o diário de bordo. Este diário que é “um documento onde professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo na aula” (ZABALZA, 2007, p. 13) tem um forte potencial formativo para a atuação do coordenador pedagógico.

Pedimos, durante a entrevista, para que elas nos relatassem o que seria esse diário de bordo e o que elas esperavam encontrar, ou até mesmo, o que elas orientavam sobre os registros para os docentes, isto é, o que deveria conter neste instrumento.

Consideramos que o “diário de aulas” (ZABALZA, 2007), ou diário de bordo, como é chamado pela coordenação, é um instrumento de uso pedagógico tanto do professor quanto do coordenador. No caso dos professores, é um documento de registro pessoal, que promove (ou deveria promover) a reflexão durante a narrativa do processo de ensino e aprendizagem, dos acontecimentos da aula, é momento de fazer a “revisão e análise da própria prática profissional” (ZABALZA, 2007, p. 27). No caso da coordenação, apresenta-se como matéria-prima para conhecimento da prática desenvolvida em sala de aula, de uma aproximação com as experiências vividas, pois nos diários de aulas “aparece o que os professores sabem, sentem, fazem, etc” (ZABALZA, 2007, p 45).

O uso do diário de bordo para conhecimento da prática em sala de aula fica evidente nos fragmentos das entrevistas transcritos a seguir.

O Diário de Bordo é um diário do professor...não adianta o diretor e o coordenador querer impor o diário de bordo, porque o diário de bordo é do professor[...]e a orientação que eu dou para elas fazerem o diário, é que eu não quero que elas escrevam sobre o que elas planejaram, porque o que elas planejaram eu vejo no semanário quando eu vejo a aula delas para a semana posterior ... então eu quero ver qual foi o resultado da semana...então é para elas falarem dos alunos, como os alunos aceitaram essa atividade, se vai fazer novamente, se vai ter que retomar porque não teve um bom resultado, então é isso que eu oriento elas a fazerem ... mas o diário é feito da maneira delas...tem professora que tem semana que às vezes desabafa alguma coisa que aconteceu... então ela quis, achou necessário... eu peço para pôr por exemplo, se alguma mãe veio conversar com a professora, eu peço para relatar o que a mãe falou no diário, embora eu tente participar de todas as conversas “professor – mães” [...] é o elo que eu tenho entre a sala de aula e o que acontece [...] (MIRELA, ENTREVISTA, 28/07/2019)

[...] o diário de bordo é o diário que eles relatam como foi a aula deles...ali eu espero encontrar as dificuldades dos alunos, as dificuldades em relação à aquela atividade...toda semana eles me dão uma pastinha com o planejamento do que vai ser feito e no final da semana eles relatam como foi a semana...então eu quero saber sobre essas atividades, sobre como foi a reação dos alunos, como foi que a classe recebeu isso, se deu certo ou não...é isso que eu espero do diário de bordo...e é através deles que elas relatam algumas angústias referentes à algumas crianças...então a

gente fica mas a par...eu me sinto mais dentro da sala...porque a gente não pode estar lá a todo momento. (ALINE, ENTREVISTA, 09/08/2019).

O que observamos é que todas compreendem que o diário é um local de registro de como a aula aconteceu, chegando a considerar que só pelo diário é possível conhecer a prática docente, sendo possível, a partir dele, identificar necessidades dos professores. Embora seja um documento com esta finalidade, é preciso levar em consideração alguns fatores relacionados aos escritores deste diário, tais como: a disposição para a escrita, a compreensão do objetivo do registro, o quanto se escreve da realidade da sala, a qualidade do planejamento de aulas, as observações feitas, a intencionalidade em suas atividades e etc.

Também verificamos em suas falas que há diferenças nestes registros, ainda que sejam documentos pessoais (ZABALZA, 2007) e não haja um modelo a ser seguido. Há uma diferença em como os professores relatam as aulas: uns são mais detalhados, outros mais sucintos (fazem apenas o básico), outros relatam na própria atividade e outros fazem apenas um relatório final, para entrega na data solicitada.

[...] e depois elas vão fazendo observações daquilo...nem todas fazem essas observações a parte...a rotina e a “receita da aula”, vamos brincar assim, todas fazem...e aí um relatório também...tem gente que faz semanal, outras fazem quinzenal e outras, além desses relatórios, mais extensos elas observam aquela atividade que frutificou, se deu certo, ou se algumas vezes ela preparou e não deu certo [...] (POLIANA, ENTREVISTA, 02/08/2019)

[...] geralmente eles colocam as atividades...tem professor que já descreve na própria atividade aquele aluno que conseguiu fazer ou não e tem professores que só colocam no final do relatório...então aí no final do mês, por exemplo, no determinado dia que eu pedir ele já faz um relatório mensal e ele vai especificar todos os alunos que tem dificuldade, um a um [...] então eu peço para eles colocarem os alunos com dificuldade nesse relatório e o modo geral da sala...aí eles descrevem um pouquinho do aluno que tem dificuldade e o geral da sala, qual a dificuldade que ele está encontrando na sala, se é disciplina, se é aplicar determinado conteúdo...e aí eu vou dando retorno, o feedback [...](BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019)

Como discorremos na seção 2, pautadas em Zabalza (2007), o diário de aulas deve ser um espaço de reflexão do professor, da sua prática, da sua atuação, das suas escolhas pedagógicas, da condução da sua aula, das atividades que desenvolveu, da forma como planejou, o que esperava desenvolver, etc.

Lembramos também de Villas Boas (2012) ao orientar³⁵ que as anotações devem ser realizadas com data, horário, trechos de conversas (se necessário), deve-se observar, ao longo das aulas, diversas categorias: “interação, atitudes, habilidades, resolução de problemas, comunicação, interpretação, aproveitamento do tempo e etc.” (VILLAS BOAS, 2012, p. 100).

³⁵ Esta orientação se refere ao uso do instrumento avaliativo “observação, o qual consideramos estar presente diariamente na perspectiva de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Devem ser sistemáticos, e, de preferência, realizados na sequência dos acontecimentos, para que o professor consiga registrar o máximo de elementos possíveis.

O desenvolvimento do registro se apresenta, neste momento, como um foco de observação e possíveis encaminhamentos de trabalho formativo, já que consideramos que seja um instrumento que permite o diálogo do docente com sua prática e suas observações da aula. Esta prática reflexiva atenua a possibilidade de apresentação de registros voltados apenas para as atividades que deram certo, sobre as crianças que não conseguiram fazer ou não. É claro que tais observações são importantes, mas elas precisam dialogar com o planejamento e promover mudanças de estratégias.

Nestas duas últimas falas apresentadas (sobre o registro), há a presença de um outro elemento: o relatório. Entendemos que a partir do diário de bordo, dos registros do desenvolvimento das aulas (que há diferença de professor para professor), ele (docente) também realiza um outro tipo de registro, que seria geral, apontando as dificuldades dos alunos.

Acreditamos que, se o docente for desenvolvendo o hábito de fazer registros constantes de suas observações, de fatos ocorridos na sua aula, além de apresentar mais elementos, mais detalhes da dinâmica da aula, não haverá a necessidade de fazer um relatório final. Quando o coordenador recolher esse diário para ler as reflexões sobre as aulas desenvolvidas, terá em suas mãos muitos detalhes das aulas. Se a opção ainda for pelo relatório final, poderá consultar os detalhes já registrados ao longo do processo de ensino e assim, torná-lo mais completo de informações sobre o desenvolvimento do estudante.

A partir dos dados coletados e do campo teórico utilizado, podemos registrar três apontamentos em relação ao uso dos diários de bordo:

- São fonte riquíssima de conhecimento da prática docente, desde que o professor esteja desenvolvendo o hábito da escrita, a habilidade de auto avaliar sua prática, a análise do processo de aprendizagem dos alunos, constantemente. Sendo assim, é necessário criar espaços de reflexão e estímulo para essa escrita. Um caminho para início deste trabalho pode ser o próprio planejamento do professor, ou ainda a união de observação de aulas e posterior realização do registro com o professor (vamos discutir com mais detalhes na seção 5 desta pesquisa)
- Há a necessidade de se realizar esses registros com maior periodicidade, para que não se perca os detalhes, os quais são importantes para a análise pedagógica, tanto do ensinar quanto do aprender
- É preciso auxiliar o docente a desenvolver a prática de analisar e pesquisar sobre suas ações pedagógicas, pois as vezes a dificuldade do aluno em avançar no seu

processo de aprendizagem pode estar relacionado ao processo avaliativo desenvolvido pelo professor. Este item também será desenvolvido na seção final.

Podemos considerar que as coordenadoras, de certa forma e de acordo com o tempo que possuem (visto suas inúmeras atribuições), conseguem realizar algum tipo de estímulo à escrita dos professores. Esses estímulos são os elogios realizados em seus registros e as perguntas incentivando mais a escrita.

[...], mas aí também nesses registros eu acabo fazendo elogios para aquilo que é feito, e sugestões e propondo e tem dado certo também. (POLIANA 3, ENTREVISTA, 02/08/2019)

[...] eu tenho uma professora que é muito sistemática, ela escreve uma folha só...aí eu pergunto no diário mesmo... “tem alguma criança que não conseguiu fazer? Como foi tal coisa...” aí na outra semana ela tem que responder, porque ela não colocou, então eu pergunto. (GIOVANA, ENTREVISTA, 26/06/2019)

[...] eu peço para as professoras se eu posso escrever no diário delas, porque o diário é delas [...] então eu escrevo no diário de todas...e é uma forma delas saberem que eu li o diário [...] e quando você escreve você está dando uma devolutiva para as professoras...e eu procuro escrever o quê neste diário...nada negativo, tudo positivo...apontando os pontos positivos, dando uma ideia geral para elas que elas são capazes de enfrentar aquela dificuldade que elas colocaram (MIRELA, ENTREVISTA, 28/07/2019)

Uma situação apontada por uma delas merece destaque e reflexão neste momento: ela relata que quando chegou à escola os docentes demonstraram descrença no uso dos registros, porque ninguém lia o que eles escreviam.

[...] quando eu cheguei aqui elas falaram ‘nossa, mas tem que entregar tudo isso...ninguém lê [...] acham que é uma cobrança desnecessária[...] (ALINE, ENTREVISTA, 09/08/2019)

Tal situação nos leva a questionar a compreensão que os docentes têm sobre o uso do diário de aulas e nos auxilia em algumas questões vinculadas ao trabalho do coordenador: de que forma auxiliar o docente a compreender que o diário de bordo possui aspecto formativo, auto avaliativo e de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos?

Já outra coordenadora aponta que as próprias professoras já disseram que esperam o retorno dela em seus registros nos diários:

[...] eu coloco lá minhas anotações [...]elas esperam para ver o retorno do que elas colocaram lá...elas já falaram isso para mim, que elas ficam esperando [...]às vezes quando elas me perguntam alguma coisa que eu preciso dar uma resposta, eu já dou ali mesmo [...] (MIRELA, ENTREVISTA, 28/07/2019)

Compreendemos que o elogio e a devolutiva alimentem esse movimento de registro no diário de bordo e que seja fundamental a valorização do trabalho do professor. Porém, há que se refletir:

- O diário de bordo é um documento, um instrumento que se preenche para alguém ler ou é um instrumento em que o docente registra suas reflexões sobre sua prática e posteriormente cede para o coordenador tomar ciência da dinâmica da sala a partir da visão do professor?
- O diário de bordo está à serviço de quem e para quê?

O diário de bordo, sendo um instrumento de registro do professor vai, em primeiro lugar, estar à serviço do professor, para a reflexão do processo de ensinar e de aprender. Paralelo ao professor, está a serviço do coordenador, que o utiliza para aproximação da prática docente, conhecimento das dificuldades dos alunos e até mesmo, das potencialidades e dificuldades do próprio professor, as quais podem estar explícitas ou não. Caberá ao coordenador ter um olhar formativo para a prática de seu grupo docente ao adentrar os registros, os quais, apesar de públicos, são pessoais.

Outra questão que nos chama a atenção ainda neste item do diário de bordo, é que as coordenadoras trazem para si a responsabilidade de buscarem textos para trabalharem a dificuldade dos docentes. Retornaremos nesta observação no item sobre a formação docente e o coordenador pedagógico.

4.5 O Coordenador – formador e seus espaços de formação (4º eixo)

Verificamos que a maior parte das coordenadoras compreendem que sua função contribui na formação dos professores de sua escola. A formação é entendida como os momentos em que elas “passam” o que sabem, em que compartilham experiências vividas em momentos que atuavam na sala, em situações de conversas/orientações formais e informais, em partilhas de temas estudados na Secretaria da Educação. E há ainda a situação de considerar que a contribuição na formação irá depender de como o docente recebe as orientações vindas da coordenação pedagógica.

Durante a entrevista as coordenadoras explicitaram sua compreensão acerca da sua contribuição com formação dos docentes de sua escola. Com base nestes dados, organizamos e transcrevemos trechos das entrevistas, que revelam a compreensão que possuem sobre esta

atuação formativa. No quadro 18, registramos aspectos da visão da coordenação pedagógica sobre a compreensão da formação docente:

Quadro 18 – Compreensão da formação docente na visão da coordenação pedagógica

Coordenadoras Pedagógicas	Trecho (entrevista)
Aline	<i>Eu acho que sim, porque a gente precisa estimular eles né...eu acho que a gente...que parte do coordenador como leva isso para eles, como que a gente engaja eles a fazerem outras coisas[...]</i>
Beatriz	<i>[...] isso acontece via Secretaria...que a Secretaria sempre preza para que eles tenham essa formação [...] aí no Htpc a gente repassa sempre que possível [...]</i>
Poliana	<i>[...] para formar você não precisa montar uma estrutura...você estando ali, você passando orientações, passando sugestões, você acaba formando e o resultado é bem visível</i>
Vilma	<i>Eu acho que é incentivando, promovendo...a rede oferece bastante curso, oferece capacitação...então é isso que a gente pode fazer né...um incentivo de uma leitura, incentivo de um curso [...]</i>
Mirela	<i>Às vezes eu faço alguns relatos de experiência de quando eu estava em sala de aula [...]</i>
Paula	<i>[...] tem aqueles que acham que nós ajudamos e tem aqueles que.... são duas linhas de pensamento de professores [...] eu acho que as vezes eu colaboro...por conta de cada um ter uma visão [...] depende de como o professor aceita ou não</i>
Giovana	<i>[...] a gente troca muitas ideias e todo o conhecimento que eu tenho eu passo para elas e o que eu não tenho, eu busco [...]</i>

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, 2020.

Notamos que a compreensão da formação docente articulada com a função da coordenação pedagógica perpassa pela troca de experiências (da coordenação para os docentes), sugestões, orientações e cursos oferecidos pela rede de ensino. Há a consciência da importância de estimular a formação docente continuada, no sentido de os professores participarem de cursos.

Ao analisar os dados nos questionamos sobre as necessidades formativas das coordenadoras para que possam, de fato, contribuir com os docentes nesta construção de “pensar a prática”, a qual propomos e consideramos, assim como Domingues (2014), Campos e Aragão (2012), a atribuição primordial desta função.

Neste momento, “estabelece-se o desafio da formação do próprio coordenador pedagógico” (DOMINGUES, 2014, p. 27): sua formação inicial, suas experiências e uma formação propriamente voltada ao exercício da sua função. Como pontua Libâneo (2004, p.

189), “é no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”. Caberá ao coordenador promover os espaços “de discussão e de análise do currículo e da relação da escola com a sociedade” (DOMINGUES, 2014, p. 28), além dos momentos de reflexão das práticas pedagógicas, pautadas em conhecimentos teóricos, experiências e buscas compartilhadas de soluções. É imprescindível que as reflexões sejam pautadas em conhecimentos, em saberes, para que o refletir, o pensar a prática, não se esvazie e torne-se raso para o momento, sem avanços (tanto para o docente quanto para o aluno).

A proposta de formação continuada apresentada nesta pesquisa, pautada em Imbernón (2010) e Alarcão (2011), indica o desenvolvimento de uma formação reflexiva, em que o coordenador articule “momentos formativos e processos que incentivem a reflexão sobre a prática pedagógica” (MELO; AROEIRA, 2021, p.24). Para isso, é preciso instrumentalizar este coordenador para que utilize estratégias que estimulem a postura reflexiva (auto avaliativa) sobre a prática docente, para que não se apoiem unicamente em oferecimento de cursos ou relatos de experiências (sejam de suas próprias vivências ou de algum docente), para que estimulem o protagonismo dos docentes neste processo formativo.

Aqui queremos chamar a atenção e reforçar que o coordenador não é o único responsável por esse movimento da formação continuada. Como bem disse Libâneo (2004, p. 191), “é de responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação”.

Uma tarefa da função de coordenador, identificada na narrativa e na entrevista, é a organização da Htpc ³⁶. Indagamos de que forma este momento é desenvolvido. Tínhamos o intuito de verificar se, neste horário, havia um foco voltado às necessidades de aprendizagem da escola, ou às “situações - problemáticas” (IMBERNON, 2011), as quais abrangeriam formativamente os docentes.

[...] aí nas Htpcs a gente repassa sempre que possível...quando a gente não se perde nos recados...que a gente tem que...é o momento ...é o único momento que a gente consegue colocar todos os professores juntos né...então quando não se perde nos recados, nos alinhamentos do bimestre, a gente consegue trazer alguma coisa [...] (BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019)

[...] uma pauta direcionando o que vai ser falado nessa reunião e dentro desse tempo a gente já divide o tempo para elas poderem estar se organizando...quando não tem muitas outras coisas a serem trabalhadas [...] sempre trago em pauta um tema como

³⁶ Durante a análise das entrevistas, observamos que as coordenadoras usavam a HTPC (Hora de trabalho Pedagógico Coletiva) e o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

reflexão...todos os Htpcs , todos...envolvendo o pedagógico, envolvendo as práticas, direcionando ao ensino mesmo [...] escolho de acordo com o acontecido na semana...por exemplo...houve alguma coisa com relação ao planejamento que isso não ficou tão eficaz...então eu uso aquilo como se fosse uma leitura deleite pra poder estar trabalhando (VILMA, ENTREVISTA, 09/08/2019)

Nós temos algumas vezes que acontecem reunião de pais, que é 1 vez no bimestre, e os temas geralmente são de acordo com as necessidades [...]por exemplo...estamos com problema na alfabetização, então nós pesquisamos, procuramos temas relativos à alfabetização e a gente desenvolve ...por exemplo, quando vem as provas externas, nós analisamos os resultados, vemos quais são os descritores, o que está com déficit e nós trabalhamos, reunimos material, trabalhamos no grupo, porque não é só a série envolvida naquele momento, mas sim todas, porque é um todo...inicia no 1º ano e vai terminar no 5º ...que no caso meu ciclo é FUND I...e depois de 6º em diante eles acabam usando...é uma sequência...então não tem como...por isso é trabalhado a formação com todos...então tem a questão...quando nós tínhamos o material apostilado algumas sugestões vinham das capacitações que os coordenadores tinham e nós repassávamos...hoje nós não temos...nós temos o PNLD...então varia muito, porque de repente tem época que nós precisamos sentar e discutir se está dando tudo certo, o que está precisando...então varia muito...varia entre formação, formação ampla para formação para as avaliações externas, formação por exemplo quando temos um assunto pendente, aí nós...se é um caso de bullying na escola...a gente troca, vê quem tem alguma sugestão...essas trocas...ela é dividida conforme as necessidades e não tem sempre, vamos supor, a gente segue aquela linha...não...a linha sim, de formação, mas os temas eles vão variando...geralmente por ano, no início do ano nós prevemos alguns temas e o restante nós vamos conforme a necessidade. (POLIANA, ENTREVISTA, 02/08/2019)

[...]a diretora participa de tudo, o tempo todo...aí então eu falo pra ela... “olha, eu preciso passar esse texto para eles, a gente vai discutir esse trabalho, a gente precisa resolver sobre esse projeto... você tem alguma coisa para falar da escola”... ela fala o que ela precisa falar... a gente dá os recadinhos e depois parte para essa parte pedagógica e depois dá um tempo para eles fazerem as coisas deles também [...] (ALINE, ENTREVISTA, 09/08/2019)

No Htpc, primeiramente eu passo aqueles recados que não tem como eu não fazer isso né...os recados gerais da escola... “olha meninas tal dia tem entregar isso, tal dia tem que entregar aquilo...” quando eu termino os recados que é sempre pouca coisa, eu pergunto para elas “vocês querem conversar alguma coisa diferente, me perguntar alguma coisa?”...aí essa hora é a troca... “mas isso aconteceu, como é que eu faço?”...aí a outra fala... “no meu eu fazia...” ... é uma troca muito bacana...terminou essa troca, ainda temos tempo... “meninas agora vocês podem fazer as suas coisas”...aí elas se reúnem no nível...por exemplo, pré I com pré I, pré II com pré II...aí elas discutem atividade, o que vão fazer, como vão fazer...porque elas preparam atividades juntas...não é cada sala de pré II trabalhando uma atividade...não...geralmente as três salas de pré II estão trabalhando o mesmo tema, a mesma letrinha naquela semana...claro que cada professora com o seu jeito, mas é o mesmo tema, as mesmas atividades xerocadas no caso...cada uma administra do seu jeito, faz a contextualização do seu jeito, mas o básico ali é igual (GIOVANA, ENTREVISTA, 26/06/2019).

[...] a preparação de Htpc que tem a escolha de texto, de turmas que às vezes a gente discute na Htpc...que nem teve um Htpc que eu trouxe um tema para elas sobre leitura e depois elas me falaram que gostariam de um tema sobre classificação de desenhos para fazer na avaliação...aí eu busquei esse texto, conversei com a supervisão, a supervisão também deu sugestão...porque foi um pedido das professoras nas Htpcs ...então a Htpc às vezes surge assim, vem algum texto da secretaria, tem uns cursos que elas tem que fazer também, que são em horário de Htpc, aí nesse dia não sou eu que ministro o Htpc, são as pessoas que vem dar o curso ou palestras, que aí é em outro lugar não é na escola...quando é na escola sou eu que faço com elas...aí

primeiro eu passo os recados administrativos e depois a gente trabalha a parte pedagógica... tem a troca de ideias, porque eu acho importante essa troca de ideias, então eu sempre reservo um tempo da Htpc para elas sentarem em pares, com os níveis delas, para fazer na Htpc a troca de ideias, porque é importante essa troca de experiências, ao meu ver, tá? (MIRELA, ENTREVISTA, 28/07/2019).

Quando indagamos sobre a organização da Htpc verificamos que é utilizado para diferentes atividades: recados administrativos, leitura de textos (tanto de escolha do coordenador, de solicitação de professores, quanto de sugestão da Secretaria da Educação), palestras, organização das atividades do bimestre na escola, planejamento semanal dos professores, compartilhamento de situações ocorridas na sala de aula.

Observamos que é um espaço em que a formação compartilhada entre os pares poderia ser melhor explorada, de forma que os “ocorridos na sala” não fiquem apenas na discussão de como foi, como agiu, o que deu certo com um docente e o que não deu certo com outro docente. Essa discussão é válida, sim, pois está pautada na experiência de cada um, mas não pode ficar no “acaso” de quem quiser compartilhar, sem uma base teórica para os fatos ocorridos no ambiente escolar. Um “problema” ocorrido com um determinado grupo, poderá abrir diferentes frentes de estudo para todo o grupo docente.

Ficou muito claro a dedicação do grupo de coordenadoras em identificar as dificuldades e tentar auxiliar os professores, nessa dinâmica do dia-a-dia escolar, mas é preciso lembrar que, assim como as crianças, devemos construir esses conhecimentos. Talvez só a leitura de um texto não atinja os objetivos que a coordenação almeja. Por exemplo, foi citado a questão da dificuldade com planejamento e que então a coordenação trouxe um texto para reflexão. Compreendemos sua dedicação em buscar o texto, mas ressaltamos que apenas a leitura não poderá promover mudanças na sua prática.

É preciso muitas vezes estar junto, estar perto, fazer junto, fazer coletivamente, fazer em pequenos grupos e aos poucos o docente vai construindo, vai ampliando seu conhecimento sobre determinado tema e aplicando no seu dia-a-dia. Aqui entra a parceria do coordenador, a sua contribuição como formador na escola: poderá fazer junto com seu professor, poderá promover alguns momentos direcionados com o grupo para promover a troca de experiências e de saberes.

Caso contrário, o coordenador vai estar constantemente buscando diversos textos e o problema por ele identificado continuará latente no grupo (em alguns docentes, na maioria, ou até mesmo em um único membro).

Outro espaço que podemos considerar como um espaço de formação são as observações de aulas. Quando o coordenador tem a oportunidade de estar na sala do docente, entrando com

um olhar formativo e direcionado, tem em suas mãos diferentes momentos formativos, reflexivos, que vão desde a preparação deste entrar na sala até o *feedback* da aula assistida. Antes de dizer o que considerou positivo ou o que necessita de melhorias, deverá escutar o docente e suas expectativas, assim como já nos apontou Reis (2011). A partir de sua fala, conduzir para a reflexão. O *feedback* não pode estar atrelado “ao dar receitas”, mas sim, em momentos reflexivos.

Embora saibamos que a participação do coordenador em algumas aulas dos docentes seja uma ação formativa, verificamos, nas falas das coordenadoras, que no começo houve certa incompreensão. Também verificamos que há coordenadora que não considera correto entrar e assistir as aulas.

Nos casos de escolas que ainda não utilizam esta estratégia, é preciso um trabalho prévio com os docentes, de explanação dos objetivos e de que há a efetiva participação deles. Reis (2011) nos indicou um caminho possível de se trilhar na observação de aulas, que vai desde o momento em que o docente e coordenador pedagógico dialogam sobre os objetivos da aula planejada, da definição dos focos a serem observados (definem juntos), até o momento da devolutiva. Quando o professor se sente ator participante e vê que a estratégia está para auxiliar na atuação pedagógica, tende a aceitar e desconstruir a ideia de fiscalização da sala de aula.

O mesmo caminho poderá ser percorrido nos diários de bordo, para que sejam instrumentos que contribuam com a reflexão da prática docente, que possam desenvolver a habilidade de auto avaliar, constantemente.

4.6 A avaliação na escola (5º eixo)

E nosso último eixo de análise refere-se ao trabalho com os resultados da avaliação externa - o Saeb. Os fragmentos transcritos a seguir foram retirados das entrevistas realizadas com as coordenadoras da Educação Infantil. Visto que o Decreto 9.432, que inclui a Educação Infantil no Saeb, foi assinado em junho de 2018 e, então, na data da entrevista não havia nenhum episódio de participação, indagamos sobre suas expectativas em relação à inclusão desta faixa etária na avaliação. Verificamos que ainda não havia sido realizado nenhum tipo de estudo voltado ao tema, o que gerou diferentes perspectivas e compreensões:

Ainda nada...ainda não foi passado pra gente como é que vai ser...ainda estamos leigas no assunto...já foi comentado, mas ainda não sentamos para conversar...
(GIOVANA, ENTREVISTA, 26/06/2019).

Acho que ela tem que verificar se as crianças conhecem o alfabeto...números relacionados com a quantidade, porque não é só reconhecer o número, a representação gráfica, ela tem que saber a quantidade...contar... o contar... acho que é mais isso que elas teriam que ver.... se as crianças já entenderam que a escrita representa aquilo que eu falo...que é exatamente aquilo que eu falo que eu estou escrevendo... o som das sílabas....o som das letras...eu acho que é mais isso...escrita de palavras, de frases não é para ser porque não é o foco da Educação Infantil....pode ser que eles queiram fazer uma avaliação deste tipo para saber em que nível que eles estão indo... porque eles vão escrever....pode ser que seja para ver se eles já tem autonomia de pensar “eu vou escrever do jeito que eu sei”...porque a gente trabalha isso muito com eles...”vai escrever do jeitinho que você sabe”...então eu acredito que eles façam esse tipo de avaliação para saber se a criança tem essa autonomia...se isso é trabalhado com eles na pré – escola, entendeu.... e é....é muito trabalhado...eles fazem escrita espontânea o tempo todo. (GIOVANA, ENTREVISTA, 26/06/2019).

Eu não enxergo bem não ... eu falo pra você porquê...porque isso vem de cima para baixo...não foi perguntado para os professores o que eles gostariam que fosse feito nessa avaliação, o que gostariam que fosse avaliado, o que eles acham que a Educação Infantil tem que estar sabendo ao final do Pré II...eles não veem isso...eles vão chegar com uma avaliação pronta, que às vezes você não trabalhou aquilo, você trabalhou coisas muito mais importantes, mas não aquilo que eles conceituam como importante e vai querer cobrar uma coisa que ainda não é feita...aí através da primeira avaliação é que vai se moldar depois a pré escola pra fazer, como sempre foi feito ... primeiro vem...aí você vê que o que vai ser trabalhado para fazer as mudanças pra na próxima avaliação você contemplar tudo o que foi feito .. que foi cobrado... deveria ser um caminho inverso, vir na pré escola o que se pode ... o que podemos cobrar no Pré I...podemos cobrar formas...podemos cobrar cores primárias...podemos cobrar numeração de 1 a 5 ...ótimo, então vamos fazer... o que podemos cobrar no Pré II ... letras, alfabeto, nome próprio, seu próprio nome, as formas geométricas um pouco mais complexas, cores primárias e secundárias que seja, e assim vai... de baixo para cima... porque cada uma tem uma realidade...a prova é nível Brasil...aqui se trabalha uma coisa, na nossa cidade vizinha que não está muito longe, trabalha outra...e a mesma prova que vai ser aplicada lá vai ser aplicada aqui, com realidades diferentes...o que trabalha lá não trabalha aqui, o que trabalha aqui não trabalha lá ... embora a gente siga a BNCC...embora a gente siga os conteúdos pedagógicos... (MIRELA, ENTREVISTA, 28/07/2019).

Nestes trechos observamos que a compreensão de avaliação está atrelada à realização de um instrumento escrito, de verificação de conteúdos³⁷. Provavelmente esta expectativa esteja pautada na experiência da realização do Saeb nos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, momento em que os alunos respondem as questões avaliativas (uma prova). Também fica claro uma grande preocupação com os conteúdos e em enfatizar que estes são trabalhados.

Há também críticas em relação ao formato da prova, como a questão da padronização (“avaliação pronta”), a consciência de currículos e concepções escolares diferentes (“porque cada uma tem uma realidade”), e a evidência de que muitas vezes se trabalha outras questões mais importantes, mas que a avaliação não vai verificar.

³⁷ Embora tenhamos realizado questões relacionadas ao processo de alfabetização e letramento, ainda nos questionamos: qual seria o papel da educação infantil no processo de alfabetização? Quais “conteúdos” são pertinentes para a faixa etária (já que as coordenadoras falam muito em conteúdos) e qual é a concepção que permeia a formação e a prática destes profissionais. Mas, como já citado na seção anterior, a análise de dados abriu perspectivas diferentes daquelas iniciais da pesquisa, assumindo um novo caminho, com foco nos registros pedagógicos e avaliação da aprendizagem.

Já no grupo do Ensino Fundamental, as coordenadoras compartilharam que há uma grande preocupação da Secretaria Municipal de Educação em relação aos resultados obtidos pelas escolas.

Quando estes resultados chegam é feito um estudo com as coordenadoras e diretoras que resulta em um gráfico para identificação dos descritores que os alunos apresentaram maior dificuldade. No decorrer do ano letivo as coordenadoras trabalham os resultados com todo o grupo docente e também em particular com algumas professoras, isto é, com aquelas que estão com turmas que participarão da prova. Outra ação realizada na escola é a aplicação de simulados, os quais também geram gráficos de desempenho dos alunos.

Sim...muitas vezes eles já são discutidos...aí em alguns momentos a gente reúne até o FUND I³⁸ e o FUND II porque como a escola é um todo...então são discutidos em Htpc sim e nos Htpes também...aí quando é mais no particular (POLIANA, ENTREVISTA, 02/08/2019).

Lá na Secretaria nós fizemos no começo do ano um estudo, pegamos o Ideb³⁹ do ano anterior, colocamos em gráficos para saber de todas as escolas o que, descritor por descritor...então nós fomos passando lá...descritor por descritor, para ver qual era a dificuldade...fizemos um levantamento e acabamos descobrindo que eram os mesmos descritores [...] (BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019).

Tem bastante cobrança por parte da Secretaria, eles cobram simulados...inicialmente eles passam a data pra gente... “esse ano tem que trabalhar a Prova Brasil” ... então já de início a gente vai fazer um simulado...até esse ano tinha um profissional lá na Secretaria, agora ele não está mais, ele montou um simulado pra gente e a gente aplicou nos alunos...aí a gente envia, leva para ele de novo o levantamento das respostas e aí ele faz um gráfico. (ALINE, ENTREVISTA, 09/08/2019)

[...] fora o material a gente pega os descritores também dos sites né...simulados do Professor Wilson⁴⁰ ... tem um outro também que a gente está usando esse ano, mas agora não vou lembrar o nome..., mas é um também que a gente pegou pela internet e eles vão reproduzindo para os alunos. (BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019)

Verificamos, então, que os resultados do Saeb são estudados, tabulados e nas escolas os professores trabalham com simulados oriundos da *internet* (pois são questões e simulados baseados nos descritores da avaliação externa). Após a aplicação desses simulados retomam o conteúdo que os alunos ainda não demonstraram compreensão (a partir do resultado do simulado).

Sim, por exemplo...depois que teve esse gráfico do início do ano que viu a dificuldade dos alunos, a gente viu que tinha bastante defasagem na porcentagem, em fração, aí eles falam ... “ah, mas eles ainda não viram” ... mas se deixar pra mostrar para eles no tempo que é para eles verem já vai ter acontecido a prova de novo ... então já vamos pensando de adiantar esse conteúdo, de trabalhar com eles em relação a isso

³⁸ Na oralidade, FUND I significa “ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano” e FUND II, o “ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano”.

³⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

⁴⁰ Nome fictício.

... então a gente vai de acordo com a necessidade dos alunos. (ALINE, ENTREVISTA, 09/08/2019)

[...] então nós fizemos um plano de ação do que a gente ia trabalhar ... primeiro nós fizemos um simulado para descobrir como eles estavam e depois a gente fez esse plano de ação, “o que a gente tinha que trabalhar” ...então... voltar o conteúdo, trabalhar os descritores e fazer mais simulados em cima daquelas dificuldades...então foi feito um plano de ação na Secretaria e aí nós fizemos com os professores na escola. (BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019)

Chamamos a atenção para duas situações em relação à esta estratégia: a primeira é de que o simulado, retirado da *internet*, não está atrelado ao conteúdo desenvolvido em sala de aula. O segundo é uma reflexão sobre o trabalho de análise dos dados em parceria com a Secretaria da Educação e a verificação de que as dificuldades foram as mesmas de uma edição para a outra: por que continuar com a estratégia de simulados se não houve resultado? Temos, então, um foco formativo a ser trabalhado com os professores e com as coordenadoras: como desenvolver esses descritores em todas as áreas do conhecimento, considerando o currículo trabalhado? Desta forma, em convergência com Santana (2018) e Freitas et al. (2014), podemos dizer que os resultados da avaliação externa estariam em diálogo com a avaliação da aprendizagem, e completamos: desde o planejamento das aulas, sem desconsiderar o currículo e o contexto escolar.

Luckesi (2011) nos afirma que os instrumentos avaliativos são instrumentos de coleta de dados. Quando olhamos para a prática dos simulados também observamos que há uma forte tendência em considerar o resultado apenas deste instrumento como indicador da aprendizagem dos alunos - “*voltar o conteúdo, trabalhar os descritores e fazer mais simulados em cima daquelas dificuldades*” (BEATRIZ, 2019). Questionamos: e os outros instrumentos utilizados pelo professor? E o acompanhamento do processo de aprendizagem? E os registros pedagógicos?

Outra questão referente a este trabalho nas escolas é que apenas as turmas que participarão das provas é que são incluídas nestas ações, ainda que a coordenação tenha consciência de que o trabalho deva ser de todas as turmas.

[...] então a gente fez um plano de ação tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática, e esse plano de ação incluía o 2º e o 5º ano...porque como eles serão medidos esse ano né...então nós fizemos um plano de ação do que a gente ia trabalhar [...]os outros anos este ano nós não fizemos um plano de ação, embora a gente saiba que a gente precisa trabalhar os outros anos também, então, na verdade, a gente já sabe o que tem que ser feito no 1º ano para que o 2º ano chegue naquela...então, em discussão na Htpc nós conversamos com todos os professores...o que ia acontecer na escola [...] (BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019)

Só quem iria participar...2º e 5º... e aí eles fazem um gráfico de toda a escola para ver a nota e essas coisinhas todas [...] (ALINE, ENTREVISTA, 09/08/2019)

Já estes fragmentos nos remetem à atribuição principal do coordenador: o acompanhamento do trabalho docente para promoção de ações mais assertivas no processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2004; CAMPOS, ARAGÃO, 2012; DOMINGUES, 2014).

Sentimos falta na fala da coordenação de uma ação que envolvesse toda a escola, ainda que tenhamos a convicção de que não se deve preparar a turma para a avaliação externa. Porém, quando elas compartilham que conhecem os descritores que ficam em defasagem e que já sabem o que cada turma deve trabalhar, acreditamos que seu acompanhamento (diário de bordo, observação de aulas e outras estratégias), deva ter esse olhar também para todas as turmas (além de outros “olhares pedagógicos”, obviamente).

Em relação aos resultados do Saeb, as coordenadoras também apontam que as escolas recebem muitas transferências de crianças vindas de outras localidades, e muitas vezes estas crianças estão em níveis de desenvolvimento de aprendizagem diferentes do predominante em suas salas de aula.

[...] nós recebemos muitos alunos vindos de outros estados, alunos que chegam no 4º e 5º ano...esse ano mais ainda, muitos com grau assim, de aprendizagem, muito, muito baixo...e isso vai interferir...por mais que as professoras estejam se empenhando e fazendo tudo [...] eles têm uma defasagem muito grande...e vai ser difícil recuperar [...] (POLIANA, ENTREVISTA, 02/08/2019).

Além deste fator que interfere nos resultados, também citam as crianças com muita dificuldade de aprendizagem, que necessitam de apoio de outros profissionais, mas que muitas vezes a família não leva para tais atendimentos (mesmo com encaminhamento da escola). Dessa forma, por mais que trabalhem com a criança, a escola tem um limite de alcance de desenvolvimento de aprendizagem.

[...] a família não procura antes aquilo que a gente fez o encaminhamento...porque se todos esses alunos tivessem um acompanhamento fora a escola, com psicopedagogo com psicólogo, como fono...tudo aquilo que eles precisam, eu acho que a escola teria um maior desempenho nessas provas né...mas aí acontece que esses alunos não evoluem, não conseguem o crescimento esperado, não conseguem chegar no objetivo daquele ano...aí acontece que os índices acabam caindo por causa desses alunos também...e enfim...acho que é isso, porque os professores tem trabalhado bastante os descritores [...] agora muitos alunos que acabam, vamos dizer assim, levando nosso índice para baixo, são os alunos que a gente não consegue atingir a família...a gente não consegue...a gente chama para conversar, a gente convoca, a gente tenta fazer atividade diferenciada, a gente tenta pedir auxílio dos pais em casa, muitos professores montam pastinha, caderno para que os pais ajudem em casa no final de semana, por exemplo...a leitura, principalmente...eles vão para a biblioteca, faz projeto de leitura, às vezes o aluno nem tira o livro da bolsa...então essa é uma reclamação dos professores...nós não temos a ajuda dos pais, esse apoio...então o único apoio que o aluno tem é com o professor na sala de aula...e às vezes o professor não dá conta daquele aluno que está em defasagem na aprendizagem...ele até consegue dar uma atenção hora ou outra para ele, mas ele não consegue dar atenção o tempo todo para ele [...] (BEATRIZ, ENTREVISTA, 30/07/2019).

Em relação ao eixo do trabalho com os resultados do Saeb, queremos chamar atenção para três fatores. O primeiro se refere ao uso dos simulados como preparatório para uma avaliação externa, o qual consideramos que não impacta nos resultados de uma avaliação externa. Lima (2013, p. 51), ao explicar a importância de uma avaliação formativa nas escolas, afirma que esta deve “desempenhar seu papel inclusivo, formativo, informativo e, sobretudo, potencializador das aprendizagens de todos dentro da escola”. Ao se utilizar simulados, desconectados com o conteúdo (ou aprendizagens) daquele período, perde-se o foco do acompanhamento do processo de aprender. O centro da discussão não é o instrumento utilizado, mas o como é elaborado e de que forma seus dados são utilizados.

O simulado é um tipo de instrumento que utiliza questões objetivas, de alternativas, e que também prevê o preenchimento de gabaritos. O uso deste instrumento para conhecimento do aluno é válido, porém, deve estar atrelado com conteúdo que o professor está desenvolvendo na aula. Caso contrário, poderá conter questões que o aluno não conseguirá resolver, pois ainda não aprendeu e conseqüentemente, demonstrará um desempenho inferior do real.

Consideramos que as ações de conhecer os descritores que os alunos apresentaram dificuldade (no instrumento da avaliação em larga escala) seja importante, como mais um indicador, mais um elemento que se soma no processo avaliativo que acontece dentro da escola. Porém, é imprescindível que o processo de avaliação de aprendizagem dos alunos, que acontece na sala de aula, com o professor, tenha um olhar extremamente atento do coordenador e do docente, pois é este processo que vai indicar, com toda a clareza, as reais dificuldades dos alunos.

As coordenadoras também indicaram que o livro didático adotado por eles está de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) e com os descritores do Saeb, pois fizeram este levantamento. Sendo assim, o currículo trabalhado já garante os descritores que serão aferidos na avaliação externa. Dentro do processo de avaliação de aprendizagem os docentes usam instrumentos de avaliação, alguns deles, baseados em Depresbiteris e Tavares (2009), foram citados nesta pesquisa. Voltamos na prática do simulado: estando de acordo com o planejamento desenvolvido naquele período, já vai englobar os descritores e não estará desconectado com o desenvolvimento do trabalho em sala. Neste processo de avaliação da aprendizagem, sugerimos que o acompanhamento, tanto do coordenador quanto do docente, seja mais próximo, que amplie as possibilidades de avaliar e tomar decisões durante o processo de aprendizagem.

O segundo ponto que queremos destacar se refere aos conteúdos desenvolvidos na escola: está de acordo com o plano de ensino elaborado no início do ano ou está à serviço dos resultados do Saeb?

E por fim o terceiro, sobre o tratamento dos resultados do Saeb e das ações elaboradas. Para este movimento, o coordenador deveria envolver toda a escola, para que não se consolide a responsabilidade do resultado ser apenas do professor daquele ano (5º ano, por exemplo). Na verdade, é um resultado do percurso de aprendizagem daquele aluno, portanto, de todos que participaram dele.

No quadro 19, apresentamos a síntese dos eixos analisados e dos instrumentos que coletaram as informações que alimentaram os eixos.

Quadro 19 – Síntese dos eixos da análise dos dados

Eixos analisados		Instrumento			Síntese da análise dos dados
1º eixo: Caracterização do grupo colaborador	Designação para a função				<ul style="list-style-type: none"> • Formação em licenciaturas e pós-graduação na área da educação. • Experiência em sala de aula • Designação para a função realizada através de entrega de projeto na Secretaria da Educação Municipal, mediante surgimento da vaga.
	Percurso formativo				
	Experiência profissional				
2º eixo: Ser coordenador pedagógico	Compreensão de sua função				<ul style="list-style-type: none"> • A atuação vai além do trabalho com os professores, apesar de ser evidente a atuação principal no trabalho com os docentes com foco no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. • Compreensão da função como elo de ligação com todos os setores da escola. • Indicação da experiência na sala de aula como base para orientações e sugestões no trabalho docente • Espaço físico da coordenação dividido com docentes em momentos de Htpe • As dificuldades se dividem em quatro campos: relacionamento e orientações; tempo e burocracia; tomada de decisão e sobrecarga de trabalho.
	Atribuições				
	Dificuldades				
	Relação com os docentes e direção escolar				
	Experiência na docência como repertório para orientações.				
3º eixo: Acompanhamento do trabalho docente	Acompanhamento da prática pedagógica				<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos utilizados para acompanhamento do trabalho docente: diário de bordo; observação de aulas (formal e informal)
	Diário de bordo				

	Observação de aulas			<ul style="list-style-type: none"> • Consciência de que a dinâmica de tarefas desempenhadas reduza o tempo de acompanhamento do trabalho docente • Consideram o diário de bordo como uma estratégia para conhecer a prática docente • Incerteza de alguns professores sobre a leitura dos registros no diário de bordo • Expectativa dos docentes na devolutiva do diário de bordo • Estimulam a escrita com elogios • Diferença de compreensão, entre as coordenadoras, de que a observação de aulas tem caráter formativo.
4º eixo: Coordenador formador e seus espaços de formação	Espaços para a formação docente			<ul style="list-style-type: none"> • A formação é compreendida como: momentos que passam o que sabem; orientações e sugestões na prática docente; cursos oferecidos pela Secretaria da Educação e estímulo à participação. • A Htpc é realizada para compartilhar os recados gerais, alinhar atividades da escola no bimestre, para reunião de pais, planejamento semanal dos professores, formação para avaliação externa e também para estudar alguns temas que são sugeridos ou que a coordenação identifique como necessário.
5º eixo: Avaliação na escola	O uso dos resultados do Saeb na escola			<ul style="list-style-type: none"> • Há uma grande preocupação por parte da Secretaria da Educação em relação aos resultados. • O grupo do infantil, no momento da entrevista, ainda não havia passado por formação sobre o Saeb nesta faixa etária, o que gerou expectativas diferentes, incluindo a ideia de uma avaliação escrita.

					<ul style="list-style-type: none">• No grupo do Ensino Fundamental realizam estudos em parceria com a Secretaria da Educação, e depois nas escolas, com os docentes.• Nas escolas, utilizam simulados com as turmas participantes do Saeb, depois formulam gráficos com os resultados e retomam conteúdos que os simulados apontaram como “não aprendidos”.
--	--	--	--	--	--

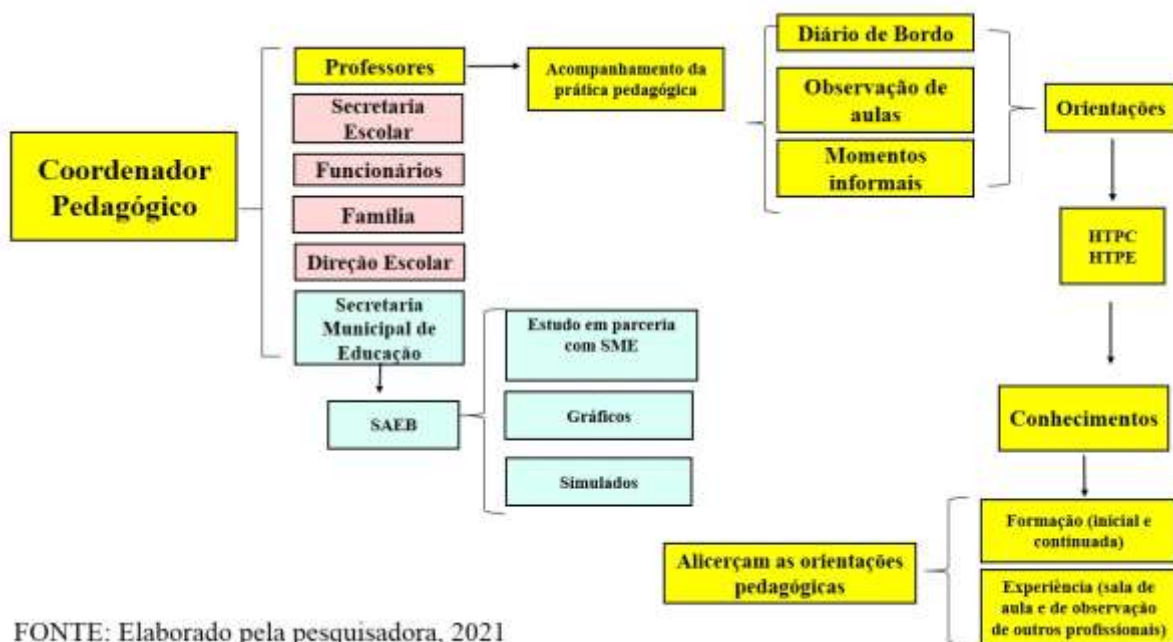
Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora (2020).

Os dados coletados e sistematizados no quadro 19 nos ajudam a verificar que o trabalho das coordenadoras não se restringe ao acompanhamento do trabalho docente, pois interagem e intervêm em diferentes cenários da escola. No próximo item registramos algumas observações sobre o trabalho do coordenador pedagógico com os docentes. Destacamos esta atribuição por compreender que seja a principal atribuição de sua função (e tal entendimento também ficou claro nas exposições das colaboradoras).

4.7 O fio condutor do trabalho do coordenador pedagógico a partir da construção dos dados

Após a análise dos dados, organizamos o trabalho do coordenador pedagógico na figura que se segue e destacamos o acompanhamento do trabalho docente, que acontece com a observação de aulas e diário de bordo (o fio condutor deste trabalho). Na figura, ainda apresentamos o trabalho com os resultados do Saeb em parceria com a Secretaria da Educação, que, em espaços escolares, abrange os professores. Não poderíamos deixar de registrar o repertório acessado para as orientações aos docentes: a experiência e a formação.

Figura 1 – O Coordenador Pedagógico e o trabalho docente



Em resumo, os dados selecionados e analisados nesta seção, e sintetizados na figura 1 nos permitiram verificar que as coordenadoras pedagógicas estão envolvidas em uma série de

atribuições, que incluem todos os setores da escola, acrescido do trabalho em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Dentre estas atribuições, destacamos o trabalho diretamente desenvolvido com o professor, por representar a principal atribuição do coordenador pedagógico: o acompanhamento do trabalho docente, com objetivo de garantir, dentro do contexto de cada instituição escolar, as aprendizagens dos estudantes. Ainda devemos lembrar que, no caso do grupo participante, há as diretoras que também desenvolvem as atribuições pedagógicas.

Para este acompanhamento do trabalho docente, as profissionais utilizam a observação de aula e, com maior ênfase, o diário de bordo, considerado por elas um instrumento capaz de revelar a prática pedagógica do docente. Para realizar este acompanhamento, o coordenador acessa seu repertório de conhecimentos, constituído por sua formação inicial, pós-graduação e também sua experiência em sala de aula. Incluímos neste percurso de experiências as observações de outros profissionais que tenham sido seus coordenadores pedagógicos. Este repertório individual do coordenador (formação, experiência e observações de outros profissionais) auxilia na construção de suas intervenções pedagógicas.

Tais intervenções acontecem em momentos coletivos, no Htpc, e em momentos individuais, no Htpe. O Htpc especificamente assume diferentes frentes de trabalho, que vão desde o compartilhamento de recados administrativos, alinhamento de atividades para o bimestre, planejamento semanal de atividades (com outros docentes), estudo de temas, até a realização de reunião de pais neste horário.

Embora seja de conhecimento e reconhecimento que sua principal atribuição seja o acompanhamento do trabalho docente, as coordenadoras vivenciam algumas dificuldades, que acabam por reduzir esta importante atuação na escola. Elas apontaram o tempo, a burocracia e sobrecarga de trabalho como principais fatores dificultadores em sua atuação direta com os docentes (maior tempo de observação de aulas, por exemplo). No caso específico das coordenadoras com pouco tempo de função, a dificuldade na tomada de decisão também é indicada como um dificultador no desenvolvimento do seu trabalho. Acrescentamos nestes apontamentos o acúmulo de funções como outra dificuldade, que pode contribuir para a redução do tempo de trabalho pedagógico com os docentes.

Com o tempo reduzido para um trabalho mais próximo aos docentes, o acompanhamento fica restrito à leitura do diário de bordo e algumas observações de aulas (formais e informais), restringindo as ações formativas do coordenador pedagógico.

Considerando as reflexões apresentadas até aqui sobre a importância do trabalho do coordenador pedagógico, em estar próximo ao seu grupo docente, em acompanhar o trabalho

desenvolvido, em realizar ações e reflexões em conjunto (com o docente e com o grupo), em mediar conhecimentos, em “fazer junto” o que for necessário (registro de diário de aulas, planejamento de aulas, reflexão sobre o desenvolvimento da aula, buscas de soluções para problemas apresentados pelos alunos e etc.), em motivar as reflexões sobre as práticas desenvolvidas, em promover espaços de trocas e reflexões coletivas e tantas outras atribuições formativas, reiteramos que o seu tempo de trabalho pedagógico deva ser priorizado na dinâmica do dia a dia escolar.

Tal priorização do tempo pedagógico, que consideramos imprescindível na dinâmica do coordenador pedagógico, para que ele possa, de fato, desenvolver seu trabalho de acompanhamento do trabalho docente, deve ser acordado por todos da equipe escolar, de funcionários até equipe gestora. É imprescindível que a maior parte do seu tempo seja destinado ao trabalho coletivo com os professores

Outra atribuição destacada na figura é o trabalho desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SME, para estudo dos resultados do Saeb. Após este estudo coletivo, as coordenadoras do Ensino Fundamental retornam para as escolas e realizam o mesmo estudo com os professores, identificando os descritores que ficaram em defasagem. Ainda nas escolas, realizam simulados (retirados de sites), para verificação do aprendizado dos alunos que irão participar do Saeb e após a correção, novos gráficos são elaborados e os conteúdos retomados.

Sendo o coordenador pedagógico, um “um mediador, capaz de propor a significação e ressignificação da ação pedagógica [...]” (MELO; AROEIRA, 2021, p. 30), questionamos de que forma ele poderá olhar para a prática pedagógica e promover as reflexões das situações de aprendizagem sem permitir que a prática docente esteja em função de resultados de avaliações externas. Enfatizamos que essa preocupação com os resultados de uma avaliação externa pode desviar a prática pedagógica, a partir do momento em que passa a ser direcionada pelos descritores de um simulado. Na próxima seção discutiremos os dados analisados e apresentaremos possíveis encaminhamentos para o trabalho do coordenador pedagógico.

SEÇÃO 5

REFLEXÕES E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS

A pesquisa iniciou com o objetivo de verificar as atribuições das coordenadoras pedagógicas e a realização (ou não) do trabalho com os resultados do Saeb. Ao longo da absorção do campo teórico e da análise dos dados, outros elementos emergiram e nos abriram perspectivas de análise do trabalho do coordenador pedagógico: os registros do professor (diário de bordo), a observação de aulas (feita pelo coordenador) e a avaliação (ou avaliações) que permeia(m) a sala de aula.

Iniciamos a seção resgatando os pontos principais observados ao longo da pesquisa, as atribuições do coordenador pedagógico, a especificidade da atuação com o grupo docente (com destaque aos instrumentos de registro do trabalho pedagógico: diário de bordo e observação de aulas), a articulação destes instrumentos com a avaliação da aprendizagem e o trabalho com os resultados do Saeb.

Os dados nos revelaram que as coordenadoras pedagógicas:

- Realizam diversas tarefas, interligadas com diferentes setores (secretaria da escola, direção escolar, Secretaria da Educação, família/comunidade escolar e professores). Porém, demonstram consciência de que o trabalho principal esteja atrelado ao acompanhamento e orientação do trabalho dos professores.
- Possuem caminhos de acompanhamento do trabalho docente: diário de bordo, observação de aulas, conversas formais ou informais na Htpe. Apenas a estratégia de observação de aulas apresenta divergência no grupo de coordenadoras da Educação Infantil.
- Compreendem que sua função está vinculada com a contribuição na formação continuada dos docentes, porém, a maioria ainda compreende como algo sistematizado, como os cursos oferecidos, textos que possam ser estudados e com aquilo que possa “ser passado”, baseado em experiências anteriores.
- Realizam estudos dos resultados do Saeb em parceria com a Secretaria da Educação e posteriormente compartilhados com professores. Após esse estudo, visando melhoria nos resultados, organizam simulados a partir dos descritores. Porém, tais simulados são oriundos de sítios eletrônicos.

Em relação à organização do trabalho das coordenadoras, não há um cronograma a ser seguido, com horários de estudos. Verificamos que há periodicidade na entrega e leitura dos

diários de bordo e nas reuniões que são realizadas em parceria com a Secretaria da Educação (semanalmente).

Também verificamos que os Htpc e Htpe são usados em alguns momentos como espaço de formação. O Htpc apresenta um maior uso para “recados gerais”, pois é o horário em que todos os professores da unidade escolar estão agrupados; para organização do planejamento e das atividades da semana (as professoras usam o horário para planejar as aulas), e, algumas coordenadoras ainda citaram que usam esse espaço para os docentes apresentarem suas experiências pedagógicas. Na Htpe, observamos que as coordenadoras utilizam para realizarem conversas com os docentes sobre os fatos ocorridos em sala (compartilhados pelos docentes, observados pela coordenação, ou ainda, revelados nos diários de bordo).

Além de todas estas verificações, a pesquisa fortaleceu nosso olhar para a importância da formação dos professores e nos mostrou que os caminhos já utilizados pela coordenação podem ser mais explorados e utilizados como instrumentos formativos, no desenvolvimento da ação reflexiva e, conseqüentemente, no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao longo da reflexão sobre o uso destes instrumentos, já presentes na dinâmica do coordenador e do docente, outra questão surgiu: a formação do coordenador para esta ação formativa na escola. Devemos lembrar que o coordenador é um professor, com certa experiência em sala de aula e que, em determinado momento de sua trajetória, assume a função de coordenador pedagógico. Ainda que seja uma função essencialmente atrelada ao trabalho em sala de aula, ela exige especificidades para que sua atuação seja, de fato, colaborativa e transformadora em seu grupo docente. Sendo assim, há que se pensar e promover a formação destes profissionais.

Outro ponto muito importante que emergiu se refere às práticas avaliativas que ocorrem nos espaços escolares, pois compreendemos a avaliação como um processo de acompanhamento da aprendizagem e, assim, propomos uma articulação dos diários de bordo com o processo de avaliação. Este instrumento, ao se apresentar como um contínuo registro das observações e reflexões do professor, além de se configurar em um instrumento de registro da avaliação do aluno, é matéria-prima para as ações de intervenções nas aprendizagens.

As coordenadoras consideram que contribuem na formação continuada dos docentes, estimulando a participação nos cursos oferecidos pela Secretaria da Educação; nas buscas de textos quando percebem alguma dificuldade, no compartilhamento de experiências vividas durante a docência, em momentos que “passam” aquilo que sabem e em conversas em Htpe.

O fato de a principal atribuição do coordenador ser o acompanhamento e orientação do trabalho docente já indica que é imprescindível a existência desta ação (acompanhar), a qual pode acontecer de diferentes formas, contribuindo assim na formação dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Os autores que nos baseamos para discutir sobre a formação continuada do docente (IMBERNÓN, 2010; 2011; ALARCÃO, 2011) trazem a contribuição de uma formação voltada para o desenvolvimento de um professor reflexivo, capaz de pensar e analisar sua prática, investigar os dados de aprendizagem e confrontá-los com as práticas desenvolvidas, ter autonomia e ser protagonista do seu processo formativo. Também indicam que um dos caminhos seja as situações do próprio ambiente de trabalho, das práticas e problemáticas que possam surgir.

As formas de coletar essas situações problemáticas podem ser variadas: as conversas informais, a leitura dos planejamentos (mensais, bimestrais, semanais), a leitura dos diários de bordo, o conhecimento das atividades desenvolvidas no dia-a-dia, a análise dos instrumentos avaliativos, a observação de aulas, o *feedback* da observação, a observação de situações enquanto circula pela escola, no atendimento aos pais, na escuta atenta ao que o professor compartilha e em tantas outras situações.

Os dados nos revelaram que a formação desenvolvida e compreendida pelas coordenadoras está atrelada à leitura de textos, à definição prévia de temas a serem estudados e aos cursos desenvolvidos. Especificamente nas necessidades do grupo docente, citam que buscam textos e trabalham com eles em Htpc.

Estas ações são importantes e o estudo de teorias deve acontecer sim, porém, de forma sistematizada, planejada, pautada nos estudos de teorias (as quais podem ser trazidas pelo grupo docente também, e não apenas o coordenador trazendo as indicações de estudos, de forma a colocar o docente como elemento ativo neste processo). São espaços que oportunizam o estudo, a ampliação de repertório, a análise reflexiva, a busca de estratégias de resolução, e a troca de aprendizados (do grupo e no grupo).

No entanto, queremos focar no potencial formativo da observação de aulas e do diário de bordo, já que foram os instrumentos citados pela coordenação pedagógica, que auxiliam no acompanhamento da prática docente e conseqüentemente no conhecimento de potencialidades e pontos frágeis.

Em relação à observação de aulas, verificamos que não há uma regularidade para que as coordenadoras estejam em sala de aula com seus professores e também não há um trabalho anterior a este momento de observação. Algumas utilizam a observação informal com maior

frequência e, quando há a observação formal, utilizam um formulário padrão para registro, o qual não permite uma ampliação ou variação de focos observáveis.

Reiteramos que, quando a coordenação entra em sala de aula, é necessário que se tenha um foco a ser observado, pois uma aula é um espaço de muitos acontecimentos e de uma profunda fonte de informações. Sem um foco definido, com um tempo restrito em sala e sem o planejamento prévio com o docente, corre-se o risco de ter um olhar geral para aquele momento e ficar restrito aos recursos utilizados em sala, à participação dos alunos, à organização da sala.

Para estar na sala de aula com o professor é preciso, em primeiro lugar, conhecer o que vai ser realizado naquele momento. Alguns poderiam dizer que a leitura do plano de aula do professor já poderia resolver esta situação, mas, por diversos motivos, este plano escrito pode não apresentar todos os detalhes que foram pensados pelo docente ao planejar a sua aula. Uma conversa prévia, como indica Reis (2011), contribui para a compreensão das intenções do professor naquela aula e também com as intenções do coordenador, que entra para observar a partir da expectativa do docente. O *feedback* fica mais próximo daquilo que o docente realmente necessita: pontos a serem melhores desenvolvidos, pontos muito bem desenvolvidos.

Em nosso referencial teórico trouxemos a proposta de Reis (2011), que apresenta o objetivo formativo da observação de aulas, além de propor que este momento seja compartilhado em diferentes etapas: antes, durante e após a observação. Sendo um momento planejado, o coordenador tem diversas oportunidades de atuar formativamente com o docente:

- Antes da aula: ao organizar os focos de observação, em parceria com o docente, necessitará de um conhecimento prévio do planejamento de aulas daquele dia/horário. Neste momento, ao ouvir o professor explicar seus objetivos e motivos de escolhas daquelas estratégias além de conhecer a perspectiva do professor para aquela aula, também poderá identificar algumas necessidades formativas, se houver (por exemplo, o próprio planejamento de aulas – organização, registro, estratégias escolhidas etc.).
- Durante a aula: tendo os focos definidos, otimizará o seu tempo e tornará o *feedback* mais produtivo, de forma que o professor compreenda que aquela ação traz benefícios para sua prática. Ter os focos definidos não significa que outros fatores observáveis não serão anotados e conversados posteriormente.
- Após aula: durante o *feedback*, mais uma vez, ouvir o docente, porém com foco na análise da sua aula, resgatar os objetivos pré-definidos, refletir sobre o que contribuiu para que conseguisse alcançar (ou não), as situações imprevistas e sua condução e etc. Neste movimento o coordenador auxilia no

desenvolvimento da reflexão e da auto avaliação (que estão interligados). O coordenador também poderá, após a explanação, indagar sobre algumas situações que tenha observado e ajudar o docente na resolução destas situações.

Tanto o antes quanto o depois não podem se transformar em monólogo: o professor deve expor suas ideias, justificativas, ponto de vista e a avaliação da sua aula. O coordenador deverá ouvir e auxiliá-lo a encontrar outros caminhos (quando necessário), identificar as ações que foram positivas (até mesmo quando o docente não as aponta durante sua exposição).

Estes momentos de preparação, *feedback* e manutenção do diálogo entre coordenador e professor contribuem no estreitamento da relação pedagógica, além de promover a parceria e, conseqüentemente, um clima agradável durante todas as etapas que compõem esta estratégia.

A observação de aulas promove a identificação das especificidades de cada docente e a partir delas pode-se definir se há algum foco formativo para o docente⁴¹ ou para todo o grupo, pois parte da realidade pedagógica do docente e da turma a qual ele desenvolve seu trabalho. Sendo assim, é um importante instrumento de formação docente.

No caso das coordenadoras que contribuíram com nossa pesquisa, sugerimos que, ao utilizarem a observação de aulas, oportunizem a participação dos docentes nas diferentes etapas, até mesmo na construção de uma planilha com os tópicos a serem observados, para que, assim, possa-se explorar o caráter formativo e o tempo que se destina para essa ação.

É importante lembrar que a observação de aulas não deverá ser vista, por nenhuma das partes, como uma ação de inspeção do trabalho docente, mas sim, como uma ação de comprometimento (da coordenação e dos docentes) com os processos de ensinar e de aprender. Ela tem “caráter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores” (REIS, 2011, p. 11).

O diário de bordo é outro instrumento que gostaríamos de sugerir que fosse mais explorado, tanto pelo professor, quanto pelo coordenador. Zabalza (2007) já chamou a atenção para o fato de que os docentes não possuem tempo nem o hábito de escrever e consideramos que esta seja uma habilidade e uma tarefa indispensável no desenvolvimento de um professor reflexivo, que analisa sua prática e, a partir desta realidade, realiza seu planejamento. “Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão na ação é ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”. (SCHON, 1992, p. 83).

⁴¹ A necessidade formativa pode ser oriunda de diversos fatores como a formação inicial, o percurso formativo do docente, o perfil para aquela faixa etária, a falta de experiência, ser professor iniciante (na carreira, naquela escola, naquele ano escolar), entre outros.

Apesar de compreendermos que a dinâmica da sala de aula muitas vezes não permite que o docente realize os registros reflexivos próximos de seu acontecido, consideramos e recomendamos que o docente desenvolva alguma técnica para registrar, com o máximo de detalhes, os fatos observados ao longo da aula. É fundamental que haja periodicidade dos registros, que possam ser feitos várias vezes ao longo da semana.

O diário requer uma escrita ativa, construída diariamente, pautada nos fatos e análises, frases dos alunos, reações, ações e sentimentos do professor/escritor, intenções alcançadas e não alcançadas, reflexões e até mesmo proposições. O diário de bordo tem, como propósito principal, ser o espaço do diálogo do professor com sua prática, registrar o acompanhamento do processo de aprendizagem, podendo apresentar amostras das atividades desenvolvidas, para uma melhor compreensão do leitor (coordenador), porém, não deve se restringir a esta apresentação.

Na segunda seção desta pesquisa apresentamos a observação como um instrumento avaliativo a ser utilizado na perspectiva da avaliação formativa (de acompanhamento das aprendizagens). Quando o docente utiliza este instrumento avaliativo, define os objetivos, os critérios, o que se quer observar. No diário de bordo é preciso ter a mesma perspectiva: saber o que se quer com a aula, com as atividades e a partir daí registrar suas observações. É preciso ter critério de observação, ainda que o diário de bordo permita ampliar as observações registradas, trazendo outros elementos importantes para a análise dos processos de ensinar e de aprender.

O diário não descarta o uso dos instrumentos avaliativos. Quando utilizado na perspectiva a qual apresentamos nesta pesquisa, revela-se também como um instrumento de acompanhamento diário, que vai apresentar situações cotidianas que auxiliarão o docente em suas tomadas de decisões em seus planejamentos. Sendo assim, ele assume duas características fundamentais neste cenário: acompanhar/registrar o aprendizado e estimular reflexões sobre a prática.

O uso do diário de bordo, na concepção de registros das reflexões da aula, nos remete ao uso da observação formal e informal, ou “sistemática e assistemática” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009), isto é, o máximo de situações que o professor observar devem ser registrados, pois serão elementos de análise da sua aula e do processo de desenvolvimento dos estudantes.

É preciso que ele olhe para suas expectativas daquela aula, de como as estratégias foram utilizadas, dos imprevistos ocorridos, das mudanças que precisaram ser feitas no decorrer da aula, das intervenções que foram necessárias, das suas dúvidas de como conduzir, dos alunos

que precisaram de uma atenção extra (e como se deu o atendimento, se foi satisfatório, se o aluno compreendeu ou ainda vai precisar de mais situações de aprendizagem) e tantos outros acontecimentos na aula.

É muito importante que ele faça a análise se colocando no cenário, e não somente apontando para os resultados apenas dos estudantes, afinal, o processo de ensino e de aprendizagem envolve, no mínimo, dois sujeitos: o professor e o aluno.

Quando o docente começa a realizar este exercício de olhar para a sua aula, analisando e interpretando os fatos (por isso a necessidade de uma base teórica), ele realiza um constante movimento de auto avaliação, que resultará em futuras escolhas de estratégias (nos próximos planejamentos), mais próximas da realidade dos alunos e de suas reais necessidades. Além, é claro, de desenvolver a habilidade de ser investigador de sua prática.

Estes registros, cheios de detalhes do processo de ensino e aprendizagem, alimentam o processo avaliativo dos alunos, contribuem no processo de oferta dos objetivos de aprendizagem (do ano anterior, no caso de defasagem e do ano vigente), no planejamento do professor, na avaliação individual e coletiva da turma, no acompanhamento por parte da coordenação pedagógica.

O diário de bordo é um instrumento de “registro pessoal” (ZABALZA, 2007) e ao mesmo tempo, compartilhado com o coordenador pedagógico. Se utilizado na perspectiva a qual apresentamos nesta pesquisa, torna-se auto formativo no que diz respeito ao docente, e formativo no que se refere à atuação da coordenação.

O coordenador, a partir da leitura e dos questionamentos que possa fazer para estimular os registros docentes, poderá ter conhecimento das práticas realizadas, do acompanhamento da aprendizagem, das dificuldades que se apresentam e como foram conduzidas, do processo avaliativo e etc. O diário de bordo torna-se uma outra fonte de informações de como ocorre a aprendizagem dentro da escola, de como os docentes conduzem suas aulas e se há mudanças nestas práticas (quando necessário, quando observado pelo próprio docente, ou em alguns casos, orientado pela coordenação).

Na perspectiva do diálogo com a própria prática pedagógica, o diário de bordo provoca reflexões (em quem escreve e em quem lê) e, por permitir a reflexão e revisão da prática profissional, consideramos que seja um documento imprescindível para o professor que busca, a partir da própria prática, buscar e propor caminhos para as aprendizagens dos alunos.

Imbernón (2010) e Alarcão (2011) apresentaram metodologias para o trabalho de formação de professores reflexivos que se baseiam na pesquisa – ação. Ambos apresentaram a

metodologia como algo cíclico: “planejamento, ação, observação e reflexão” (ALARCÃO, 2011, p. 53).

Quando transpomos esta metodologia para a observação de aulas e para o diário de bordo, verificamos que esses instrumentos proporcionam um movimento cíclico da formação de professores reflexivos. O que percebemos, a partir dos dados, é que o coordenador pedagógico, apesar de não ser o protagonista da escrita, tem importante papel no auxílio destes registros. Realizar “provocações pedagógicas” que estimulem o docente a trazer os elementos da sua prática, os motivos de suas escolhas, suas análises. Em outras situações, poderá auxiliar nos pontos a serem observados, isto é, ajudar o professor a selecionar os “olhares pedagógicos” para determinados momentos.

5.1 Para além dos simulados: um olhar para dentro da sala de aula

Em relação ao uso dos resultados do Saeb na escola, as coordenadoras citaram o estudo dos resultados, os gráficos e conseqüentemente os simulados apenas para os alunos que iriam participar da avaliação.

Enquanto uma de nossas preocupações iniciais era as ações realizadas nas escolas a partir dos resultados do Saeb, um outro foco emergiu e nos indicou que, para além de resultados de avaliação externa, de simulados com descritores e gráficos, é necessário fortalecer o processo avaliativo desenvolvido com os alunos. Este processo avaliativo, o qual propomos traz a concepção de acompanhamento contínuo e sistemático do processo de ensino e de aprendizagem.

Este acompanhamento dos processos de ensinar e aprender envolvem a atuação do coordenador (enquanto orientador e mediador das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes), e a atuação do próprio professor que, além de planejar as ações de ensino e acompanhar seus alunos, também avaliará constantemente suas tomadas de decisões⁴², em um movimento constante e sistemático de investigação dos resultados das práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes espaços.

Os dados indicaram o uso dos simulados e o ajuste de conteúdos de acordo com o que vai ser aferido na avaliação externa. Aqui indagamos: o processo de aprendizagem deve estar a serviço de resultados de avaliação externa? Os simulados realmente garantem aprendizagem (s)?

⁴² Planejar, agir, observar, refletir e (re)planejar.

Para além de resultados, há diversos fatores que interferem nos índices destas avaliações, como por exemplo (e citado pelas coordenadoras) o fato de muitas crianças de outros estados ou municípios se transferirem e não estarem no mesmo nível de desenvolvimento do restante da turma. Outro fator indicado são as crianças que necessitam de acompanhamento de outros profissionais, mas algumas famílias não buscam tais auxílios.

Obviamente compreendemos que haja uma pressão social e um possível controle de qualidade de ensino a partir dos resultados de avaliações externas, as quais geram *rankings* e a ilusão de que uma escola seja melhor que a outra. Porém, antes dos resultados de Saeb, devemos nos preocupar com o processo de aprendizagem que acontece diariamente na escola. Indagamos: se tivéssemos a prática de acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, aliada à reflexão (e registros sistemáticos) do professor sobre suas práticas pedagógicas, teríamos um maior controle⁴³ do desenvolvimento de cada aluno? Esta postura se revelaria nos futuros índices destas avaliações externas?

Este controle do processo de aprendizagem, aliado às reflexões, à investigação, à tomada de decisão resultaria em uma diversidade de ações direcionadas ao aprendizado, ao conteúdo proposto para aquele ano, ao conteúdo que aquele aluno já teve contato, mas que ainda não apreendeu (e não um ajuste de acordo com provas externas). Estamos falando, aqui, do processo avaliativo na perspectiva formativa, ou, no processo avaliativo na perspectiva de acompanhamento do estudante.

Então, é exatamente neste ponto que gostaríamos de refletir: de que forma o processo de aprendizagem vem sendo acompanhado? O diário de bordo tem se apresentado como um aliado neste acompanhamento, com registros dos avanços e dificuldades dos alunos e atuações do docente? O diário de bordo tem sido explorado, em sua perspectiva dialógica e contribuído nos planejamentos de aulas, escolhas de estratégias, de intervenções, de situações de aprendizagem? Tem colaborado para a análise dos processos de ensinar e de aprender e, conseqüentemente, provocado bons resultados⁴⁴? Qual é a concepção e a prática de avaliação consolidada na escola? Quais instrumentos são utilizados e de que forma os resultados destes instrumentos são tratados? De que forma o coordenador pedagógico tem contribuído neste processo de acompanhamento avaliativo?

⁴³ Utilizamos o termo controle no sentido de acompanhamento de tomadas de decisões mais próximas às necessidades da turma e/ou aluno.

⁴⁴ Nos referimos a “resultados” no sentido de constatações de progressos de aprendizagens e não no sentido quantitativo de notas e/ou índices.

No referencial teórico apresentamos alguns tipos de instrumentos que podem ser utilizados quando se compreende que a avaliação é um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem (o portfólio, a observação e a prova escrita, com questões objetivas e dissertativas).

O portfólio⁴⁵, citado pelas coordenadoras em alguns momentos da entrevista, é utilizado como uma pasta que contém as atividades avaliativas e o relatório do professor descrevendo as conquistas do estudante. Estas atividades devem revelar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, mas não devem ser preparadas e desenvolvidas apenas para compor esta pasta.

Acreditamos que a ideia implícita desta pasta seja a demonstração de atividades ou instrumentos avaliativos que revelem o quanto o estudante aprendeu ou as dificuldades que ainda tem, aliadas ao relatório escrito pelo professor.

Consideramos que este relatório deva ser alimentado por uma sequência de registros realizados pelo docente ao longo do período (bimestre, semestre, trimestre), o que nos reporta ao diário de bordo e ao procedimento que o alimenta: a observação.

A observação, intencional ou não, traz elementos de análise do processo de aprendizagem de cada criança. Quando for intencional, o docente irá definir quando, quem e o que observar, de forma que todos, em diferentes momentos, passem por esta avaliação. Os registros devem ser feitos imediatamente após a observação, ou o mais rápido possível.

Desta forma, realizando a observação com olhar investigativo, o docente terá elementos do desenvolvimento dos estudantes, além de ter os indícios para suas intervenções. Tais registros das observações realizadas, alimentarão os relatórios de desenvolvimento, que compõem a pasta de atividades.

Estas reflexões trazidas nos indicam que o acompanhamento do processo de aprendizagem e que o fortalecimento do processo de avaliar sejam caminhos que necessitem de estudos e aprofundamento. Acreditamos que um processo de ensino bem acompanhado e sistematizado, desenvolvendo o currículo proposto para aquela faixa etária, resultará em bons resultados em avaliações externas.

Propomos que, no caso do uso dos simulados como um tipo de prova, que ele possa ser elaborado a partir do conteúdo desenvolvido naquele período, para que assim, os gráficos indiquem índices reais do que foi ensinado e aprendido, do que foi ensinado e o que precisa ser

⁴⁵ A concepção de portfólio trazida pelas coordenadoras não condiz com o referencial teórico. Apresentamos como uma sugestão de instrumento avaliativo a ser utilizado na perspectiva formativa. Queremos enfatizar que o portfólio, enquanto instrumento de avaliação, promove a participação dos alunos e o acompanhamento destes no seu próprio aprendizado. A compreensão deste instrumento e o seu uso na escola poderá contribuir no processo avaliativo de todos os estudantes.

retomado. O uso dos simulados a partir do que foi ensinado otimiza o tempo pedagógico e revela para o professor as aprendizagens alcançadas, daquilo que foi realmente desenvolvido com o grupo de alunos.

Outro ponto que devemos citar em relação ao uso dos simulados como sinalizador da aprendizagem é que apenas um momento de verificação da aprendizagem não é suficiente, o que nos leva mais uma vez à importância dos registros de acompanhamento dos processos de ensinar e aprender no diário de bordo.

Reforçamos e também propomos que se olhe para o “como” o acompanhamento do ensino e aprendizagem está acontecendo nos diferentes espaços. Anterior à preocupação dos índices, é necessário promover as diversas situações de aprendizagem. E estas são construídas a partir do monitoramento da aprendizagem dos alunos. Voltamos e reforçamos os caminhos já existentes e utilizados:

- O diário de bordo, com os registros reflexivos da sua prática e da aprendizagem do estudante.
- A observação de aulas, com foco de análise, construída em parceria com o docente.
- A diversidade de instrumentos avaliativos e o uso de seus resultados como orientação de tomadas de decisões.

Caberá ao coordenador organizar, em parceria com os docentes, focos de estudos e verificações tanto no diário quanto nas aulas observadas. Como sugestão (a partir dos dados coletados e do campo teórico estudado), apresentamos algumas situações, no quadro 20, que podem ser realizadas com o grupo docente, de forma que a atuação do coordenador também seja formativa.

Quadro 20 – Sugestões formativas para o coordenador pedagógico - diário de bordo e instrumentos avaliativos

Diário de bordo	Ações formativas	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir uma aula gravada e realizarem um registro coletivamente; • Assistir a aula do professor e realizar com ele o registro da aula; • Realizar estudos teóricos sobre os registros no diário de bordo; • Proporcionar momentos em que o docente localiza no próprio registro as questões pedagógicas indicadas pela coordenação (intervenções, resultados, mudanças de estratégias, avanços e dificuldades do docente e dos alunos e etc); • Propor a leitura de registros no Htpc (compartilhamento de saberes entre os pares; troca entre os docentes dos registros realizados); • Proporcionar no feedback questões que levem o docente a refletir sobre sua prática (plano de aula, prática da aula, dificuldades e avanços do aluno e do docente, resultados, próximas ações); • Propor periodicamente a observação e registro reflexivo de grupos de alunos e etc.
	Reflexão	<p>Na leitura do diário de bordo é possível verificar que as reflexões registradas pelos docentes apresentam uma perspectiva formativa do processo de aprendizagem? São descritas as intervenções realizadas com aqueles alunos que estão aquém do esperado? É possível verificar nestes registros, uma “avaliação de acompanhamento?” (LUCKESI, 2011).</p>
Instrumentos avaliativos	Ações formativas	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar sobre os tipos de instrumentos e construir coletivamente em Htpc; • Trocar com os pares os instrumentos elaborados para que analisem e deem sugestões; • Sugerir que se tenha uma planilha de acompanhamento para cada instrumento, de forma que se possa planificar os resultados; • Solicitar que registrem no diário de bordo algumas reflexões sobre os resultados dos instrumentos e as ações escolhidas a partir destes resultados
	Reflexão	<p>Na verificação dos instrumentos utilizados pelos docentes: o que pede na prova, está de acordo com o que foi desenvolvido em sala? São diversificados e permitem que o estudante demonstre em que momento de seu processo de aprendizagem ele se encontra? As questões abrangem todo o conteúdo, em diferentes níveis de elaboração/resolução? A linguagem é clara?</p>

FONTE: Quadro organizado pela pesquisadora, 2021

A observação de aulas, embora pouco utilizada no grupo colaborador, também poderá ser uma aliada: considerando que o coordenador tenha conhecimento das expectativas do docente e que tenha acompanhado a sua aula, poderá explorar, em seu *feedback*, o olhar avaliativo do docente na aprendizagem dos alunos e, posteriormente, verificar os seus registros reflexivos. Outra estratégia é a conexão da aula observada com o registro no diário de bordo –

momento em que o coordenador pode realizar a reflexão e a escrita em parceria com o docente, auxiliando-o a analisar o desencadeamento da aula (mais uma vez, com foco no acompanhamento, portanto, na avaliação).

Sendo assim para além de resultados de avaliações externas, padronizadas, que verificamos ser um foco de preocupação da gestão educacional (supervisão, secretário de educação, coordenação, direção), acreditamos que seja imprescindível olhar para o processo avaliativo que acontece dentro da escola, o qual não se restringe ao momento dos instrumentos avaliativos (por isso a importância da observação e dos registros reflexivos, sistemáticos, no diário de bordo).

Este olhar deve preconizar o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, estimular, tanto no professor quanto nos alunos, a prática da observação de sua ação, de reflexão sobre sua ação, de análise dos resultados de sua ação, de mudanças de estratégias quando necessário.

E o diário de bordo surge articulado com este processo (aprendizagem e avaliação), pois é nele que os registros reflexivos são realizados, é neste instrumento que o professor dialoga com sua prática. Os registros no diário de bordo devem constituir-se como um diálogo que o docente realiza com a sua prática; um momento em que ele escreve o como se sente frente aos ocorridos no exercício de sua aula, questiona-se e questiona as estratégias utilizadas, prevendo outras que sejam mais assertivas, repetindo aquelas que se mostraram significativas.

São registros atrelados à uma concepção de avaliação formativa, que traz o uso de alguns instrumentos (provas) avaliativos como coleta de dados e não como finalização de um percurso de aprendizagem.

E qual seria o papel do coordenador pedagógico, neste cenário, desta pesquisa:

- Contribuir no desenvolvimento deste professor reflexivo, a partir dos registros no diário de bordo, os quais devem ser alicerçados num olhar avaliativo formativo.
- Realizar “provocações pedagógicas” que estimulem o docente a desenvolver sua análise, sua escrita reflexiva e consequentemente sua formação.
- Contribuir no desenvolvimento deste professor reflexivo, a partir da organização das aulas observadas (antes, durante e no *feedback*), de forma a auxiliar o docente em diversos aspectos (desde as escolhas pedagógicas até a condução na sala de aula).

- Mobilizar os saberes dos docentes, de forma individual (nas observações de aulas e nos diários de bordo) e de forma coletiva, em situações organizadas com esse propósito.
- Refletir junto à sua equipe sobre a concepção de avaliação.
- Acompanhar e orientar os registros pedagógicos: planejamento, diário de bordo, relatórios e outros que possam compor o cenário escolar.
- Acompanhar e orientar as práticas avaliativas, de forma que os docentes construam e desenvolvam práticas pedagógicas significativas para o grupo de alunos.
- Contribuir na reflexão e preparação de instrumentos avaliativos que revelem as aprendizagens construídas.
- Promover espaços e situações de diálogos a partir das problemáticas identificadas na escola.

Consideramos que o diário de bordo, quando utilizado como fonte de registros do que se acontece na aula, seja uma ampliação do planejamento de aula. O planejamento é o momento em que o docente faz suas escolhas e o diário de bordo é o registro do processo de aplicação de suas escolhas, assim como os resultados e as possíveis mudanças.

Sabemos que mudar uma cultura de exames de aprendizagem para acompanhamento da aprendizagem requer muito estudo e dedicação por parte de todos os envolvidos, mas acreditamos que seja o caminho mais produtivo quando pensamos no objetivo de uma atividade educativa: aprender.

Sendo assim, para finalizar nossas reflexões e encaminhamentos, reforçamos que para além dos resultados de avaliações externas:

- É preciso otimizar o tempo pedagógico em busca das diferentes ofertas de situações de aprendizagens.
- É preciso fortalecer o olhar avaliativo formativo e os registros reflexivos no diário de bordo, pois são instrumentos que direcionam as escolhas no planejamento do docente.
- É preciso aliar o processo avaliativo ao diário de bordo, de forma que se tenha o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, as intervenções realizadas, os objetivos alcançados (ou não), registrados e reorganizados.
- É preciso compreender que para avaliar é preciso acompanhar os avanços e dificuldades ao longo do processo de ensino e aprendizagem. É olhar para o que

se ensinou e para o quanto o aluno aprendeu. E para isso, é imprescindível: observar, intervir, registrar, refletir, mudar a estratégia quando necessário e agir novamente, em vários momentos, em diversas situações.

E para que o coordenador possa desenvolver sua função de formador na escola, é preciso garantir um horário de estudos semanalmente. Além do horário de estudos, um horário específico para leitura e *feedback* dos diários de bordo, afinal, estamos falando de uma escola que vai apresentar um número significativo de registros das aulas (1 diário de cada professor).

Além desta organização do tempo de tarefas do coordenador, também é preciso pensar e organizar a sua formação. É preciso formar o coordenador para que ele possa ter uma postura formativa e reflexiva com seus docentes, para que ele possa promover as “provocações pedagógicas”. O coordenador, assim como o professor, mantém sua rotina de estudos e formação continuada, porém agora, com foco na contribuição da formação de um grupo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou com o objetivo de conhecer as atribuições do trabalho do coordenador pedagógico e verificar as possíveis ações desenvolvidas com o grupo docente, a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

No percurso, verificamos que as atribuições exercidas pelo coordenador pedagógico se entrelaçam por todos os setores da escola e a principal (indicada pelas coordenadoras), é o acompanhamento do trabalho docente. Para a execução deste acompanhamento, foram compartilhados dois instrumentos utilizados: a observação de aulas e o diário de bordo, os quais ganharam destaque nesta pesquisa por apresentarem potencial formativo ao trabalho do coordenador com os docentes. Tais instrumentos apresentam rica fonte de formação docente continuada, de reflexão sobre a prática.

Em relação à avaliação, nosso foco, a princípio, era conhecer as possíveis ações desenvolvidas com os docentes a partir da avaliação externa. Ao verificarmos que as ações realizadas eram a aplicação de simulados prontos, voltamos nosso olhar para o processo avaliativo que poderia alicerçar o processo de ensino e de aprendizagem: desde a concepção de avaliação, dos instrumentos de coleta de dados e dos registros nos diários de bordo. Para além da preocupação com os índices das avaliações externas, é imprescindível que se exerça uma avaliação de acompanhamento (LUCKESI, 2011) das aprendizagens dos alunos, e este acompanhamento deve ser fruto do trabalho colaborativo entre docente e coordenação pedagógica.

No que se refere à formação docente continuada e convergindo com Alarcão (2011) e Imbernón (2009, 2010, 2011), consideramos que deva ser pautada no desenvolvimento reflexivo do professor, no sentido de que este profissional seja estimulado e acompanhado em seu processo de diálogo com sua prática. Também recomendamos que o docente tenha protagonismo no seu processo formativo, que as reflexões ocorram a partir das necessidades individuais e coletivas e que a formação seja alicerçada nas situações identificadas na própria prática e na própria escola.

Sendo assim, destacamos mais uma vez os instrumentos supracitados e evidenciamos a atuação do coordenador pedagógico neste processo formativo. Especificamente no diário de bordo, acrescentamos, ao potencial formativo, a sua fundamental importância para o processo avaliativo, intrínseco e indissociável ao processo de aprendizagem (considerando que o diário seja utilizado como meio de registros e reflexões sobre os processos de ensinar e de aprender).

Especificamente no grupo colaborador, observamos que as coordenadoras desenvolvem diversas atividades, mas tem como foco principal (e entendimento de principal atribuição) o acompanhamento do trabalho pedagógico. Verificamos que utilizam o diário de bordo e a observação de aulas para conhecer o trabalho desenvolvido pelos docentes, mas que a burocracia e as diversas atribuições reduzem seu tempo de trabalho direcionado aos professores.

A observação de aulas ainda apresenta diferentes compreensões entre as coordenadoras, sendo que o grupo do Ensino Fundamental já possui a prática há algum tempo. No grupo de coordenadoras/diretoras da Educação Infantil, há divergência na compreensão do aspecto formativo desta estratégia, sendo entendida por uma delas como uma atuação que o docente possa compreender como vigilância ou desconfiança do seu trabalho.

No grupo do Ensino Fundamental, a observação de aulas acontece de forma esporádica, com o uso de um formulário padrão, no qual a coordenação preenche os elementos observados e envia para a Secretaria da Educação, após o docente ler e receber orientações, quando necessário.

Diante disso, sugerimos que esta estratégia seja melhor explorada. De início é necessário a compreensão do aspecto formativo desta estratégia por todos os atores envolvidos neste processo (docente e coordenador). Aqui já podemos citar a importância de uma formação voltada ao coordenador pedagógico para que possa, de fato, compreender o potencial formativo que a observação de aulas representa para sua atuação e ter estratégias para explorar esta ação formativamente.

Como nos indicou Reis (2011, p. 11), a observação de aulas deve ter “caráter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores”. Embora seja uma rica estratégia de trabalho colaborativo, perde-se seu potencial ao reduzi-la a pequenos momentos de “olhar” uma aula, sem diversidade de critérios e sem o efetivo investimento formativo, no sentido de se trabalhar para a mudança da prática e não da prescrição de mudanças a serem feitas.

Para realizar a observação de aulas é necessário que o coordenador tenha, em seu cronograma (semanal, mensal, bimestral), a organização das diferentes etapas - a preparação (leitura de planejamento, conversa com professor, definição de focos), a ação da observação e a devolutiva. Em relação à participação dos docentes compreendemos que, ao participarem de todo o processo e perceberem que a ação está para ajudar e não para fiscalizar, tornam-se sujeitos ativos do processo e estreitam a relação colaborativa com seu coordenador.

Já o diário de bordo é o instrumento muito mais utilizado pela coordenação, pois todos os professores fazem a entrega com certa periodicidade e, assim, a coordenação tem acesso sistemático a este material. Foi possível identificar que o objetivo e a compreensão sobre o diário de bordo é homogêneo no grupo de coordenadoras, assim como o que esperam encontrar neles: a descrição dos fatos ocorridos durante a aula.

Para que o diário de bordo cumpra seu papel formativo, é imprescindível que o professor realize seus registros de fatos ocorridos na aula, de forma que dialogue com esses fatos, caso contrário, será apenas um registro de sequência das atividades. É importante que esteja atento às falas dos alunos (entre si e com o docente), na forma como desenvolveram a atividade proposta, quais as dificuldades apresentadas, quais as estratégias com resultados positivos, quais as intervenções que foram necessárias, quais mudanças durante a aula (reajuste de planejamento) e quais motivos levaram a tal decisão, quais fatores contribuíram ou atrapalharam a aula, quais recursos utilizados, quais poderiam ter sido utilizados, quais objetivos foram alcançados e o que faltou para alcançar e etc.

O coordenador pedagógico, ao ler tais registros, conhecerá a prática pedagógica desenvolvida e conseguirá, se for o caso, definir ações formativas com o(s) docente(s). Porém, durante o processo da leitura, o coordenador deve indicar, através de questões problematizadoras, caminhos para auxiliar o docente a refletir sobre sua prática e realizar os seus registros (considerando que possa encontrar essa dificuldade em alguns profissionais). Sendo um formador, deve estimular o seu docente para “[...] que seja um investigador de sua própria prática [...] deve aprender a delimitar problemas, levantar hipóteses, registrar as informações e analisá-las” (ALMEIDA, 2012, p. 13).

Fica muito claro que, para a realização destas ações, é imprescindível que na organização de tarefas do coordenador, sejam determinados horários de trabalho com os docentes. A estratégia de observação de aulas requer tempo e organização, a qual, em nosso entendimento, deveria ser priorizada⁴⁶ na carga horária de trabalho da coordenação. O mesmo se aplica para a leitura, análise, devolutiva, conversas formativas, registros de questões problematizadoras no diário de bordo.

Sendo o acompanhamento do trabalho docente a principal atribuição do coordenador pedagógico, (PLACCO; SOUZA, 2012; CAMPOS; ARAGÃO, 2012; DOMINGUES, 2014; MELO; AROEIRA, 2021), com objetivo de melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas

⁴⁶ Considerando que o grupo participante já utiliza essa estratégia.

e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, é imprescindível que a maior parte do tempo deste profissional seja destinado ao trabalho formativo com o grupo docente.

Um outro elemento discutido nesta pesquisa refere-se à avaliação. Em nosso ponto de vista a avaliação, enquanto processo de acompanhamento da aprendizagem do estudante (LUCKESI, 2011), quando bem elaborada e executada, inevitavelmente refletirá nos registros do diário de bordo – é neste instrumento que estará registrado, nas reflexões sobre o processo de ensinar e aprender, o acompanhamento do grupo de alunos, sob a perspectiva do professor.

Apresentamos a observação como um dos instrumentos avaliativos, entre outros, que pode auxiliar o docente no acompanhamento do desenvolvimento de seus alunos. Além do instrumento nomeado como observação, ainda há a ação de observar seus alunos ao longo das propostas pedagógicas. Tanto um quanto o outro devem estar pautados em critérios estabelecidos a partir do planejamento de aulas. Esta observação é que alimentará o diário de bordo e contribuirá para a análise reflexiva do professor. Desta forma, podemos dizer que observar com critério, com foco, seja uma ação constante do professor em sala de aula, portanto, indispensável neste processo avaliativo o qual apresentamos⁴⁷.

Também entendemos que o diálogo sistemático com a prática, revelada nos registros do diário, auxilie nos planejamentos do docente (o que está sendo aplicado e os que serão elaborados). Desta forma, ao mesmo tempo que revela o acompanhamento do processo de aprendizagem, promove a reflexão sobre este processo e provoca as tomadas de decisões.

Reforçamos que o diário de bordo e a observação de aulas são instrumentos que contribuem formativamente tanto para o docente quanto para o coordenador pedagógico. Podemos dizer que representam a base para o desenvolvimento do trabalho do coordenador com o professor na perspectiva reflexiva, já que representam o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e esta é “o espaço real onde os professores atuam” (ALVES, 2013, p. 9), portanto, terreno fértil para a coleta de necessidades formativas.

O diário de bordo contribui com o professor no movimento de olhar para sua prática, conversar com ela, registrar, refletir e ajustar ações quando necessário. Com o coordenador, contribui no conhecimento das práticas realizadas, das necessidades formativas, dos conhecimentos e práticas que podem ser compartilhados, das angústias, dúvidas, motivos de tomadas de decisões, do “movimento da aula”, questões realizadas pelos alunos e etc. Tanto para um quanto para o outro, o diário de bordo é útil para estudar os processos de ensino, os

⁴⁷ É importante frisar que esta observação está pautada nos objetivos do planejamento e articulada com as intervenções e estratégias usadas ao longo das propostas pedagógicas. Não é a mera observação como contemplação, e sim com ação.

conhecimentos que se tem, as ações que se realiza; permite revisar e analisar a própria prática. (ZABALZA, 2007).

Ao mesmo tempo que o diário de bordo é construído sistematicamente pelo docente, também auxilia no processo avaliativo do grupo de alunos. O docente, ao registrar suas observações, suas dificuldades, os avanços, as intervenções que auxiliaram, as questões realizadas, os encaminhamentos e etc estará dialogando com sua prática e registrando o desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, o diário de bordo está também conectado com o processo avaliativo.

Chamamos a atenção para a responsabilidade do docente em relação a estes registros: é fundamental que tenha compromisso com esse instrumento, ou melhor, com o uso deste instrumento como colaborador nas reflexões da sua prática. O compromisso se estende ao coordenador também, no processo de leitura, devolutiva, diálogo e questionamentos que levem o docente a refletir, a pensar sobre sua prática, argumentar sobre suas escolhas, apresentar as transformações a partir das tomadas de decisões e etc.

Já em relação às ações voltadas ao Saeb, verificamos o uso de simulados retirados de sites eletrônicos, com o intuito de controlar e prever um possível resultado. Também verificamos uma grande preocupação com os resultados da avaliação. Reiteramos que o uso do instrumento avaliativo com questões objetivas (simulado) possa ser utilizado em qualquer momento definido pelo docente, porém, deve estar de acordo com o conteúdo desenvolvido durante o planejamento.

O uso de simulados, com os descritores aferidos na avaliação externa, são utilizados com o intuito de verificar o que os estudantes ainda tem dificuldade e, então, retorna-se o trabalho com eles. Sentimos a necessidade, neste quesito, de uma formação voltada ao processo avaliativo que deve ocorrer em sala de aula, pois, quando o docente realiza este acompanhamento diariamente, já consegue identificar as dificuldades de aprendizagem e replaneja suas intervenções.

Há que se atentar, também, para as perdas de “tempo pedagógico” ao aplicar simulados desconectados com o planejamento, tabularem resultados e ainda voltar nestes conteúdos que este único instrumento revelou que não foram apreendidos. Reiteramos que um processo de avaliação em que há acompanhamento sistemático do docente, utilizando diversos meios de coleta de dados do processo de aprendizagem e registros deste movimento do aprender, apresentarão um cenário mais claro e próximo do real aprendizado e das reais necessidades de cada aluno.

Percebemos que se faz necessário um aprofundamento na preparação do coordenador para que possa auxiliar o docente nos registros do diário de bordo e nas práticas avaliativas com foco no acompanhamento do aprendizado. Este aprofundamento visa instrumentalizar o coordenador para que possa aperfeiçoar e qualificar suas intervenções no âmbito da função formativa para o desenvolvimento do professor reflexivo, do auxílio ao aprimoramento dos registros no diário, das “provocações pedagógicas” que levem o docente a mobilizar seus conhecimentos, da reflexão sobre a prática com objetivo de esgotar as possibilidades de aprendizagens no espaço escolar, do processo avaliativo enquanto acompanhamento da aprendizagem.

É importante lembrar que o coordenador, apesar de possuir experiência em sala de aula, ao assumir esta função, assume atribuições diferentes da docência. Por mais que se tenha cursos de pós graduação, extensão e experiência na docência, há conhecimentos que se tornam necessários para o exercício de sua função e de sua atuação de formador. Gostaríamos de deixar registrado nesta pesquisa que é imprescindível pensar e formar o coordenador para que possa, de fato, ser um mediador, um formador, um colaborador, um “provocador pedagógico” na escola.

A formação continuada do coordenador é um processo tão importante quanto à formação continuada do docente, pois contribui para a construção de sua identidade na função, a partir do momento em que amplia seu repertório de conhecimentos, em que se constrói como formador de professores. E, no caso específico do grupo colaborador, as reuniões que acontecem semanalmente entre as profissionais e a Supervisão Escolar, pode ser um dos espaços para esta formação, para a identificação das necessidades formativas do grupo. Tais reuniões constituem-se em um espaço para pensar a ação formativa com os docentes, coletivamente, entre seus pares (coordenadoras).

Podemos afirmar que esta pesquisa trouxe reflexões sobre o trabalho colaborativo entre coordenação pedagógica e docentes, o qual pode contribuir com resultados favoráveis nos processos de ensinar e de aprender, inerentes aos espaços escolares. Verificamos que as coordenadoras já possuem os caminhos para este trabalho colaborativo, sendo necessário discutir e ampliar as possibilidades formativas destas estratégias, isso é, no uso da observação de aulas e diário de bordo.

Da mesma forma que propomos uma avaliação formativa, que vem acompanhando o aprendizado dos alunos, registrando suas dúvidas e investindo as possibilidades de aprendizagem, desconstruindo, paulatinamente, o movimento de controle que os índices das avaliações externas exercem nas práticas escolares, também propomos este movimento na

relação coordenador – professor. Uma postura formativa, de acompanhamento, que visa contribuir com o professor e conseqüentemente, com os alunos.

Portanto, podemos concluir que o coordenador pedagógico tem fundamental importância na formação continuada dos docentes e sua atuação se configura a partir das necessidades que são diagnosticadas no grupo. Os caminhos para este diagnóstico, nesta pesquisa, são os registros pedagógicos dos professores no diário de bordo e na observação de aulas feita pelo coordenador. Ainda sobre os instrumentos, podemos afirmar que, articulados com um processo de avaliação de acompanhamento, com intencionalidade, também revelam os processos de ensinar e de aprender que envolvem alunos e docentes. E reiteramos, mais uma vez, que a partir destes registros o coordenador vai delineando sua ação formativa, ora individual, ora coletiva.

Além destas observações, a pesquisa também semeou outras reflexões, as quais nos impulsionam a continuar a questionar, pesquisar, buscar, conversar, supor, refutar, comprovar... Sem a pretensão de encerrar, já que avaliação, formação de professores e processo de ensino e aprendizagem apresentam terreno fértil e farto para discussões, reflexões e ações. Compartilhamos, neste final de seção, os questionamentos que permanecem e que podem motivar a continuidade e complementação desta pesquisa.

Um primeiro questionamento ainda sobre os resultados das avaliações externas nos provoca a pensar que, embora muitas vezes utilizados como mecanismo de controle e competição das escolas, estes resultados também podem sinalizar para o que se está ficando em defasagem. Descartando situações específicas, como movimentação de alunos de outros estados ou cuidados extraescolares, é possível identificar algumas defasagens. Quais são estes indicadores e como identificá-los na dinâmica pedagógica? Estas defasagens indicam necessidades formativas dos docentes? Necessidades da formação inicial ou elementos da formação contínua?

Um outro questionamento se encontra no âmbito das condições de trabalho do coordenador pedagógico. Há que se pensar nas condições de trabalho do coordenador, nas tarefas destinadas a ele que possam tirar o foco de sua principal atribuição: colaborar com o trabalho docente para melhores situações de aprendizagem com êxito.

Um outro aspecto que surge é em relação aos professores: nossos professores possuem condições para a realização de registros reflexivos sobre sua prática? Tempo? Habilidade de escrita? Teoria para dialogar com sua prática? Quanto se pode contribuir (o coordenador, por exemplo) com as condições de trabalho a que estão submetidos?

Também podemos afunilar nosso olhar para as reflexões desta pesquisa e nos questionarmos sobre as práticas e os instrumentos avaliativos desenvolvidos pelos docentes: a ação da rotina diária condiz com a teoria da avaliação de acompanhamento? Quais intervenções são realizadas pela coordenação e de que forma isso acontece? Quais são as perspectivas docentes em relação ao processo de avaliação que eles realizam? E assim, vamos emergindo inúmeras questões... Afinal, não se esgotam!

Esta pesquisa ainda sinaliza para a necessidade de se pensar o reconhecimento e a constituição do coordenador pedagógico como um formador na escola e, para tal atuação, é imprescindível que se estabeleçam políticas públicas que garantam a formação contínua destes profissionais. Tais formações devem abranger desde a didática dos conteúdos até estratégias formativas, resolução de conflitos, habilidades para lidarem com as diversidades do grupo, teorias educacionais e etc. A atuação do coordenador não pode estar pautada unicamente na sua experiência em sala de aula, pois, desta forma, passa a ser uma atuação de receita e repetição. É preciso que ele seja formado para conseguir trilhar caminhos que provoquem reflexões e mudanças nas práticas docentes.

E, para encerrar, um outro questionamento surge, no momento desta finalização da pesquisa. A Portaria nº 250 (BRASIL, 2021) estabelece a realização do Saeb no ano de 2021. Considerando as alterações que a pandemia causou nas rotinas escolares, o estabelecimento de aulas remotas ou até mesmo a suspensão em alguns casos, nos questionamos quais serão os encaminhamentos após os resultados desta avaliação – será mais um momento de ranqueamento e responsabilização às escolas e professores dos resultados obtidos ou teremos ações efetivas em direção à mitigação das consequências desta fase pandêmica?

Sendo assim, não temos como não evidenciar, mais uma vez, a imprescindível atuação da coordenação pedagógica com os docentes, considerando as diversas defasagens que estarão acentuadas em escolas que não conseguiram encontrar meios de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem em meio à pandemia. Especificamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, há que se olhar com muita atenção ao processo de alfabetização das crianças e estabelecer, com urgência, formação específica aos coordenadores e professores.

Enfim, para além do grupo colaborador, esperamos ter contribuído para as reflexões acerca do trabalho do coordenador pedagógico na escola, com foco no acompanhamento do trabalho avaliativo do docente, a partir dos registros do diário de bordo e da observação de aulas.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de; PONTIN, Marta Maria Darsie. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan./abr.2010. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br>. Acesso em: 22 abril 2020.

BENACHIO, Marli das Neves; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. *In*: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA. R. (org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**. n. 108, p.101-132, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373 – 388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-4024-61>. Acesso em: 7 mar. 2019.

_____. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 7 mar. 2019.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 7 mar. 2019.

_____. **Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006**. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201

da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Diário Oficial da União: seção, nº 55, p. 17, 22 março de 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/editais-e-portarias>. Acesso em: 5 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Diário Oficial da União: seção, nº 109, p. 17, 10 junho 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/editais-e-portarias>. Acesso em: 5 abr. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013**. Diário Oficial da União: seção, nº 119, p. 33, 24 junho 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/editais-e-portarias>. Acesso em: 5 abr. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 410, de 22 de julho de 2016**. Diário Oficial da União: seção 1, nº 141, p. 393, 25 julho 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/editais-e-portarias>. Acesso em: 5 abr. 2019.

_____. **Decreto nº 9432 de 29 junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CLV, nº 125, p. 1, 2 julho de 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/editais-e-portarias>. Acesso em: 5 abr. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 1100, de 26 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2019. Diário Oficial da União: seção 1, nº 249, p. 132, 28 dezembro 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/editais-e-portarias>. Acesso em: 5 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação de Educação Básica. **Sistema de Avaliação de Educação Básica: documentos de referência (versão preliminar)**. Brasília, Distrito Federal, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6898204. Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019.** 28 jun. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 271, de 22 de março de 2019.** Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2019. Diário Oficial da União: seção 1, nº 57, p. 59, 25 março 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/editais-e-portarias>. Acesso em: 5 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 689, de 25 de março de 2019.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Diário Oficial da União: seção 1, nº 58, p. 25, 26 março 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/editais-e-portarias>. Acesso em: 5 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CLVII, nº 83-A, p. 1, 2 maio 2019, edição extra. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/editais-e-portarias>. Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 458, de 5 maio de 2020.** Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, nº 85, p. 57, 6 maio 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/editais-e-portarias>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Portaria nº 250, de julho de 2021.** Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. Diário Oficial da União: seção 1, nº 125, p. 39, 7 de julho de 2021.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão. O coordenador pedagógico e a formação docente. *In:* PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso... instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem.** São Paulo: SENAC São Paulo, 2009.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FILHO, Armando Terribili; QUAGLIO, Paschoal. **Professor reflexivo: mais que um simples modismo – uma possibilidade real.** Revista da Faculdade de Educação, ano VI, nº 9, jan – jun de 2008. Recuperado de <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3593>. Acesso em: 06 nov. 2021

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional – caminhando pela contramão.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernadete. Avaliação Educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 10, p. 67 – 80, 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br> . Acesso em: 20 abr. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: www.fcc.org.br. Acesso em 20 abr. 2020.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alinação da técnica à autonomia da crítica.** In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** 22 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 44 ed. Porto Alegre, RS: mediação, 2014.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa: a utilização dos resultados do Saeb na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br>. Acesso em 15 jul. 2020.

_____. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb 2005. **Revista Iberoamericana de Educación.** nº 42/5 de 25 de abril de 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2398>. Acesso em 15 jul. 2020.

_____. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan/abr. 2010.

_____. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo.** 2013. Tese. (Doutorado em Políticas Sociais) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br>. Acesso em: 5 abr. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – teoria e prática.** 5 ed. Porto Alegre: Alternativa, 2004.

_____, **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Erisevelton Silva. Avaliação formativa: indutora das aprendizagens de todos na escola. *In: Saber em ação 2012.* São Paulo: SESI – SP editora, 2013.

LIMA, Erisevelton Silva; SILVA, Francisco Thiago. **O encontro entre currículo e a avaliação no PPP da escola.** Brasília: Kiron, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Karina. **O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o ensino da língua materna em uma rede particular.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9386>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MELO, Karine de Abreu; AROEIRA, Kalline Pereira. **Formação contínua e o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, ano XVI, n.14, maior 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses>. Acesso em: 01 mai. 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Portugal: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

SALVADOR, Cristina Maria. **O coordenador pedagógico na ambiguidade interdisciplinar**. 2000. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós – graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000. Disponível em: https://www.pucsp.br/gepi/dissertacoes_teses_concluidas.html. Acesso em 01 mai. 2020.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. **A constituição do estado avaliativo e o aumento das avaliações externa: propagando um ensino desigual para todos**. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha (org.). *Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCAR, 2018.

SCHON, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SKYMANSKI, Heloísa. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista**. In: SKYMANSKI, Heloísa (org.), ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em Educação – a prática reflexiva*. 4ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; DUGANI, Lilian Aparecida Cruz. **A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora**. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (org.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SÃO PAULO. **Lei nº 34, de 16 de março de 1846.** Da nova organização à escolas de instrução primária e cria uma escola normal. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/139680>. Acesso em: 4 mai. 2020.

_____. **Lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/193699/estatuto-do-magisterio-paulista-de-1985-lei-complementar-444-85>. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. **Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997.** Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/170332/lei-complementar-836-97>. Acesso em: 15 abr. 2020.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. **A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites.** Tradução Cláudia Schilling. Cad. Pesqui. vol.48 no.168 São Paulo Apr./June 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 03 fev. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança, por uma práxis transformadora.** 13 ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo. **Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora.** Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, Ministério da Educação, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna M. F. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna M. F. (org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras.** Campinas: Papirus, 2011.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007. E-book.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas.** Tradução: A.J. Carmona Teixeira; Maria João Carvalho, Maria NÓVOA. Lisboa: Educa, 1993

APÊNDICE 1

Percursos, ações anteriores e ações paralelas que contribuíram para a criação do Saeb

1906 a 1918	Os dados educacionais eram coletados apenas no Distrito Federal/Rio de Janeiro (matrículas, repetência, corpo docente, oferta no sistema público e sistema privado).
1925	Decreto n.º 16.782 - cria o Departamento Nacional de Ensino vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.
1930	Decreto n.º 19.402 - cria Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e o Departamento Nacional de Ensino passa a fazer parte dele.
1934	Decreto n.º 24.609 – cria o Instituto Nacional de Estatísticas (embrião do atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE). A Diretoria Geral de Informações Estatísticas, vinculada ao Instituto, tinha como responsabilidade, entre outros, os levantamentos atinentes aos fatos educacionais.
1936	Os dados coletados apenas no Distrito Federal passam a ser coletados em todo o país.
1937	A Lei 378 alterou a nomenclatura do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que passa a chamar-se Ministério da Educação e Saúde. A lei também cria o Instituto Nacional de Pedagogia.
1938	Decreto n.º 580 – altera o nome do Instituto Nacional de Pedagogia para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP
1953	A lei n.º 1920 separa as ações entre saúde e educação. Cria-se então, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e Cultura. Neste último, cria-se o Serviço de Estatísticas da Educação e Cultura – SEEC.
1961	É aprovada a LDB n.º 4.024 que traz a associação entre qualidade e índice de produtividade de ensino.
1970	INEP ganha autonomia administrativa e financeira.
1972	Decreto n.º 71.407 - o INEP passa a chamar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, mas a avaliação ainda não fazia parte de suas atividades.
1976	1ª experiência de avaliação da educação, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), a qual avaliou os cursos de pós-graduação existentes no país.
1980	Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro – EDURURAL, tinha por objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o desempenho dos alunos. Foi a partir deste programa que começaram os primeiros estudos para um sistema de avaliação da educação básica.
1984	Começou a ser desenhado o Projeto Nordeste pela Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb do MEC, que levou 10 anos para ser assinado. O projeto era dividido em um projeto para cada estado e um nacional. Neste último estava previsto um componente de avaliação do desempenho dos alunos, professores e da rede escolar.
1987	É firmado convênio entre as secretarias estaduais e o MEC para a realização de um estudo para futura criação de um programa de avaliação do 1º

FONTE: HORTA NETO (2006, p. 26 -44; 2007, p. 1 -7; 2010, p. 99 -101) – organizado pela pesquisadora, 2020

	<p>grau. Este estudo ficou conhecido como “Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede: um estudo em 15 capitais e 24 cidades”.</p>
1988	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgação da Constituição Brasileira, que traz o tema da qualidade de ensino, apesar de não definir o que seria essa qualidade • A Fundação assina contrato com o estado do Paraná para a realização de estudos em sua rede de ensino. • Já tendo adquirido experiência com o EDURURAL e o programa desenvolvido em 1987, surge o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – Saep. • Realização do teste piloto da avaliação nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte
1990	<p>Aplicação da primeira avaliação em nível nacional, aos alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries.</p>
1991	<ul style="list-style-type: none"> • O Saep passa a ser chamado de Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Neste ano os dados das avaliações foram processados e publicados em agosto de 1992. • INEP passa a ter responsabilidade de coordenar e administrar o Saeb
1993	<p>Divulgação do Plano Decenal de Educação para todos, o qual menciona a questão da avaliação das escolas</p>
1994	<p>Assinada a Portaria n.º 1.795, que institucionalizou o Saeb como um processo nacional de avaliação.</p>

APÊNDICE 2**Etapa 1 – Questionário**

Nome: _____ Idade: _____

Função: _____

Escola: _____

Observação: se o espaço reservado para cada questão não for suficiente, poderá utilizar o verso da folha.

Tema 1 – Formação inicial e continuada**1. Qual graduação você cursou?**

Curso/Instituição	Ano/Início	Ano/Término	Este curso foi:
			<input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> Ead <input type="checkbox"/> ensino público <input type="checkbox"/> ensino particular
			<input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> Ead <input type="checkbox"/> ensino público <input type="checkbox"/> ensino particular
			<input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> Ead <input type="checkbox"/> ensino público <input type="checkbox"/> ensino particular

2. Realizou alguma pós-graduação? Qual?

Curso/Instituição	Ano/Início	Ano/Término	Este curso foi:
			<input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> Ead <input type="checkbox"/> ensino público <input type="checkbox"/> ensino particular

			<input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> Ead <input type="checkbox"/> ensino público <input type="checkbox"/> ensino particular
			<input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> Ead <input type="checkbox"/> ensino público <input type="checkbox"/> ensino particular
			<input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> Ead <input type="checkbox"/> ensino público <input type="checkbox"/> ensino particular

3. No momento, frequenta algum curso?

não

sim. Qual? _____

especialização extensão outro: _____

presencial Ead ensino público ensino particular

4. O espaço abaixo está reservado para a descrição de outros cursos que você tenha realizado e que contribuiu para sua atuação enquanto coordenadora pedagógica e/ou diretora escolar.

Curso/Ano (início/término)	Carga horária	
		<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Ead <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Particular
		<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Ead <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Particular
		<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Ead <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Particular
		<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Ead <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Particular
		<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Ead

		<input type="checkbox"/> Público	<input type="checkbox"/> Particular
		<input type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> Ead
		<input type="checkbox"/> Público	<input type="checkbox"/> Particular
		<input type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> Ead
		<input type="checkbox"/> Público	<input type="checkbox"/> Particular

5. 5. Cursos realizados que foram oferecidos pela rede de ensino a qual está vinculada, os quais contribuíram para sua atual função.

Curso	Carga horária	Ano/realização

Tema 2 – Experiência Profissional

6. Gostaríamos de conhecer um pouco sobre sua trajetória na área da educação. Para isso, organizamos o quadro que se segue, para que você complete, de acordo com sua experiência em cada modalidade de ensino (quando houver).

Atuação na Educação Infantil	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Função:	Tempo:
Atuação no Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> 1º ano/ tempo: _____ <input type="checkbox"/> 2º ano/ tempo: _____ <input type="checkbox"/> 3º ano/ tempo: _____ <input type="checkbox"/> 4º ano/ tempo: _____ <input type="checkbox"/> 5º ano/ tempo: _____ <input type="checkbox"/> outra função _____ Tempo: _____	

Ensino Superior	() Sim () Não	Função:	Tempo:
Educação de Jovens e Adultos	() Sim () Não	Função:	Tempo:
Outra experiência na área da educação			

7. Atualmente está na função de: () Coordenadora Pedagógica () Diretora

Há quanto tempo está nesta função?	
Há quanto tempo está nesta função nesta mesma unidade escolar?	
Há quanto tempo está nesta função na rede municipal?	

8. Quanto tempo de experiência na rede particular? _____

9. Quanto tempo de experiência no ensino público? _____

Tema 3 - A direção escolar e a coordenação pedagógica

Nesta parte elencamos algumas questões abertas, para que possamos conhecer algumas especificidades do trabalho na direção e na coordenação escolar, atualmente.

10. De que forma acontece o processo de seleção para escolha de coordenação pedagógica e direção escolar na rede municipal que você atua?

-

11. Como você analisa sua formação (inicial e continuada) para a atuação na função que hoje exerce?

12. Quais são as dificuldades para o exercício da função?

13. Quais conhecimentos você considera imprescindíveis para o exercício de sua função?

14. Como você analisa a importância da sua função no cenário escolar.

APÊNDICE 3

Roteiro da entrevista semiestruturada⁴⁸

Antes de iniciar a entrevista, lembrar à colaboradora que as informações serão utilizadas para a elaboração da pesquisa/doutorado e que futuramente poderão ser publicados em capítulos de livros e artigos. Reforçar que em todas as situações a sua identidade será mantida em sigilo e, se porventura, durante a entrevista não se sentir à vontade em responder, terá o direito de silêncio respeitado.

Foco de análise: De que forma o Coordenador Pedagógico promove situações reflexivas e intervenções no grupo docente, considerando os resultados das avaliações externas? Quais caminhos utilizam para contribuir na formação docente?

Questão norteadora (coordenadoras do Ensino Fundamental): Como não foi possível estar acompanhado sua rotina de trabalho, gostaria de iniciar solicitando que você me contasse como é a sua rotina aqui na escola.

EIXO: Atuação e formação do coordenador pedagógico

- Atualmente você está na função de coordenadora pedagógica. Gostaria que me relatasse um pouco sobre seu entendimento sobre essa função (objetivo desta) – o que é ser coordenador pedagógico.
 - *No caso das diretoras que exercem o cargo de coordenadora também: Atualmente você está na função de diretora escolar e também coordenadora pedagógica. Gostaria que você me relatasse um pouco sobre seu entendimento sobre essas duas funções (diferenciá-las)*
- Quais razões levaram-na à escolha/no caso, aceite desta função?
- Quais são as atribuições inerentes à sua função....
- Como se dá a organização de suas tarefas diárias
- Especificamente sobre sua atuação nesta função, tem pontos negativos/dificuldades que gostaria de destacar? Tem pontos positivos?
- Que experiências em sua trajetória você considera significativa para sua atuação hoje, na coordenação pedagógica?

EIXO: Formação de professores

- Qual a relação entre a função do coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores em sua escola?
- Você considera que há alguma colaboração de sua função com a formação dos professores de sua unidade escolar?
- Como isso acontece?
- Há algum trabalho em conjunto entre as coordenadoras do Ensino Fundamental e do ensino infantil, com foco no processo de alfabetização e letramento?
- Como você avalia o processo de alfabetização e letramento das crianças em sua escola?
- Quais são os caminhos que você utiliza para o acompanhamento da prática pedagógica dos professores?

⁴⁸ Algumas questões surgiram ao longo das entrevistas e foram registradas no roteiro.

- Como é realizado o acompanhamento do trabalho docente?
- Há um *feedback*? Como?
- Marca-se com o professor?
- De quem é a iniciativa...professor ou coordenador? Como se dá a escolha da aula a ser observada? E depois da observação, o que acontece?
- Como os professores reagem a essa estratégia da coordenação?
- Fale um pouco sobre o diário de bordo/semanário. O que espera encontrar nele?
- Consideraria a observação de aulas um instrumento pertinente para o acompanhamento do trabalho pedagógico?
- Quais são as características de uma boa aula no Ensino Fundamental/Ensino Infantil?
- E de uma boa aula no componente de Língua Portuguesa?
- Considerando as práticas de leitura e de escrita, você indicaria algumas necessidades formativas/pedagógicas, em seu grupo docente? (o que você consideraria importante/necessário trabalhar com seu grupo, para melhorias pedagógicas)

EIXO: Sistema de Avaliação da Educação Básica

- A rede municipal participa do Saeb. Fale-me um pouco sobre esta participação.
- Há algum estudo específico entre gestão, supervisão, coordenação, sobre estes resultados?
- Como eles são apresentados? Compartilha-se com os docentes?
- Vocês realizam algum tipo de estudo sobre essas avaliações (com SME, Supervisão, entre vocês, Htpc...)
- A rede municipal participava do Saresp e atualmente participa do Saeb. Os resultados oriundos destas avaliações externas, de alguma forma contribuem/contribuía para alguma ação como grupo docente? Justifique sua resposta.
- Você se recorda do último resultado do Saeb, em LP, na sua unidade escolar? Quais ações foram sistematizadas a partir dos resultados?
- De acordo com sua análise, quais são os fatores da sua unidade de ensino que influenciam estes resultados?
- São realizadas ações específicas para a melhoria deste índice?
- Como você avalia a participação da Educação Infantil no Saeb a partir deste ano?

APÊNDICE 4⁴⁹ - Narrativa 1

Na segunda-feira meu horário de entrada é às 8h30. Na chegada cumprimentei os funcionários da secretaria e demais funcionários. Fui até a diretoria onde conversei sobre alguns assuntos como por exemplo, se o aluno autista havia comparecido à aula e como estava seu comportamento. Segundo ela “ele veio sim e hoje está tranquilo”. Minha preocupação com ele é devido ao seu grau de autismo (severo). Ele está conosco há 3 semanas. Está se adaptando à escola e à cuidadora que iniciou com ele na semana passada, pois até então ele ficava com outra cuidadora, a Maria⁵⁰. A partir de sexta-feira a Luciana assumiu e ainda está em adaptação.

Além deste assunto (aluno autista) também tratei com a diretora sobre as convocações de alguns pais que eu faria mais tarde. Também tratei com a direção sobre os outros assuntos importantes do dia (tema de formação do Htpc, vinda de uma especialista para conversar sobre outro caso de inclusão que possui implante coclear e sobre a necessidade de uma funcionária para me auxiliar a noite no horário de Htpc com o portão e o direcionamento dos pais).

Assim que concluí com a direção fui até minha sala, liguei o computador e em seguida abri os e-mails para ver se havia algum e-mail dos professores ou outro relacionado ao meu trabalho. Dentre as correspondências, haviam alguns relatórios por parte dos professores que eu havia solicitado na semana anterior e também um enviado pela supervisora de ensino falando de um concurso que os alunos vão participar sobre o trabalho infantil promovido pelo Ministério Público do Trabalho.

Assim que concluí a leitura dos e-mails me dirigi às classes. Iniciei a visita pela turma do 3º A onde cumprimentei-os e a professora apresentou as anotações da planilha sobre a realização da lição de casa, onde muitos alunos não as realizaram. Conversei com o grupo e orientei a professora a notificar os pais.

Em seguida fui visitar a turma onde estuda o aluno autista e a professora me informou que nesse dia ele ficou muito pouco na sala. Disse que estava agitado e já estava no pátio, pois nessa fase de adaptação ele toma lanche mais cedo devido ao tempo de permanência dele na escola ser menor. Ele fica na escola das 7h30 às 9h30. Fui até o pátio cumprimentei-o e à monitora, porém, devido ao grau (severo) ele não interage conosco. Ele estava comendo. Nesse dia o cardápio foi arroz, feijão, linguiça, farofa e a aceitação por parte dele foi boa.

Continuei a visita às turmas. Passei pelo 5º A e 5º B e chegou a hora do intervalo das crianças (10h00 às 10h20). Após o intervalos concluí as visitas, pois ainda eu não tinha visitado o 1º A e a turma do 4º A. São seis as turmas no período da manhã.

Conforme fui visitando as turmas acertei com as professoras sobre quais alunos elas queriam que convocássemos os responsáveis que não haviam comparecido na reunião de pais.

Retornei para minha sala e iniciei ligações telefônicas e os responsáveis que não consegui convocar por telefone fiz por meio de convocação escrita e entreguei diretamente aos alunos em duas vias. No total convoquei 12 alunos, sendo 3 alunos do 3º A, 2 do 2º A, 4 alunos do 5º A e 3 alunos do 5º B.

As 12h00 saí para almoçar e retornei as 14h00.

Na segunda-feira a tarde tivemos vários professores em Htpe (horário de trabalho pedagógico escolar). Conversei com as professoras do 2º C, do 3º B e C, 5º C e 2º B. Com a professora do 2º C tratamos sobre o rendimento e a convocação de três pais e no 2º B sobre uma aluna que está doente e com muitas faltas e como vamos fazer a reposição das aulas. Com as professoras do 3º B, 3º C e 5º C tratamos do rendimento insatisfatório de alguns alunos e sobre a correção das provas da OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia).

⁴⁹ Narrativa transcrita de acordo com o registro feito pela participante.

⁵⁰ Todos os nomes desta narrativa são fictícios

Preparei a pauta do Htpc e também participei da conversa que a professora do 3º C teve com uma mãe de uma aluno que tem nos trazido grandes preocupações devido ao seu comportamento e rendimento.

As 17h30 acompanhei a saída dos alunos e em seguida, 17h45 que é o horário do início do Htpc, recebi a equipe de psicopedagogas do NAE (Núcleo de Atendimento Educacional) que vieram desenvolver junto aos professores o tema “As fases da escrita” e como desenvolver atividades que facilitam o reconhecimento destas fases e o avanço de uma para outra. Vieram para a capacitação as psicopedagogas Mariana e Mirelle. Também recebemos a fonoaudióloga Laura que veio tratar com a professora do 4º B e com a professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado) sobre o aluno Gabriel.

Num segundo momento as professoras iniciaram o atendimento aos pais convocados.

Sobre a capacitação, embora não seja um assunto novo, os professores gostaram muito das dicas e sugestões oferecidas.

Particpei um pouco da conversa com a fono, onde ela expôs que o aluno falta muito aos atendimentos e passou algumas orientações às professoras do aluno.

Sobre o atendimento aos pais a grande maioria convocada compareceu.

Foi um dia bastante cheio, porém produtivo. (Participante 3, NARRATIVA, maio de 2019).

APÊNDICE 5⁵¹ – Narrativa 2

Ao chegar na escola, às 7h00 da manhã, já comecei entregando a pasta de reunião de pais, com os documentos necessários para a reunião de pais, com os documentos necessários para a reunião que faríamos às 18h00 da noite. Nesta pasta continha a folha de presença dos pais e a pauta da reunião, com todas as informações do 1º bimestre (pauta preparada na semana anterior, com a presença da diretora, para colocar todos os recados necessários).

Com os professores em Htpe (s) das 7h10 às 7h30, já fui alinhando como seria o dia, a reunião de pais e os ensaios da festa junina.

Às 7h30 fiz a recepção dos alunos no pátio, com a oração inicial e acompanhei a fila deles até a entrada nas salas.

De volta a minha sala, comecei a ler os e-mails e os relatórios de alunos enviados do Conselho de Classe (13/05). Estes relatos foram lidos e reencaminhados para os professores fazerem a adequação necessária.

Logo após, fui solicitada ao 1º ano B, da professora Silvia, pois o aluno João, como de costume, estava alterado e nervoso. Então na tentativa de acalmá-lo e deixar a professora prosseguir sua aula, fiquei ao seu lado na sala, auxiliando nas atividades de sala (construção de palavras com as sílabas).

Depois disso, retomei as minhas atividades com a leitura e impressão final do Plano de Ensino.

Ao meio dia fui para meu almoço, retomando minhas funções às 14h00. Segui para as salas, entregando as pastas de reuniões de pais.

Aproveitei o tempo e fiquei na sala do 2º ano C, da professora Luísa, para acompanhar sua aula e suas dificuldades com o aluno Vitor (que é autista). Registrei sua aula, e fiquei de dar a devolutiva nos Htpe (s) da semana que vem.

Fui solicitada à minha sala para atender um pai, entregando um encaminhamento do seu filho para a psicóloga. Expliquei ao pai todo o processo e o porquê do encaminhamento.

Feito isso, a pedido da supervisora de ensino, fiz a recontagem dos livros PNLD, recebidos no início deste ano, para conferir a falta deste na escola. Isso demandou bastante tempo. Ao final fiz uma CI (Comunicação Interna) dos livros do PNLD do 1º ao 5º ano, por sala e por período.

Enviei a solicitação por e-mail e finalizei este período.

Fiz um lanche rápido às 17h00 e continuei na minha sala para recepção dos pais para a reunião às 18h00.

Às 18h00 os pais se encaminharam para as salas dos seus filhos, para uma conversa com os professores. Neste dia os professores passaram tudo que aconteceu no 1º bimestre.

Neste momento, acompanhei a diretora nas salas de reunião, para falar com os pais sobre a Festa Junina do dia 08/06. Também agradecer a ajuda da APM da escola e para mostrar o demonstrativo dos gastos e das aplicações na escola.

A reunião de pais se estendeu até às 20 h. Assim fechamos a escola e terminamos nosso dia. (Participante 2, NARRATIVA, maio/2019).

⁵¹ Narrativa transcrita de acordo com o registro feito pela participante.

APÊNDICE 6⁵² – Narrativa 3

Na dinâmica do trabalho, a cordialidade e o profissionalismo é um incentivo das nossas atividades de rotina.

Como reflexão permanente considera-se o relacionamento um ponto importante para o desenvolvimento e crescimento da EDUCAÇÃO, como propósito nas concepções de ensino no foco e ofício tendo como objetivo: elaboração de planos estratégicos, tomadas de decisões, organização, realizações de ações nas propostas pedagógicas e intermediação em situações de aprendizagem.

A prática de planejar tem auxiliado em um fator bem importante na escolha de melhores resultados como benefícios do dia a dia.

Iniciamos com o fortalecimento das atividades didáticas e no andamento do processo de ensino-aprendizagem, além de relacionar com as concepções do professor, trazendo para a escola dinâmicas e práticas para superar dificuldades.

Na escola, há uma equipe produtiva e focada no “aprender e ensinar”, tendo como ferramenta de trabalho: resultados, determinação, desenvolvimento, competência por meios de atividades pedagógicas e na atuação de maneira transformadora. Na prática profissional o que mais vivenciamos são dificuldades interpessoais levando o aprendizado para outra situação.

As reuniões de pais e professores tem se mostrado um caminho para superar as dificuldades do processo educativo, o que tem se revelado como grande recurso para todos os professores nos vários níveis de ensino. Diante disso, os encontros são realmente importantes na parceria entre pais e escola, pois a instituição ganha um importante aliado para ajudar no desenvolvimento dos estudantes aproveitando esta parceria que a escola mostra tudo que faz de bom, trocando ideias e dialogando para a melhoria da comunicação escolar.

⁵² Narrativa transcrita de acordo com o registro feito pela participante.

APÊNDICE 7⁵³ – Narrativa 4

Segunda-feira é um dia de Htpc – durante a semana já vou analisando qual conteúdo trabalhar com os professores neste momento que acontece às segundas-feiras, das 17h45 às 19h25.

Procuro trabalhar textos, filmes ou documentários de assuntos que abordem a todos.

Antes de passar aos professores, a pauta passa pela direção e juntas colocamos também assuntos relacionados a escola o qual devemos passar ou resolver junto com os professores.

Dados os recados, tudo estipulado ao Htpc, destinamos um tempo para os professores realizarem suas coisas juntos, trocar ideias, planejamentos, elaborar provas ou atividades, pois neste momentos todos se encontram, de ambos períodos. E na nossa escola gostamos que trabalhem as séries/anos caminhando mais ou menos juntos.

Meus horários:

- *Entrada: 7h10*
- *Café: 9h10*
- *Almoço: 12h30*
- *Retorno: 15h30*
- *HTPC: 17h45*
- *Saída: 19h25*

Dia bastante extenso e cansativo.

Um outro momento... 02/07/2019

Recentemente a professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado) fez devolutiva com os professores sobre os alunos dos quais ela faz atendimento.

A coordenadora pedagógica acompanhou a cada uma, observando as orientações da professora de AEE para as da sala de aula. Esses alunos tem dificuldade na aprendizagem e são feitos trabalhos diferenciados para que com equidade alcancem o nível de aprendizagem dos demais da sala.

Cada orientação dura em torno de 30 a 50 minutos que são feitos em Htpc e sob a supervisão da coordenadora que se necessário intervém em determinados momentos.

Neste dia o horário é normal, sendo:

- *7h10 – minha entrada*
- *9h10 – café*
- *12h30 – almoço*
- *14h30 – retorno*
- *1h30 - saída*

⁵³ Narrativa transcrita de acordo com o registro feito pela participante.