



**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Ensino Médio

CURRÍCULO DA CIDADE

**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E OUTROS APORTES DE APOIO
AO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO**

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Covas

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

Minéa Paschoaleto Fratelli

Secretária Adjunta de Educação

Malde Maria Vilas Bôas

Secretária Executiva Municipal

Pedro Rubez Jeha

Chefe de Gabinete



**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO



CURRÍCULO DA CIDADE

Ensino Médio

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E OUTROS APORTES DE APOIO AO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

SÃO PAULO, 2021

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Daniela Harumi Hikawa

Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC

Claudia Abrahão Hamada

Clodoaldo Gomes Alencar Junior

Jaqueline Calado Luiz

Jussara Nascimento dos Santos

Lisandra Paes

Patrícia Ferreira da Silva

Viviane Aparecida Costa

**DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL
E MÉDIO - DIEFEM**

Carla da Silva Francisco

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEFEM

Cíntia Anselmo dos Santos

David Capistrano da Costa Neto

Felipe de Souza Costa

Gilson dos Santos

Heloísa Maria de Moraes Giannichi

Humberto Luis de Jesus

Karla de Oliveira Queiroz

Katia Gisele Turolo da Nascimento

Leandro Alves Dos Santos

Márcia Vivancos Mendonça da Silva

Mayra Pereira Camacho

Nelsi Maria de Jesus

Rosângela Ferreira de Souza Queiroz

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE

Cristhiane de Souza

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEE

Ana Claudia dos Santos Camargo

Célia Pereira Ramos Chaves

Luciana do Nascimento Crescente Arantes

Luciana Xavier Ferreira

Marcia Regina Marolo de Oliveira

Maria Alice Machado da Silveira

Marineusa Medeiros da Silva

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov

Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

Simone Porfirio Mascarenhas

APOIO

Roberta Cristina Torres da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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

Currículo da cidade : Ensino Médio : orientações didáticas e outros aportes de apoio ao trabalho pedagógico no Ensino Médio. - São Paulo : SME / COPED, 2021. 104 p. : il.

Bibliografia

1. Ensino Médio. 2. Educação - Currículos. 3. Formação de professores. I. Título. CDD 373

Código da Memória Documental: SME6/2021
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede - CRB-8/5877



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

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

Disponível também em: <educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/memorial-da-educacao-municipal/
Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Carla da Silva Francisco

Claudio Maroja

Lisandra Paes

Wagner Barbosa de Lima Palanch

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

Rodnei Pereira

Valéria de Souza

Walkiria de Oliveira Rigolon

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DOS TEXTOS

Cláudio Maroja

Lílian Maria Ghiuro Passarelli

Lisandra Paes

Rodnei Pereira

Valéria de Souza

Walkiria de Oliveira Rigolon

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

AGRADECIMENTOS

A todos os profissionais que participaram, direta ou indiretamente, da elaboração destes textos.

ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO,

Dando continuidade ao processo de implementação do **Currículo da Cidade - Ensino Médio**, estas *Orientações Didáticas* constituem-se como mais um desdobramento de toda a discussão e proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento..

As *Orientações Didáticas* não foram pensadas de modo complementar ao Currículo da Cidade, mas constituintes desse documento, que abarca diversos saberes e que tem, como principal finalidade, garantir a aprendizagem de estudantes no Município de São Paulo.

Para tanto, não perdemos de vista os princípios que visam à garantia da: equidade, colaboração, continuidade, relevância, contemporaneidade, educação integral e, como não poderia deixar de ser, da educação inclusiva, que pressupõe o respeito e a valorização da diversidade, a qual nos constitui como sujeitos e cidadãos de uma cidade multifacetada.

Assim, os documentos orientadores fazem parte de uma coleção que comporá a formação continuada de profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, à medida que apresenta discussões importantes para que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ganhem vida e passem a ser uma realidade possível na ação docente.

Nosso propósito é que as *Orientações Didáticas* e outros *Aportes de Apoio ao Trabalho Pedagógico no Ensino Médio* orientem o trabalho na Unidade Educacional e, mais especificamente, na sala de aula, consolidando as políticas de equidade e de educação inclusiva.

Finalmente, nosso desejo é que as *Orientações* fortaleçam os Projetos Político-Pedagógicos, redimensionem olhares para discussões mundiais e que, sobretudo, continuem a garantir a aprendizagem de estudantes.

Bom trabalho!

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

UNIDADE 1

O ENSINO MÉDIO: PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS EM QUESTÃO 15

ENSINO MÉDIO E SUAS INTERFACES COM OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS 17

O que já sabemos? A importância do registro e da documentação 20

O eixo da escuta ativa na relação dialógica 23

Autonomia e emancipação: ampliando a autonomia dos estudantes 25

UNIDADE 2

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM FOCO 29

A ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM 31

O diálogo entre o currículo e a formação centrada na escola 32

A escola é o lugar onde todos aprendem 34

O trabalho coletivo e suas potencialidades 40

A dimensão pedagógica do trabalho dos diretores 41

Princípios e práticas da ação formadora do coordenador pedagógico 44

UNIDADE 3

O CURRÍCULO DA CIDADE - ENSINO MÉDIO: ESTUDAR PARA COMPREENDER..... 47

ESTUDANDO O CURRÍCULO DA CIDADE - ENSINO MÉDIO 49

Identificação das necessidades formativas dos professores 50

Mapeamento de conhecimentos prévios e necessidades específicas de cada professor 51

Organização dos conteúdos de formação 52

Elaboração do cronograma de ação 54

Detalhamento do Projeto Especial de Ação - PEA e dos planos de formação continuada 54

Avaliação do Plano de Formação 55

A formação centrada na escola e o papel das estratégias formativas 57

UNIDADE 4

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO 71

PROFESSORES(AS) E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
NO ENSINO MÉDIO 73

A importância da interação entre os diferentes atores da comunidade escolar 74

Projetos pedagógicos integrados e o Currículo da Cidade – Ensino Médio 75

Por uma avaliação a favor do processo de aprendizagem 93

REFERÊNCIAS 99

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

Este material foi produzido para apoiar os momentos de estudo e formação desenvolvidos na/pela escola. O objetivo central que conduz esta produção é contribuir para o aprimoramento do trabalho pedagógico, fomentando as discussões, os estudos e o aprofundamento dos fazeres e saberes de todos(as) que atuam cotidianamente no Ensino Médio da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com vistas a aperfeiçoar as práticas pedagógicas já desenvolvidas em todos os campos do conhecimento no Ensino Médio.

Nesta perspectiva, esse material pressupõe necessariamente um processo colaborativo, dialógico, participativo e reflexivo acerca das ações de formação continuada dos docentes que atuam neste segmento de ensino, bem como de toda equipe gestora, que deve tomar como base referencial as experiências, os conhecimentos já constituídos por toda equipe na organização do trabalho pedagógico desenvolvido, bem como o Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Educacional.

Entretanto, diante a nova organização curricular, faz-se necessário (re)organizar o trabalho desenvolvido, buscando novas ações educativas no interior de cada uma das escolas, considerando suas especificidades, seu histórico, seu contexto e a sua autonomia para desenvolver novas experiências educativas, construindo experiências coletivas a partir das premissas e concepções que constam no Projeto Político-Pedagógico da escola, nas propostas do Currículo do Ensino Médio e nos desejos e necessidades dos estudantes.

Sabemos que o trabalho pedagógico é complexo e que se ancora em uma série de condições objetivas que não podem ser desconsideradas e que precisam ser pensadas a partir dos propósitos da escola e de sua função social, tendo como cerne o bem comum, a diminuição das desigualdades e a educação como ferramenta para transformação.

Mas por que produzir um material com orientações didáticas? Qual a importância da didática na atualidade? Machado (2004) traz a importância da narrativa tradicional oral e faz a seguinte provocação:

Imaginemos em primeiro lugar que o assunto que vamos estudar nestas páginas – a narrativa de tradição oral – constitui uma paisagem que pode ser contemplada de inúmeros pontos de vista. [...] Um antropólogo poderá estudar a paisagem dos contos tradicionais buscando entender a função dessas narrativas nas culturas humanas. [...] Colocado em uma outra janela, o folclorista indagará sobre as origens e a difusão dos contos através dos tempos e espaços ao longo da história. [...] o psicológico perguntará sobre a possibilidade de compreender a psique humana por meio dos estudos dos personagens dos contos e de seus trajetos exemplares. O estudioso da literatura

poderá enxergar da sua janela as diferenças entre a literatura oral e escrita. [...] São alguns exemplos, entre outros, que atestam a multiplicidade de abordagens sobre o nosso assunto e que colocados aqui visam principalmente ilustrar uma ideia muito importante, a de que o conhecimento que se pode produzir sobre um determinado assunto depende do ponto de vista de cada um. (MACHADO, 2004, p. 21)

A partir desta provocação, podemos tentar responder aos questionamentos levantados. Se imaginássemos tal exercício tendo a “aula” como o assunto a ser estudado, como essa paisagem seria contemplada por diferentes sujeitos como o estudante do Ensino Médio, do(a) professor(a), do coordenador(a) pedagógico(a), das famílias dos estudantes, dos(as) gestores(as)? O que uma aula tem o efeito de produzir? De que forma nossas concepções, crenças e valores repercutem em nossas decisões didáticas? Quais as dimensões de uma aula e suas interdependências? Quais as relações entre o conhecimento e a aula? Qual a moldura da janela na qual você se posiciona para estudar mais sobre sua atividade?

São muitos os aspectos que envolvem nossos saberes e fazeres em sala de aula, que se constituem a partir de nossas matrizes pedagógicas, do que vivemos como estudantes, mas também de nossas concepções de mundo, de educação, de escola, além de nossas crenças, valores, saberes, conhecimentos. Identificar tais concepções é um passo essencial. O trabalho educativo se institui a partir de um campo transdisciplinar, repleto de interdependências com outros campos de conhecimento.

Entretanto, não podemos abrir mão da dimensão didática, aqui entendida como um objeto de estudo sobre o ensino como prática social, que tem sido desprezada nos processos de formação inicial, conforme apontam pesquisas como as realizadas por Gatti (2009), Pimenta *et al.* (2017). Se pretendemos mudar as práticas escolares cotidianas, além da melhoria das condições de trabalho e da valorização do magistério, não podemos deixar em segundo plano a formação continuada de professores, que precisa trazer à baila uma (re)discussão da didática, no sentido proposto por Candau (2004), no qual a didática apresenta-se como um conjunto de decisões e ações que vão muito além da pura razão instrumental.

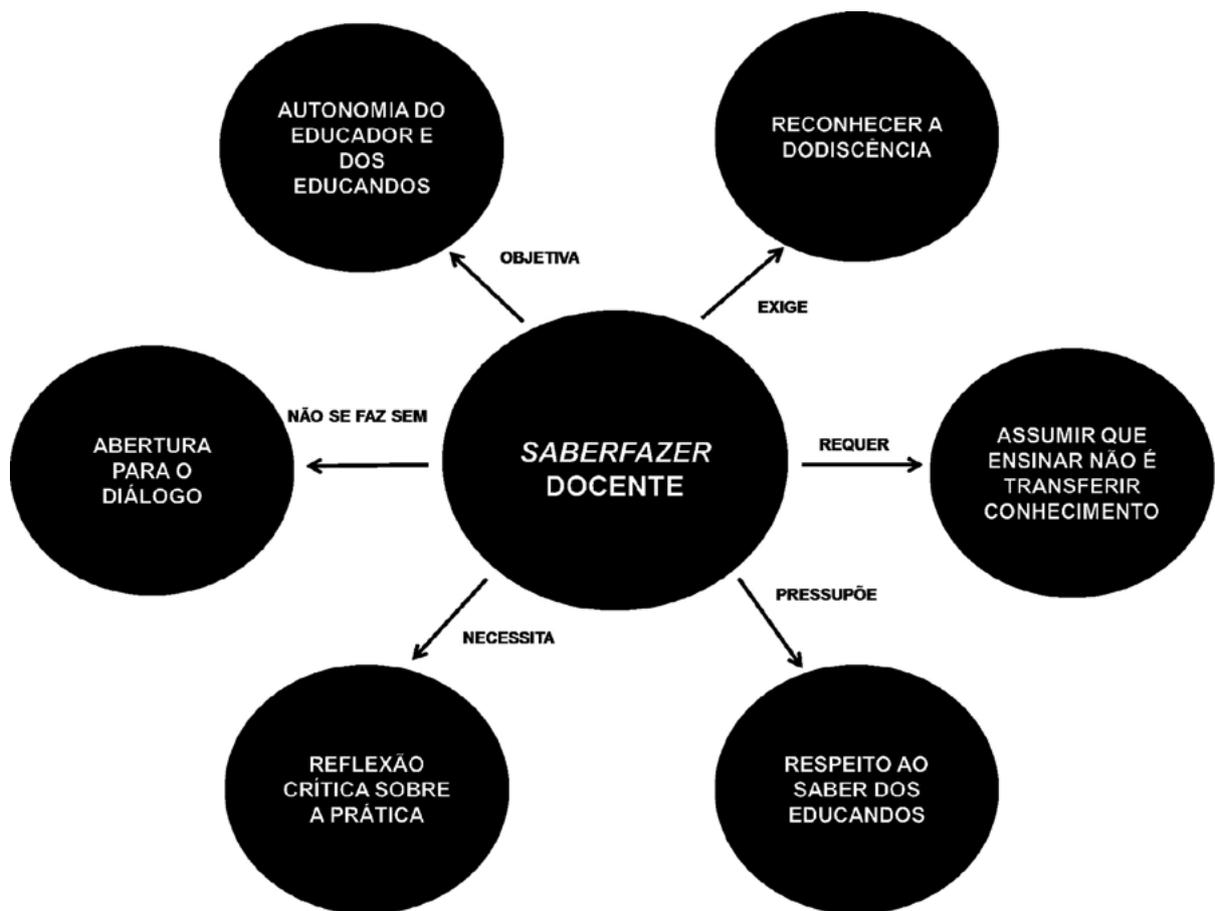
Nesta perspectiva, se nos colocarmos na janela da didática, o que é preciso saber para sermos professores, além dos conhecimentos do componente que lecionamos? Não basta só dominar os conteúdos da área que nos compete, caso contrário qualquer jornalista poderia ser professor de língua portuguesa, um contador poderia lecionar matemática. Ou seja, para além do domínio dos objetos de conhecimento, há um saber na docência que reside justamente no campo da didática e que tem a ação do ensino como mote central. No campo da pedagogia:

[...] a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva - nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades - estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva. (PIMENTA, 2010, p. 17).

Neste sentido, qualquer olhar sobre a esfera educativa não pode deixar de mirar a “janela” didática também como paisagem a ser analisada, estudada, discutida e considerada. E a nossa compreensão acerca da didática aqui não se coloca a partir de uma lógica tecnicista, praticista, meramente pragmática. E é neste sentido que os construtos teóricos de Paulo Freire, forjados a partir das Dimensões filosófica, política, antropológica, epistemológica, também nos permitem identificar e situar a importância da didática no ato educativo emancipatório. Como afirmam Ana Maria Saul e Alexandre Saul:

Três dimensões podem ser encontradas na pedagogia freireana para compor o quadro de referência teórico para a Didática, a dimensão ético-política que tem no centro a educação humanizadora e a justiça social, em outras palavras, é o que define a intencionalidade da educação, no paradigma crítico-emancipatório de Paulo Freire; a dimensão metodológico-investigativa que tem, como expressão, a investigação temática e a dimensão epistemológico-pedagógica, que diz respeito aos saberes necessários à prática docente. Essas dimensões perpassam toda a obra do autor e se interpenetram. A adesão à Didática freireana inspira processos de ensino-aprendizagem consoantes com essa perspectiva. (2017, p. 4).

Figura 1- O saber/fazer docente na obra freireana: princípios constitutivos



Fonte: Ana Maria Saul e Alexandre Saul, 2017

Se analisarmos de forma mais ampla cada um dos aspectos contemplados na figura 1 será possível perceber a importância da interação no ato educativo, e neste sentido, a didática nos ajuda a estreitar os laços de interação por meio de vínculos positivos pautados na amizade, no respeito, na valorização do outro, no respeito ao bem comum, na luta contra desigualdade e na educação como ferramenta de transformação social.

Deste modo, reconhecendo a importância das interações na ação educativa é que podemos desconstruir a ideia de “didática como um receituário de técnicas para ensinar, pois o que se verifica é que há muitos caminhos para aprender e portando para ensinar os diferentes saberes que os sujeitos trazem consigo” (ECO, 2017, p. 7). Se ensinar não é transferir conhecimento, como se criar as condições para que os estudantes possam construir experiências de aprendizagem na escola? Eco (2017) reforça o valor da relação dialógica nas ações de ensino em uma de suas crônicas:

O que transforma uma aula em uma boa aula não é ensinar datas e dados, mas estabelecer um diálogo contínuo, um confronto de opiniões, uma discussão sobre as coisas que se aprende na escola e aquelas que acontecem fora dela. [...] Só a escola pode dar sentido a estas relações, e se não for capaz, deve buscar os instrumentos necessários para tanto. Do contrário o trio internet, inglês e empresa continuará a ser a primeira parte de um relincho de asno que, como diz o ditado, não sobe aos céus. (2017, p. 89)

Dessa forma, precisamos estar atentos às interações estabelecidas e à natureza dos vínculos afetivos construídos entre a escola (como um todo) e os estudantes (comunidade), considerando que, embora a capacidade de aprender seja fruto de uma construção pessoal, múltiplos fatores e sujeitos também repercutem neste processo forjando marcas que podem ser positivas e/ou negativas para o sentido que os estudantes vão atribuindo à escola, ao conhecimento e ao seu processo formativo, e esses “sentidos” certamente repercutirão em sua trajetória escolar.

UNIDADE 1

O ENSINO MÉDIO:
PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS
EM QUESTÃO



ENSINO MÉDIO E SUAS INTERFACES COM OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Quando assumimos que a função social da escola é transformar a realidade, numa perspectiva emancipatória, precisamos planejar de forma unitária e coletiva a organização de um trabalho pedagógico comprometido com o desenvolvimento da autonomia. Para tanto, um passo essencial é instituir quais os princípios pedagógicos que nortearão as ações educativas.

Um movimento extremamente relevante no processo de ensino refere-se ao “levantamento de conhecimentos prévios”. Esta expressão visa definir quais os conhecimentos que os estudantes já possuem e de quais precisarão lançar mão para construir novos conhecimentos.

Um dos autores que se deteve sobre esta questão foi Jean Piaget, que, em 1920, já tratava das estruturas mentais como condições prévias para que ocorresse o processo de aprendizagem. Contudo, foi David Ausubel que, 40 anos depois, considerou os conhecimentos prévios como essenciais para construção de novos conhecimentos. Segundo ele, aquilo que o aluno já sabe serve de apoio ou, nas palavras do autor, serve de “âncora” para o avanço no processo de aquisição de conhecimentos.

Daí a necessidade de o professor garantir, em sua prática pedagógica, momentos específicos para conhecer o que os estudantes já sabem a respeito do que pretende ensinar. Ausubel (1980) afirmava que “o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo”.

Antes de propor qualquer atividade, é essencial que seja realizado um levantamento daquilo que o estudante já sabe sobre o que o professor pretende ensinar. Caso o docente não realize tal levantamento correrá dois riscos: primeiro, o de ensinar algo que os estudantes já sabem, tornando a aula improdutiva, já que o tempo didático será desperdiçado. O segundo é arriscar ensinar algo que, naquele momento pode ser muito complexo para os estudantes, e assim a atividade será inviabilizada, já, que será necessário garantir conhecimentos anteriores para que só depois o estudante possa se apropriar deste.

Caso o professor, antes de planejar uma atividade, estabeleça o hábito de realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, favorecerá a construção de uma experiência significativa, ou seja, que permita aos estudantes acionarem os conhecimentos que já possuem, ao mesmo tempo em que constroem novos, conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais: “Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele.” (BRASIL, 1998). Entretanto, é possível observar que, muitas vezes, a concepção de conhecimento prévio se confunde com a ideia de pré-requisitos:

[...] noção esta que, mal compreendida, acaba se convertendo em uma estratégia de seletividade a determinar quem pode ou não seguir avançando no processo de aprendizagem. Não se trata de desconsiderar ou descaracterizar a função dos pré-requisitos ao tratarmos dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos de ensino, o que se pretende esclarecer aqui é que eles não podem servir de justificativa para impedir os avanços nem para explicar dificuldades de apropriação de conhecimentos. (SÃO PAULO, 2019, p. 70)

Muito provavelmente, se você parar para se lembrar de sua trajetória como estudante, é bem capaz de se recordar de situações na qual o professor entrava na sala de aula, dava um bom dia e já começava a passar uma lição nova na lousa, sem nenhuma preocupação sobre o que sabíamos ou não sobre o assunto ou o conceito trabalhado.

Qualquer que seja a aprendizagem, ela nunca começa do zero. Toda aprendizagem é um processo que envolve inúmeras etapas, nas quais os conhecimentos gradativamente vão se ampliando e complexificando. Este processo ancora-se nas relações que vamos aos poucos estabelecendo entre o que já sabemos e os novos saberes. Nesta perspectiva, os conhecimentos prévios, ou seja, aqueles já construídos, compõem um importante princípio pedagógico que precisa sempre ser levado em conta pelos professores, ou seja, precisamos procurar conhecer o que os estudantes já sabem, os saberes com os quais os estudantes já contam quando ao iniciar um determinado percurso de aprendizagem.

Para que possamos oferecer um ensino que dialogue com as aprendizagens já construídas dos estudantes é preciso conhecer o que estes já sabem, mesmo cientes de que tais conhecimentos e capacidades, muitas vezes, não são suficientes para que novos conhecimentos se produzam. Precisamos contar ainda com a disposição e o sentido atribuídos pelos estudantes aos objetos de conhecimento que pretendemos ensinar e, neste sentido, outros princípios pedagógicos precisam ser estabelecidos.

Conhecer, respeitar, possibilitar o acionamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, certamente é uma estratégia importante para o processo de aprendizagem. Ao levantar o que os estudantes já sabem, certamente o professor perceberá que podem faltar alguns conceitos ancoradores, que favoreçam determinada aprendizagem. Neste caso, mais uma vez este levantamento

se coloca a favor da aprendizagem, indicando ao professor quais as retomadas necessárias para que todos os estudantes possam avançar na construção de seus conhecimentos.

A teoria da aprendizagem significativa afirma que devemos estabelecer o conhecimento prévio do sujeito como referência explícita, haja vista ser este o elemento básico e determinante na organização do ensino. Segundo Ausubel, “se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece” (AUSUBEL,1980, p. 137).

Com o avanço dos conhecimentos pedagógicos e das pesquisas no campo da psicologia da educação e da didática foi possível evidenciar a necessidade de se considerar este princípio pedagógico de levantamento de conhecimentos prévios, assim como o princípio da contextualização, que favorecem sobremaneira a construção de atividades que sejam mais significativas, nas quais os objetos de conhecimento trabalhados estejam mais vinculados a situações que façam mais sentido aos estudantes, contribuindo para que atribuam maior significado àquilo que estão aprendendo.

Se pensarmos que o processo de aprendizagem se situa a partir de um estar e agir no mundo, “[...] não se pode separar do contexto social e emocional em que é adquirido. A aprendizagem é situada em uma prática do mundo em que vivemos e resulta da atividade e da participação do indivíduo nessa prática” (FESTAS, 2015, p.717). Não podemos desconsiderar pesquisas que já demonstraram os efeitos de um conhecimento descontextualizado. Bourdieu e Passeron (1970) evidenciaram os efeitos de um ensino dissociado das experiências, saberes e conhecimentos daqueles que assumem o papel de estudantes, caso contrário, praticaremos a educação bancária que justamente desconsidera os saberes, conhecimentos e experiências que os estudantes constroem cotidianamente, oferecendo um “falso ensinar”.

A problematização – princípio tão valioso quanto os demais – favorece sobremaneira a construção dos significados e sentidos, fomentando o artesanato intelectual, tão necessário ao desenvolvimento do processo de reflexividade crítica.

A problematização favorece a reflexão dos estudantes em torno do que está sendo ensinado, estimula o ativamento dos conhecimentos prévios, provoca e instiga a criação de hipóteses, o estabelecimento de relações, categorizações, sínteses, entre outros esquemas que ampliam o grau de reflexividade e de curiosidade crítica nos estudantes. Este princípio possibilita aos estudantes irem construindo e atribuindo novos significados e sentidos acerca do que estão aprendendo.

A sistematização é um dos princípios menos conhecido. Muitas vezes, numa prática pedagógica conservadora, após desenvolver um determinado objeto de conhecimento ou conceito, imediatamente o professor passa uma série de exercícios e logo parte para a avaliação, desconsiderando todos os princípios aqui mencionados. No caso da sistematização, ela deve ser proposta antes da avaliação. Ou seja, após o conteúdo/procedimento ter sido desenvolvido, faz-se necessário que o professor dialogue com os estudantes, registrem e documentem juntos, se possível,

as aprendizagens construídas, para que assim possa observar se eles se apropriaram, e o quanto se apropriaram ou não, do que foi proposto.

Outros princípios pedagógicos podem e devem ser criados por cada escola, a partir de suas especificidades, por exemplo:

- Interdisciplinaridade;
- Pluriculturalismo;
- Trabalhos colaborativos;
- Observação e devolutiva;
- Escuta ativa;
- Curadoria de informações de conteúdo;
- Multiletramentos, entre muitos outros.

Para além dos princípios acima mencionados, cada escola, a partir de suas especificidades, desejos, necessidades e contextos, pode instituir muitos outros princípios pedagógicos a serem contemplados por meio do trabalho desenvolvido coletivamente e que ajudem a concretizar tanto os objetivos contidos no Projeto Político-Pedagógico da escola, quanto no **Currículo da Cidade - Ensino Médio**.

O que já sabemos? A importância do registro e da documentação

Muitas vezes, quando vamos tratar sobre um tema novo podemos fazer antes um levantamento coletivo com a turma acerca do que eles já conhecem ou pensam sobre o tema, conceito ou objeto de conhecimento a ser trabalhado. Para tanto, uma alternativa pode ser a de ir registrando o processo vivido pela turma de forma bem simples, como a disposta no quadro a seguir:

Quadro I – Levantamento de conhecimentos prévios

O QUE EU JÁ SEI	O QUE EU APRENDI	O QUE AINDA QUERO SABER
<p>Nesta primeira coluna, o professor pode registrar as hipóteses, ideias, conhecimentos, saberes que os estudantes possuem sobre o que será trabalhado. Neste momento, a ideia é registrar tudo, sem qualquer crivo de certo ou errado.</p> <p>Nesta coluna será documentado o que os estudantes pensam a respeito daquele objeto de conhecimento sem qualquer intervenção pedagógica. Para tanto, é preciso criar um clima no qual os estudantes se sintam à vontade para se expressar livremente, sendo respeitados por todos.</p>	<p>Nesta segunda coluna, depois de desenvolvido o tema, realizadas atividades, exposições dialogadas, feitos experimentos, pesquisas, ou seja, depois de realizada a sequência planejada pelo professor, seria o momento de se retomar com a turma essa tabela. Neste segundo momento, o objetivo é registrar quais foram as aprendizagens construídas no decorrer do processo de aprendizagem. Neste sentido, faz-se necessário retomar o que pensavam antes e conferir se suas hipóteses iniciais se sustentaram ou não no decorrer das aulas, ou o que mais, além do que já sabiam eles, puderam aprender.</p> <p>Muitas vezes, é preciso que os professores ajudem os estudantes a perceber as aprendizagens que estão construindo durante as aulas, nem sempre tais aquisições são nítidas, embora quanto mais contextualizadas e problematizadas as atividades forem, mais perceptíveis tornam-se as aprendizagens</p>	<p>Esta é uma coluna na qual, quando o professor considerar que a sequência proposta acerca de um determinado objeto de conhecimento que iria trabalhar foi concluída, os estudantes deverão registrar o que ainda querem saber, quais as dúvidas novas que surgiram, que outras questões se colocaram? Pois, cada vez que aprendemos algo novo, novas questões surgem, novos interesses são despertados e instauram-se dúvidas e curiosidades que antes não existiam. Sendo assim, nesta última coluna, os estudantes devem registrar o que mais gostariam de saber, a partir das novas aprendizagens que construíram.</p> <p>Esse registro evidencia que o conhecimento nunca é totalizado, não é porque trabalhamos determinado objeto de conhecimento que o esgotamos, pelo contrário, quanto mais aprendemos, mais percebemos o quanto ainda temos a aprender.</p>

Quando nos referimos ao exemplo do quadro acima, o que desejamos destacar na verdade é a importância de instituímos diferentes formas de registros que possam documentar os processos de aprendizagem vivenciados pelos estudantes no decorrer das aulas. Mais do que registrar somente as atividades e exercícios propostos durante as aulas, é preciso instaurar uma cultura do registro dos processos e percursos vivenciados, refletindo sobre eles, identificando as estratégias que foram utilizadas, quais lograram êxito ou não e assim por diante.

Outra alternativa, neste sentido, e que tem a ver com essa forma de registro ou documentação, refere-se às pesquisas propostas aos estudantes no decorrer do ano letivo. A este respeito, é necessário ofertamos à pesquisa o papel que realmente lhe cabe no percurso da construção de conhecimento. Muitas vezes, por causa da correria do dia a dia na escola, acabamos legitimando com pesquisa somente a seleção de materiais para serem lidos sobre determinado assunto, por exemplo.

O ideal é desenvolver com os estudantes todas as etapas que permeiam uma pesquisa fora da escola. Para que se possa ensinar a planejar uma boa pesquisa, faz-se necessário investir em ações

sistemáticas que permeiem todas as etapas de uma investigação científica, desde a identificação de um problema a ser investigado, sua relevância e justificativa, levantamento e seleção de informações sobre o tema, leitura, estudo e produção de novos textos que ajudem a sintetizar os achados de pesquisa, as descobertas. É preciso considerar que esse movimento é sempre de cunho transdisciplinar e que envolve diversos processos e procedimentos de estudo procurando aprofundar os conhecimentos que são mobilizados no ato de se produzir uma pesquisa.

Faz-se necessário contemplar, por exemplo, as principais estratégias formativas que favoreçam aos estudantes exercerem comportamentos que envolvem o ato de pesquisar, não compreendendo essa ação somente como um exercício de “copiar e colar”, afinal como Freire dizia: “Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar é não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário” (2011, p. 73).

Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las. Dessa forma, o desenvolvimento do ensino da pesquisa envolve o domínio também do comportamento de um pesquisador e, assim, torna-se necessário desenvolver o senso crítico, a capacidade de observar, comparar, categorizar, sintetizar, hipotetizar, estabelecer relações, aprofundar leituras de diferentes fontes sobre determinados assuntos, de se checar informações recorrendo a fontes confiáveis de pesquisa.

Dessa maneira, o ato de pesquisar poderá ser compreendido como algo a ser ensinado, e essa questão justamente exige dos professores ações de planejamento em situações de ensino e de aprendizagem que favoreçam aos estudantes desenvolverem inúmeras capacidades no campo da investigação científica, compreendendo que os resultados das pesquisas sempre devem ser compartilhados e divulgados.

Neste sentido, uma boa forma de documentar as pesquisas realizadas pelos estudantes seria criar um arquivo – mesmo que virtual – que possa ser consultado por outros estudantes quando estes forem realizar suas pesquisas. É importante que os estudantes não se vejam como meros consumidores de informação, ou mesmo de conhecimento, mas que se compreendam como sujeitos capazes de construir conhecimentos novos. A produção de um arquivo como este também ajuda a legitimar e qualificar as produções dos estudantes, atribuindo maior significado e sentido às suas próprias produções.

Os processos de registro e documentação não favorecem somente os estudantes, mas também contribuem para os processos de reflexão docente sobre a prática e corroboram ao compartilhamento de experiências. Quantas vezes, nós professores, realizamos atividades e projetos muito interessantes e de grande êxito que se perdem com o tempo, por não terem sido devidamente documentados, o que é uma pena, pois, assim, ficam restritos apenas à nossa memória.

O eixo da escuta ativa na relação dialógica

Consideramos pertinente salientar que quando no item anterior citamos alguns princípios pedagógicos que consideramos relevantes, a opção por apresentá-los separadamente ocorreu por uma questão meramente didática, pois, na prática, todos esses princípios estão correlacionados.

O que queremos dizer é que para realizar um levantamento de conhecimentos prévios é preciso contextualizar. Para que se possa contextualizar algo, necessariamente, é preciso também problematizar e levantar conhecimentos prévios. Ou seja, os princípios pedagógicos se permeiam e se complementam.

Neste sentido, é a relação dialógica que possibilita uma boa interação e interlocução entre todos os sujeitos envolvidos na tarefa educativa. Só por meio do diálogo é possível concretizar os princípios descritos e outros que cada escola pode determinar como importantes. Este aspecto precisa ser considerado não só nas ações de ensino e de aprendizagem – entre estudantes e professores – mas deve servir como premissa fundamental em todas as demais interações e interlocuções estabelecidas no interior da escola, entre escola e comunidade, entre todos os profissionais da Unidade Educacional e os estudantes, e entre os próprios estudantes.

Sem o estabelecimento de uma relação verdadeiramente dialógica, nenhum dos princípios pedagógicos instituídos poderá ser concretizado. Quer dizer, não é possível realizar nenhum levantamento de conhecimentos prévios, nem promover qualquer contextualização, problematização, sistematização ou ações interdisciplinares sem que o diálogo seja estabelecido entre as partes.

Toda relação dialógica demanda necessariamente uma escuta ativa e respeitosa entre todos os sujeitos que se inter-relacionam. O referencial no qual nos aportamos para tratar da escuta ativa tem como referência a produção intelectual de Paulo Freire, que sempre defendeu a importância da escuta, colocando-a no mesmo nível que a fala. Para o autor, o sujeito que escuta o outro sabe que aquilo que tem a dizer tem tanto valor quanto a fala daqueles a quem ele escuta. Neste sentido, Freire ressalta:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (2003, p. 117).

Nesta perspectiva, faz-se necessário salientar que o ato de escutar que tratamos aqui não engloba somente o exercício do silêncio como modo de ceder a fala ao outro, mas envolve ainda disponibilidade, acolhimento às diferenças e à superdiversidade que permeia o universo escolar.

É importante destacar que essa escuta ativa não traz consigo acoplada uma aceitação incondicional de tudo que se ouve, e nem tampouco a tudo o que o outro pensa e expressa, mas contempla um exercício de uma escuta atenta, respeitosa, desprovida de preconceitos, que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente. (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 52).

Uma escuta aberta ao diálogo exige, necessariamente, que todos nós possamos aprender a dialogar com aqueles que pensam diferente de nós. Precisamos estabelecer interlocuções produtivas com aqueles de quem, muitas vezes, divergimos, em alguns ou em muitos aspectos. Não podemos sonegar o diálogo para aqueles que trazem outros aportes, vivências, crenças, concepções de mundo, achando impossível estabelecer interlocução com o divergente ou contraditório, ao contrário, mesmo quando não foi possível superar as diferenças, o diálogo é sempre o melhor caminho.

Promover relações dialógicas demanda instaurar o exercício da escuta ativa. Os estudantes só aprenderão a dialogar se vivenciarem o exercício dialógico com os quais convivem. Ou seja, aprendemos a dialogar, dialogando, observando outros dialogarem à nossa volta e conosco. Conforme descrito no Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Na atualidade, diante de tantas polarizações e controvérsias, uma grande contradição que facilmente pode ser percebida em diversas esferas discursivas está no fato das pessoas denominarem como diálogo ou debate um exercício no qual, muitas vezes, dispensa-se a escuta e só se exercita o poder da fala para reagir diante de uma discordância ainda não efetivamente revelada. Da mesma forma, os tempos atuais nos convocam a refletir sobre a escuta não apenas como extensão da oralidade (SÃO PAULO, 2019, p. 86).

Dessa forma, o eixo da escuta ativa é condição mais que necessária para que se possa implementar um currículo pautado numa realidade que envolve uma diversidade de saberes, conhecimentos, valores, culturas de forma plural, não linear, congregando um processo permanente de construção coletiva. A partir desses pressupostos, a promoção de escuta ativa na escola é um passo fundamental. Mas, para que essa escuta se concretize em todas as esferas do universo escolar, é imprescindível que os educadores se organizem e planejem coletivamente ações para oportunizar espaços de participação efetiva desses jovens na elaboração e execução das diferentes ações empreendidas.

Essa escuta ativa, bem como a relação dialógica estabelecida entre todos os sujeitos que circulam na esfera escolar, também pode favorecer nos processos decisórios que geralmente envolvem os desejos e as necessidades dos estudantes. Como criar uma ação de ensino que dialogue tanto com os desejos quanto com as necessidades dos estudantes?

Essa equação envolve o conhecimento e o compartilhamento com estes estudantes acerca da função social da escola, dos objetos de conhecimentos priorizados, assim como dos objetivos de aprendizagem que pretendemos alcançar juntos. Quanto mais compartilhamos com os jovens as nossas ações pedagógicas, mais significado é possível que eles atribuam aos seus fazeres e saberes.

Autonomia e emancipação: ampliando a autonomia dos estudantes

O desenvolvimento da autonomia dos estudantes é um dos objetivos centrais de qualquer ação educativa que se pretenda emancipatória. A relevância dessa temática esteve presente durante todo o processo de organização do **Currículo da Cidade - Ensino Médio**, inspirando toda a comunidade a desenvolver a intelectualidade dos estudantes e sua capacidade de reflexividade crítica. A ideia de formar estudantes que não sejam meros consumidores de informação, mas produtores de conhecimento tem sido recorrente, mas como promover tal transição?

Em primeiro lugar, é preciso compreendermos a escola como o lugar do saber e não somente como um espaço voltado exclusivamente ao prosseguimento de estudos ou à esfera do mundo do trabalho, mas à formação verdadeiramente integral. Embora seja uma das funções da escola também preparar para o mundo do trabalho, a função social da escola não pode restringir-se a somente esse objetivo.

A proposição de um trabalho que vise à ampliação da autonomia dos estudantes requer tomadas de decisões em todas as esferas de atuação escolar, englobando processos decisórios de cunho democrático que irão ancorar-se também no conhecimento e no compromisso profissional de todos os que atuam na escola. Dessa forma, a equipe gestora deve comprometer-se em apoiar, de forma colaborativa e formativa, seus docentes, focando principalmente nos espaços destinados aos processos de formação continuada centrados na escola, isto é, nos contextos de trabalho (IMBERNÓN, 2006; ANDRÉ; VIEIRA, 2009; TARDIF, 2007; PEREIRA, 2017).

Para tanto, faz-se necessário que toda equipe compartilhe do objetivo comum de desenvolver a autonomia de seus estudantes, e isso não é tarefa fácil. Como afirmava Freire, exige rigorosidade metódica, pois somente por meio da reflexividade crítica, conhecimentos se constituem, se ampliam, se confirmam ou se modificam. Neste cenário, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da unidade teoria/prática que deve nortear todo o fazer pedagógico.

Em sua obra, “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 2003), ainda assinala que a tarefa educativa deve ser também compreendida como uma ação democrática que reforce nos estudantes seu senso crítico, sua criatividade e insubmissão. O autor ressalta ainda que ensinar é um ato que não se esgota no tratamento que se dá aos conteúdos, mas envolve um compromisso político-pedagógico.

Dessa maneira, constata-se a necessidade de (re)integrar as equipes nas Unidades Educacionais, de forma que todos(as) assumam conjuntamente o compromisso de planejar, organizar, implementar e avaliar as situações de aprendizagem que, conforme proposto no **Currículo da**

Cidade - Ensino Médio, não se restringem somente ao campo da atuação exclusiva do professor, mas de toda a comunidade escolar.

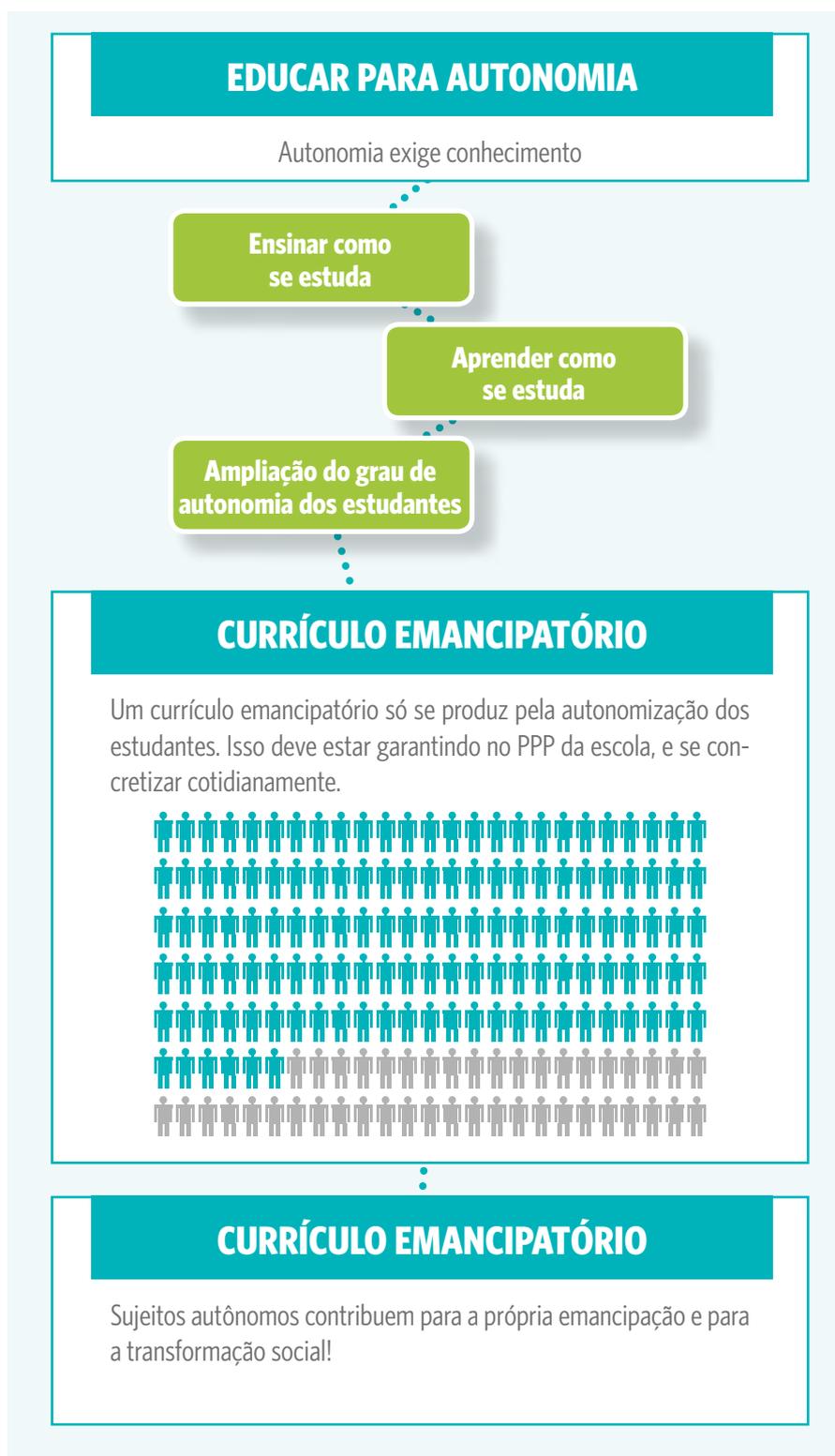
Desse modo, um dos caminhos para se implementar o **Currículo da Cidade - Ensino Médio** em prol do desenvolvimento da autonomia dos estudantes exige a potencialização das ações coletivas com o foco no estabelecimento de uma interação maior com os professores. Tal ação demandaria que coordenadores pedagógicos, assistentes de direção, diretores e supervisores escolares assumissem maior envolvimento com as ações de cunho pedagógico. Esse envolvimento pode potencializar tanto os processos de ensino quanto de aprendizagem, partindo dos desafios concretos dos contextos escolares visando à sua resolução de forma conjunta com os docentes e as equipes de apoio.

Além do fortalecimento das ações de formação e do planejamento coletivo com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, faz-se necessário desenvolver ações que concretizem o aprofundamento das aprendizagens e da aquisição de novos conhecimentos por parte de todos os estudantes do Ensino Médio. Neste sentido, entendemos que o trabalho de Orientação de Estudo é ação essencial para esses estudantes. Por isso, no **Currículo da Cidade - Ensino Médio** todas as áreas, bem como todos os componentes curriculares destacaram a importância da orientação de estudo para seu campo de conhecimento.

Reafirma-se aqui que a Orientação de Estudo pode potencializar a trajetória escolar de estudantes desse segmento de ensino e coadunar processos de formação integral. A ênfase neste aspecto visa destacar a preocupação de todos os educadores com os processos de formação dos adolescentes e jovens que frequentam o Ensino Médio nas escolas da Rede Municipal de Ensino e precisam desenvolver plenamente uma capacidade autônoma que os auxilie a aprender a estudar e a se relacionar, de maneira mais efetiva, com os objetos de conhecimento dos mais variados campos, que favoreçam, portanto, a metacognição, a autorregulação, fomentando seu artesanato intelectual que, a nosso ver, são fulcrais na formação dos estudantes.

A proposta de orientação de estudos, que inclusive se expressa de forma mais contundente nos variados Itinerários e Percursos - por meio de todos os eixos propostos -, precisa ser compreendida como um processo de formação continuada destinado tanto aos estudantes quanto a toda equipe escolar, organizando-se com base em seus contextos de trabalho, executados na própria escola, envolvendo estudantes e priorizando a ação do trabalho coletivo na esfera educacional. Visa ainda produzir conhecimento e a possibilidade de transformar processos de orientação de estudos em parte integrante de todos os componentes curriculares no decorrer de todo Ensino Médio.

Figura 2- Conhecimento e Autonomia



Ensinar a estudar, ao lado das demais estratégias apresentadas ao longo deste texto, é fundamental para a ampliação do grau de autonomia dos estudantes.

Aprender como se estuda é condição *sine qua non* para ampliação do grau de autonomia, haja vista que favorece o desenvolvimento do exercício da intelectualidade, do senso crítico, impulsionando a construção de novos conhecimentos.

Nesta perspectiva, salientamos que cabe à escola ocupar-se de planejar estratégias didático-metodológicas para que tanto os processos quanto os procedimentos de estudo sejam ensinados, antes de serem somente cobrados, lembrando que tanto a escrita quanto a leitura são o pano de fundo para o desenvolvimento de diferentes formas de estudar. Tal afirmação explicita a necessidade de se investir em momentos em que os estudantes sejam provocados a realizar um exercício crítico, analítico e reflexivo, e isso não se nasce sabendo, precisa ser ensinado, assim como: comparar, estabelecer relações, desenvolver e checar hipóteses, observar, sintetizar, sistematizar, interpretar, questionar, avaliar, identificar, categorizar, definir, classificar, entretanto, outras capacidades que favorecem o exercício para a autonomia. Como afirmava Paulo Freire, o ato de estudar fomenta a criticidade, tão necessária ao processo de emancipação, pois só será possível promover a ampliação da autonomia dos estudantes investindo-se fortemente na autonomia da própria equipe escolar e no (re)estabelecimento de uma relação dialógica que reinstaure no clima escolar um processo de reflexividade crítica, que nos ajude a analisar “as coisas comuns”, pois como resalta Sennett:

A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros: precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação torna-se um grande esforço. (2015, p.9)

Autonomia e emancipação: ambas demandam um esforço que exige a revitalização da dimensão ética, do desenvolvimento de uma escuta ativa e respeitosa para todos(as), de uma interação democrática e participativa em torno de objetivos que já estão expressos no Projeto, Político-Pedagógico da escola e no Currículo, mas que precisam se concretizar diariamente em cada escola.

UNIDADE 2

SITUAÇÕES DE
APRENDIZAGEM
EM FOCO



A ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A organização de um ensino que promova boas situações de aprendizagens demanda, em primeiro lugar, a composição de trabalho coletivo que ofereça aos estudantes a real possibilidade de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos aprendidos. Desse modo, não podemos desconsiderar que a forma e o modelo escolar também ensinam aos estudantes, assim com as relações tecidas no cotidiano escolar. Por isso, sugerir que a escola defina, coletivamente, os princípios pedagógicos que devem nortear a prática pedagógica no Ensino Médio, levando em conta as juventudes que lá transitam, assumindo a relação de um projeto educativo comum, no qual se coloque em primeiro plano os propósitos de uma educação verdadeiramente integral, configuram um bom começo para a organização e o planejamento de boas situações de aprendizagem.

Além desse aspecto, é necessário também promover ações didáticas que não excluam nenhum estudante, mas que incorporem as diversidades existentes. Neste sentido, os espaços de formação continuada devem promover discussões que promovam a construção de experiências coletivas, buscando o sentido das ações comuns de ensino, fomentando momentos de estudo, pesquisa e planejamento participativo que possam contemplar todas as áreas de conhecimento.

Neste espaço formativo é que se deve determinar conjuntamente, além dos princípios, quais serão os critérios para a elaboração de projetos, atividades, de atuação nos percursos de estudos e formação, prevendo antecipadamente quais as estratégias de ensino e de avaliação que serão propostas, de modo que se possa ter como referência um planejamento prévio estabelecido pelo grupo, com nitidez acerca dos Objetos de Conhecimento e dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que se pretendem alcançar.

Um importante aspecto que precisa ainda ser mais incorporado às práticas pedagógicas, sobretudo nos momentos coletivos de formação continuada em cada escola, refere-se às premissas do Projeto Político-Pedagógico, do Currículo e dos princípios pedagógicos estabelecidos pela equipe. Neste sentido, pensando na atuação dos gestores (supervisores, diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos), significa afirmar que eles deveriam exercer com o seu grupo de professores os mesmos princípios pedagógicos acordados para serem concretizados em aula. Dito de outra forma, é importante que os gestores também incorporem tais princípios em suas práticas cotidianas, procurando, assim como os demais profissionais da escola, agir de forma coerente com o que sugerem para as práticas docentes. Só assim poderemos nos distanciar do risco de cairmos novamente no velho ditado: “faça o que falo e não faça o que eu faço”. Para evitar isso, a formação centrada na escola tem um papel essencial.

O diálogo entre o currículo e a formação centrada na escola

Os processos formativos de professores engendrados nas escolas são fortemente atravessados pelos currículos. Isso porque as práticas pedagógicas são construídas por meio de um amálgama entre concepções de aprendizagem e sua tradução em fazeres cotidianos. Esses fazeres ora se aproximam ora se distanciam dos currículos oficiais, uma vez que são os professores e as equipes gestoras que forjam o currículo real, que é pensado, trabalhado, decidido por eles.

Com maior ou menor consciência, o planejamento do trabalho pedagógico se dá pelas escolhas que as equipes escolares fazem do que será ensinado. Quanto mais consciência desse processo atingirmos, contudo, os resultados das práticas podem ser melhores, haja vista que o trabalho docente exige a mobilização e a articulação de muitos fatores:

- A tradução dos objetivos curriculares para as práticas.
- O tratamento dos objetos de conhecimento e o *scaffolding*¹ que poderá ajudar a definir atividades diversificadas.
- A construção de processos de monitoramento e avaliação da aprendizagem.
- A gestão da heterogeneidade de características, saberes e expectativas dos estudantes.

Sendo assim, os processos de formação continuada vividos na escola são absolutamente importantes e centrais para que as práticas pedagógicas estejam a favor da aprendizagem.

¹ Do inglês, significa “colocar andaimes”. Na prática docente, o termo costuma ser usado como metáfora para fazer menção a um conjunto de procedimentos e estratégias de ensino empregados pelos professores para que os estudantes progredam pouco a pouco em direção a patamares mais avançados de conhecimento e que alcancem graus de autonomia mais avançados. Pode-se afirmar, também, que os professores que conseguem criar os “andaimes” pedagógicos que os estudantes necessitam atuam na Zona de Desenvolvimento Iminente, conceito de Lev S. Vygotsky muito conhecido entre os educadores. Nesse sentido, a ideia de *scaffolding* aplica-se à criação de apoios que permitem aos estudantes aprenderem coisas novas ou que estão além das suas capacidades em um dado momento.

Figura 3 – Síntese do ciclo de formação centrada na escola



A escola é o lugar onde todos aprendem

A ideia de que a escola é o *locus* da aprendizagem não apenas dos estudantes, mas também de todos os que nela trabalham e convivem, como professores, equipes gestoras e equipes de apoio, é fundamental para o processo de implementação do **Currículo da Cidade – Ensino Médio**.

Mas enfatizaremos, nesta parte do texto, a noção da escola como local de aprendizagem da profissão docente (CANÁRIO, 1998), ainda que não **apenas** nela.

Nessa perspectiva, referimo-nos à importância dos contextos de trabalho e do exame das experiências neles vividas para a profissionalidade docente.

Desde a virada do século, grande parte das investigações sobre a profissão docente sugerem que quanto mais os professores têm consciência das razões que sustentam suas maneiras de organizar e praticar o seu trabalho, menos seguem os programas, tendendo a, aparentemente, “improvisar” a maior parte do tempo, de acordo com os movimentos de cada turma com a qual trabalha:

“Fazemos as coisas no movimento. É a vida da classe que nos conduz”. Isso poderia ser chamado de improvisação, mas as intuições [do professor] se enraízam em um domínio conceitual, em um conhecimento aprofundado das disciplinas e em uma vigilância didática de cada instante. Esse próprio pré-organizador está fundamentado em convicções íntimas, difíceis de (fazer) compartilhar: inscrição do saber nas práticas, importância do simbólico, holismo da formação, abertura da escola (THURLER; MAULINI, 2012, p. 26).

O saber prático, muitas vezes desconsiderado e sequer reconhecido como conhecimento profissional, só pode vir à tona por meio da reflexão coletiva, em espaços e tempos destinados para isso, o que coloca a discussão sobre a relação entre o currículo e os fazeres práticos no centro dos debates que precisam ser realizados na escola. Isso, por sua vez, faz-nos reconhecer e destacar a importância do coordenador pedagógico, cujo papel é tríplice:

[...] compete ao [...] coordenador pedagógico, as funções de articulador, formador e transformador:

- como articulador, seu principal papel é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;
- como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;
- como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, (ALMEIDA, PLACCO, 2009, p. 39 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 44).

Daremos destaque, inicialmente, à dimensão formadora. Para isso, partimos de uma noção de formação entendida como um processo coletivo de tomada de consciência acerca das práticas profissionais docentes, que podem conduzir a novas formas de fazer o que já se fazia, mas que se tornam novas, justamente porque se amplificam, complexificam, mudam, se transformam (PEREIRA, 2017). Nesse sentido, a formação centrada na escola pode ser definida como uma “experiência potencializadora de pensar e/ou de agir, profissionalmente, de maneiras antes impensáveis” (PEREIRA, 2017, p. 90).

Porém, vale sublinhar que se trata de um processo que só pode ocorrer se houver tempo e condições potencializadoras.

Essas condições poderiam ser traduzidas em diferentes modalidades de formação continuada e centrada na escola. Imbernón (2006) apresenta cinco eixos de atuação para o campo da formação continuada. Para ele, o primeiro eixo seria o da reflexão prático-teórica sobre a prática, que deve gerar um movimento de análise, compreensão, interpretação e intervenção sobre uma dada realidade. Esse eixo permitiria ao professor produzir conhecimento pedagógico pela/na prática.

O segundo eixo seria o da troca de experiências entre pares, que poderia potencializar uma atualização nos campos de intervenção educativa e promover a comunicação entre os professores, na medida em que as informações sobre diferentes modos de fazer o trabalho pedagógico circulariam entre eles.

O terceiro eixo diz respeito à articulação da formação a um projeto de trabalho.

O quarto se refere à formação como estimuladora do questionamento contra aspectos negativos da própria profissão (hierarquias, proletarização, trabalho individualizado, sexismo, pouco prestígio social...) e com vistas à superação de desigualdades ou de enfrentamento de problemas contemporâneos (exclusão social, intolerâncias diversas, preconceitos, trabalho com as diferenças).

Por fim, o quinto eixo diz respeito ao desenvolvimento profissional da própria escola, como organização, por meio do esforço coletivo para transformar as práticas. O desafio posto seria conseguir fazer uma passagem das experiências de inovação, que são isoladas e individuais, para as de inovação de toda uma instituição.

Imbernón (2006) lembra que, se todos os aspectos explicitados nos cinco eixos forem válidos, a capacidade profissional docente não estará apenas no campo da formação técnica, atingindo o campo das práticas e das concepções que sustentam o fazer docente.

A formação, portanto, teria em sua base um processo de reflexão constante sobre as práticas, sobre as concepções subjacentes a ela, sobre seus esquemas de planejamento e funcionamento, e as atitudes por tudo isso geradas. Lembrando que esse percurso só faz sentido quando orientado por um processo de autoavaliação sistemático do trabalho.

A construção de conhecimento de forma individual e coletiva, por sua vez, só faz sentido quando pensada como parte de um contexto de trabalho que favoreça processos formativos que possam transformar as experiências vividas no trabalho cotidiano em aprendizagens, alinhadas por um processo autoformativo, sustentado pela reflexão e pela pesquisa, por parte de todos e de cada um (CANÁRIO, 2000).

Pensar a escola como uma organização social que favorece o trabalho de reflexão e pesquisa requer pensar em seus tempos e espaços, bem como nos contextos sociais dos quais ela faz parte.

Outra inferência possível, neste caso, é que os modos de pensar e fazer o trabalho pedagógico pelos profissionais que trabalham em uma escola podem avançar ou recuar, conservarem-se ou transformarem-se, a depender das interações vividas no espaço de cada escola, nos discursos hegemônicos ou contra-hegemônicos elaborados.

Assim, o papel formador do coordenador pedagógico exige um olhar atento para as formas como os professores planejam, pensam, executam e dividem o seu trabalho.

A compreensão do conhecimento profissional dos professores é importante, na medida em que possibilita que pensemos nas contribuições da supervisão pedagógica para a construção desses conhecimentos, nas quais se pode situar a ação do coordenador pedagógico em relação ao acompanhamento do desenvolvimento profissional dos professores (PEREIRA, 2017). O autor busca amparo em Alarcão (2010) para afirmar que o coordenador pedagógico precisa estar atento aos diferentes tipos de conhecimento profissional docente.

Trata-se de um corpo de conhecimentos que se constitui por um conhecimento científico-pedagógico, que é aquele composto pelos modos de organização dos conteúdos e as formas encontradas pelo professor para torná-lo compreensível aos estudantes.

Na base desse conhecimento, estaria o conhecimento do conteúdo disciplinar, que se refere ao domínio do campo ou da disciplina escolar a ser ensinada, bem como à escolha dos programas de cada uma.

A maneira como o professor encaminha a regência da sala de aula também depende de alguns princípios pedagógicos comuns a todas as disciplinas, compondo o que Shulman (1986) denominou conhecimento pedagógico em geral.

A atividade do professor insere-se também, na perspectiva de Alarcão (2010), em um conhecimento do currículo compreendido como o conjunto de princípios que orientam as práticas e a escolha dos programas escolares, assim como pressupõe um conhecimento do aluno e de suas características. Tudo isso articula-se ao conhecimento dos contextos e ao conhecimento sobre os fins educativos e, conseqüentemente, a ação do professor é atravessada por um conhecimento de si mesmo.

Alarcão (2010) acrescenta, ainda, o conhecimento da filiação profissional, visto que é muito importante que o professor se integre em um grupo ou em uma comunidade profissional.

Pereira pondera que:

Ao pensarmos na atividade do coordenador pedagógico como formador de professores, poderíamos pensar que seu conhecimento profissional poderia se encaixar na proposta de Alarcão, se acrescentássemos a dimensão do conhecimento do professor e de suas características, como seu histórico de formação inicial, o fato de ele ser iniciante ou experiente, os aspectos concernentes à sua socialização profissional, ao longo dos ciclos de desenvolvimento profissional (HUBERMAN, 2013), sua relação com seus alunos e com os saberes da disciplina que leciona.

Os processos de formação centrados na escola, por meio da reflexão e da pesquisa a partir/sobre a/da/na prática é que poderia movimentar tanto o conhecimento dos professores quanto dos coordenadores pedagógicos. (PEREIRA, 2017, p. 96.).

Ao destacar esses pontos, o autor explica que o conhecimento sistemático das práticas é atravessado por um componente ético e moral, por um processo de tomada de decisões sobre a organização do trabalho pedagógico e pelo trabalho coletivo e colaborativo, sem os quais nenhuma transformação substancial pode ocorrer nas escolas.

Em um processo de formação de docentes centrada na escola, o coordenador pedagógico tem sempre uma intenção (PLACCO; SOUZA, 2009). Contudo, deve se manter atento para não pensar que é ele, sozinho, quem seleciona os conteúdos, os objetivos, os modos de fazer/realizar a formação bem como quem faz sua avaliação “Ao contrário, é preciso assumir que um processo de formação centrado na escola tem que se abrir para o conflito da negociação em direção a uma palavra comum” (PEREIRA, 2017, p. 97).

Supondo que as ações formativas podem promover mudanças, convém dialogar também com Placco e Souza (2009), que afirmam que não se pode olhar para os processos de formação de uma maneira fragmentada. Qualquer processo formativo precisa se comprometer em desencadear “o desenvolvimento profissional do professor em suas múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo”. (p. 82).

Placco (2006; 2002) explica que qualquer processo formativo provoca o desenvolvimento do professor em múltiplas dimensões, mesmo que o formador não tenha a complexidade das dimensões como proposta.

As dimensões da formação seriam, segundo a pesquisadora:

a dos saberes para ensinar, para prevenção, a crítico-reflexiva, a do corpo e movimento, a cultural, a do trabalho coletivo, a da formação identitária, a comunicacional, a transcendental, a avaliativa, a política, a técnica, a dos saberes para viver em sociedade, a humano-interacional, a estética, a da formação continuada, da experiência (SIGALLA, 2012) e eu acrescentaria, com base nas discussões feitas nessa seção, a do espaço-lugar. (PEREIRA, 2017).

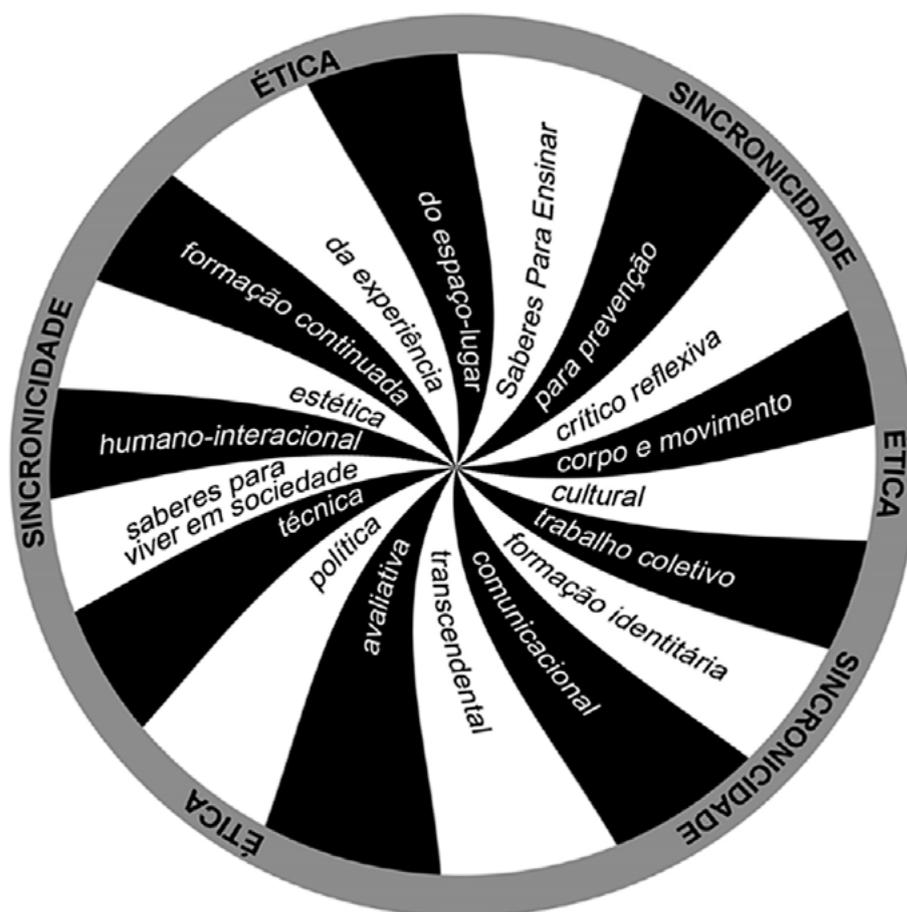
Pereira (2017) cunhou a dimensão do espaço-lugar com base em uma teorização que explica que:

[...] as características do espaço da escola – em que região georreferencial ela está, o perfil socioeconômico do alunado (e do próprio professor), os índices de vulnerabili-

dade social e desigualdade presentes, a qualidade das relações que os profissionais da escola estabelecem entre si, a relação dos professores com os alunos, dos alunos com os alunos e da comunidade escolar consigo própria – atravessam a formação do professor. Além disso, a maneira como um professor se relaciona com os espaços da escola, pode fazer com que ocupe seus espaços e, mesmo, que se deixe ou não ocupar por eles. Se tomarmos o conceito de espaço como o conjunto de objetos (naturais e não-naturais) e de relações que os seres humanos estabelecem com eles (SANTOS, 2006), a arquitetura de uma escola, as relações de cuidado ou de descuido com cada dependência, cada patrimônio material e imaterial também podem ou não gerar uma relação de pertencimento do professor em relação à escola. A qualidade das relações com o espaço escolar e seu entorno, por sua vez, afeta o professor, promovendo diferentes emoções e sentimentos em relação ao espaço, de modo que essas emoções e sentimentos podem ou não fazer com que aquele espaço passe a ser considerado um lugar para ele. (PEREIRA, 2017, p. 99).

Para o autor, a relação dos professores com o espaço-lugar de uma escola pode ser potencialmente formadora. Tecidas essas explicações, apresenta uma representação gráfica das dimensões da formação docente:

Figura 4: Multidimensionalidade da formação do professor (adaptado de Placco, 2006).



Fonte: PEREIRA, 2017

O movimento das dimensões, articuladas internamente pela pessoa do formando-professor, é impulsionado pela ética, como esforço de reflexão sobre o sistema de normas e regras das condutas de um determinado grupo social, e ocorre de maneira sincrônica. A sincronicidade é entendida como ação dialética interna das dimensões que:

[...] estariam em contínuo processo de co-ocorrência (daí a sincronicidade), no qual qualquer interferência em qualquer destes polos geraria interferência nos demais. O movimento interno do professor, em sua prática docente, traduziria uma intencionalidade que, engendrada junto às intencionalidades de seus alunos, possibilitaria relações pedagógicas e pessoais significativas, seja do ponto de vista cognitivo (Ausubel), seja do ponto de vista pessoal e afetivo (Rogers). (PLACCO, 2005, p. 96).

Entendendo a formação em uma perspectiva multidimensional, Placco e Souza argumentam, ainda, que:

[...] se houver consciência e intencionalidade do formador e se as múltiplas dimensões estiverem engendradas com a consciência e intencionalidade do professor que se forma, abre-se a possibilidade de processos formativos em que sentidos (da ordem do pessoal) e significados (da ordem do coletivo) são construídos por meio de relações pedagógicas e pessoais significativas, seja cognitiva, seja afetivamente (PLACCO, 2002). São esses sentidos e significados que possibilitam a estruturação de si e do outro, ampliam o desenvolvimento da consciência, possibilitam interações e aprendizagens significativas, possibilitam parcerias nas quais essas dimensões, simultânea e alternadamente, mobilizam a construção e a constituição da pessoa inteira. (PLACCO; SOUZA, 2009, p. 84).

As autoras destacam também que os processos de tomada de consciência acerca das dimensões, que ora uma ou outra está em relevo no exercício da prática docente, também são importantes, inclusive porque consideram determinadas tendências pedagógicas em voga, de tempos em tempos.

A falta dessa consciência ou uma falsa consciência (SÁNCHEZ VASQUEZ, 1977) em torno da fragmentação do próprio trabalho causa interferências na formação e na ação dos professores, aprisionando-os em uma alienação em torno de si próprios e do seu fazer. A proposta das autoras, então, é que o desenvolvimento profissional dos professores seja consequência de sua formação, sustentada pela “ampliação da consciência de sua sincronicidade e da sincronicidade de sua formação”. (PLACCO; SOUZA, 2009, p. 84).

Sem a pretensão de esgotar a discussão sobre formação, convém afirmar que esse processo de multidimensionalidade da formação dos professores pode ser um campo fértil para a discussão da atuação dos coordenadores pedagógicos, não apenas durante o processo de implementação do currículo, mas também depois dele.

Mas no que se refere especificamente à implementação do **Currículo da Cidade - Ensino Médio**, os coordenadores podem articular e mobilizar a equipe docente para:

- Realizar estudos iniciais orientados, de toda a equipe docente, para as primeiras leituras de imersão nos textos do Currículo.
- Coordenar processos de eleição de representantes docentes responsáveis por organizar os estudos de tais textos, das seções comuns, por áreas.
- Coordenar grupos de trabalho para discutir, criar e organizar os Percursos de Estudo e Formação.
- Organizar e constituir um comitê responsável pelo passo a passo da implementação do Currículo.
- Propor a realização de Seminários de Práticas para a criação e o compartilhamento de ideias que poderão apoiar a tradução do conteúdo dos textos do Currículo para as práticas.
- Organizar e constituir um comitê de professores responsável pela articulação de encontros e assembleias com a comunidade e com os estudantes, que precisam ser convidados para contribuir com ideias e ações voltadas sobretudo para a reorganização dos tempos, espaços e ambientes da escola.
- Atuar conjuntamente com os demais membros da equipe gestora, tendo clareza dos limites dos seus papéis e funções, evitando se deixarem capturar por demandas que não estão no escopo do seu trabalho.
- Participar das trilhas formativas, trocar com seus pares e manter o diálogo com as outras Unidades Educacionais.
- Manter-se em constante estudo e formação.
- Zelar pelo clima e pelas relações pessoais entre os professores.
- Registrar o percurso de implementação documentando-o, para que os passos seguintes possam lograr êxito.

O trabalho coletivo e suas potencialidades

A tradução do **Currículo da Cidade - Ensino Médio** em ações pedagógicas é um processo complexo, que se concretiza em cada escola, a partir de suas características, memórias, condições e possibilidades. Por isso, evocar a força do coletivo é fundamental. Sem o envolvimento e a ação

coletiva não há gestão democrática, tampouco conseguiremos concretizar o princípio de sociedade democrática, plural, comprometida com a justiça social e curricular (PONCE; LEITE, 2019).

Nesse sentido, a equipe gestora tem um importante papel a cumprir no que diz respeito à construção permanente do Projeto Político-Pedagógico da escola, de modo que precisa estar atenta às aproximações, distanciamentos e contradições em relação à legislação vigente e sua adequação às vivências e experiências de cada equipe escolar, pois, como afirma Furlanetto (2010, p. 166), “cada escola tem uma história que lhe permite ser o que é”.

Em um cenário no qual estamos diante de um novo currículo, o passo inicial para que esse documento seja incorporado às ações é atuar na criação de condições para que todos possam se apropriar dele. Essa tarefa que, inicialmente, é um desafio para a própria equipe gestora, depois precisa ser conduzido por ela, que também precisará compartilhar o currículo com todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Contudo, aqui enfatizamos a importância do trabalho a ser feito com o grupo de docentes, haja vista seu papel na formação dos adolescentes e jovens, nas salas de aula. Tendo em vista esse trabalho, é primordial refletirmos sobre a dimensão pedagógica do trabalho dos gestores.

A dimensão pedagógica do trabalho dos diretores

Historicamente, há uma velha discussão nas escolas que precisa ser superada, que dicotomiza o trabalho administrativo, opondo-o ao trabalho pedagógico. Tudo o que acontece em uma escola é pedagógico e, portanto, as questões pedagógicas são o centro daquilo que se faz – inclusive do ponto de vista administrativo. Precisamos estar atentos a isso, caso contrário, caímos em uma tendência de colocar os processos de ensino e aprendizagem em segundo plano, ou até mesmo dividir o trabalho da equipe gestora de um modo que o diretor e o assistente de direção acabam se distanciando das questões pedagógicas, relegando tudo o que diz respeito a elas ao coordenador pedagógico, e o resultado disso é a produção de conflitos muito prejudiciais para o trabalho de todos, mas principalmente para a aprendizagem dos estudantes.

A equipe gestora, então, precisa atuar de forma conjunta e colaborativa, dividindo o trabalho de uma maneira que todos os componentes entendam os papéis de cada um, de modo a assegurar todas as condições para que o cotidiano escolar flua e para que a escola cumpra suas finalidades.

Neste sentido, precisamos pensar: qual é o papel do diretor no que diz respeito a organizar o trabalho de modo a não perder o foco da função social da escola?

Para responder a essa questão precisamos refletir sobre, ao menos, três aspectos. O primeiro aspecto tem a ver com a gestão de pessoas. A liderança do diretor, no que diz respeito a esta dimensão

da gestão, envolve uma disposição para o encontro com as pessoas, para tornar o ambiente escolar colaborativo. Para isso, o diretor precisa “ler o seu grupo”, identificar os conflitos latentes e presentes (pois nem sempre as relações são pacíficas) preveni-los e intervir quando necessário.

O outro aspecto é a identificação de “clivagens” no grupo. É muito comum que os professores formem grupos que nem sempre mantêm relações pacíficas com os outros. Em casos nos quais há competições entre os docentes – que também nem sempre são declaradas ou evidentes –, é preciso que o diretor identifique o problema e intervenha, junto com sua equipe gestora, no sentido de lembrar os docentes que todos atuam no espaço escolar em favor dos estudantes. E o terceiro aspecto diz respeito à criação de políticas de valorização interna dos docentes, com o objetivo de fazer com que todos se sintam valorizados.

Mas não podemos deixar de lembrar da gestão físico-financeira. A escola quando abre suas portas diariamente tem que ter condições objetivas de funcionamento. Há que se ter merenda, material pedagógico, ambientes limpos, instrumentos e ferramentas diversas, entre tantas outras coisas. Não há dúvidas de que esses fatores consomem tempo, exigem a tomada de decisões em tempo útil, de forma rápida, de modo que isso se conecte intimamente com as questões pedagógicas.

É papel da direção também zelar por uma dimensão relacional, que começa com a administração das relações com os órgãos centrais, como as Diretorias Regionais de Educação – DREs e a própria Secretaria Municipal de Educação – SME. O diretor é a “voz” da escola, por isso tem o papel de comunicar muito bem as necessidades e os anseios de sua comunidade aos órgãos centrais.

Outra linha da dimensão relacional tem a ver com a comunidade escolar: quem são as pessoas que a frequentam? É um ambiente que congrega pessoas de vários lugares da cidade? É um lugar com o qual a comunidade local mantém uma relação mais orgânica? É perto ou distante do centro? É um bairro periférico? Possui um movimento comunitário mais alto, ou baixo? É o único equipamento público que existe na região, ou o mais importante?

Ainda no que diz respeito à dimensão relacional, não podemos deixar de lembrar que o diretor de uma escola, sobretudo de Ensino Médio, precisa ser alguém que valoriza a diversidade humana, porque as configurações familiares se alteraram, porque os arranjos grupais e comunitários vêm se transformando, e isso pode ser educativo, prevenindo violência e fortalecendo laços comunitários. Além disso, cabe ao gestor escolar valorizar as instâncias colegiadas. Não há como concretizar o currículo sem isso.

Por falar no currículo, todos os aspectos e dimensões mencionadas anteriormente estão no bojo da mobilização da equipe escolar para o estudo do **Currículo da Cidade – Ensino Médio**. Isso pode ser feito de várias formas. A seguir, compartilhamos um exemplo de como pode se dar a organização desse processo.

Quadro II – Percurso de mobilização para o tratamento didático do Currículo da Cidade – Ensino Médio

AÇÃO	PARTICIPANTES	TAREFAS DO CP	TAREFAS QUE A EQUIPE GESTORA (DIRETOR, ASSISTENTE DE DIREÇÃO - AD -, COORDENADOR PEDAGÓGICO - CP) FARÁ EM CONJUNTO
1. Análise do PPP da escola	CP, Diretor e Assistente(s)	Analisar o PPP da escola, referente às ações de formação continuada necessárias para traduzir o currículo.	Discutir os objetivos da formação continuada e as condições que precisam ser asseguradas para sua concretização.
2. Estudo do Currículo e dos Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem, Itinerários e Percursos	CP	Estudar o Currículo.	Dividir o trabalho de modo que o CP tenha tempo e condições para conseguir cumprir essa tarefa.
3. Identificação de necessidades formativas do grupo de professores	CP	Analisar resultados das avaliações da aprendizagem, avaliações externas para auxiliar na definição dos objetivos da formação continuada.	Dividir o trabalho de modo que o CP tenha tempo e condições para conseguir cumprir essa tarefa.
4. Identificação de necessidades formativas de cada professor	CP	Mapear os conhecimentos prévios dos professores, suas trajetórias e as fases da carreira nas quais se encontram, para planejar os apoios necessários a cada um.	Dividir o trabalho de modo que o CP tenha tempo e condições para conseguir cumprir essa tarefa.
5. Elaboração de um cronograma de ação	CP, Diretor e Assistente	Elaborar um plano de ação com cronograma e objetivos a serem cumpridos, considerando as formas de organização da escola, seus tempos e espaços e as diretrizes da SME.	Validação do plano
6. Detalhamento do plano de ação	CP	Detalhar o plano de formação, nos tempos de JEIF, PEA e outros horários, considerando as especificidades de cada escola e equipe.	Implementar as condições que precisam ser asseguradas para a concretização do plano de ação.

Com esse exemplo, destacamos a importância da articulação da equipe gestora, mas sobretudo a importância que o gestor escolar tem na garantia das condições necessárias para que as ações de formação continuada possam de fato ocorrer, o que pode abrir os caminhos para que o trabalho didático envolvendo o **Currículo da Cidade – Ensino Médio** possa realmente acontecer. Para isso, os coordenadores pedagógicos precisam ter a parceria do diretor e do assistente de direção, para que consigam cumprir seu papel essencial: a formação continuada dos professores.

Para saber mais!

As relações entre os profissionais no interior das escolas sempre repercutem diretamente no trabalho realizado, seja de forma positiva, quando as relações estão pautadas no respeito, na valorização, na legitimação e no respeito à diversidade. Entretanto, também podem afetar negativamente o clima escolar quando as interações estão pautadas no desrespeito, na desqualificação, na competitividade, no individualismo etc. Essa questão é tratada no artigo que aborda especificamente as relações entre o diretor escolar e o assistente de direção, mas explicita aspectos que se relacionam com todos os educadores escolares, sendo este um aspecto importante que merece ser discutido.

PEREIRA, R.; RIGOLON, W. Assistente de direção de escola: imagens, labirintos e caminhos possíveis. **Magistério**, São Paulo, v. 5, p. 22-29, 2018.

Princípios e práticas da ação formadora do coordenador pedagógico

Como já afirmamos, a escola é um ambiente de relações. Ainda que haja uma rotina que contribua para o seu funcionamento, a dinâmica das relações interpessoais estabelecidas entre as pessoas e delas com o ambiente escolar pode facilmente consumir o tempo do coordenador pedagógico se este não compreender seu papel como formador.

Nesse sentido, o plano de formação pode ser uma importante ferramenta para apoiar o seu trabalho na função de formar professores, mediar e articular os projetos e as ações curriculares na escola.

Partindo do pressuposto que não é responsabilidade do coordenador pedagógico responsável pelo Ensino Médio ensinar conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento trabalhadas pelos professores, e sim oferecer ferramentas didáticas que favoreçam os processos de ensino e de aprendizagem, a seleção de conteúdos que comporão esse plano de formação se dá a partir do constante acompanhamento da prática docente e do desempenho dos estudantes, especialmente por meio da observação de aulas, da análise dos processos de ensino e aprendizagem, e da elaboração de registros.

Assumir o trabalho de formação centrado na escola, de modo a manter os professores atualizados, e assegurar a inter-relação e a integração dos saberes de diversas áreas faz com que seja imprescindível ter um plano de trabalho que explicita objetivos, estratégias formativas, acompanhamento e avaliação das repercussões da formação continuada. Com base no diagnóstico dos conhecimentos prévios dos professores e em suas necessidades formativas, o plano indica as ações definidas valendo-se de estratégias formativas diversificadas e priorizando a reflexão sobre a prática pedagógica como meio para a melhoria das aprendizagens oferecidas aos estudantes.

O registro do trabalho de formação realizado documenta a concretização do plano e possibilita o acesso ao processo vivenciado pela equipe assim como a alguns de seus resultados.

Utilizando esses instrumentos e cotejando-os com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada componente curricular e cada série do Ensino Médio, é importante começar identificando as necessidades da aprendizagem de cada professor, para, a partir disso, planejar suas intervenções lançando mão de instrumentos, como pautas de reuniões, pautas de observação, cronogramas etc., com o objetivo de promover situações formativas em que se propõe ao professor refletir sobre a própria prática profissional com vistas a aprimorá-la.

Nesse sentido, a análise do Projeto Político-Pedagógico da escola – PPP é o primeiro passo a ser dado em parceria com o diretor e com o assistente, já que se trata do documento a ser consultado a cada tomada de decisão, por reunir dados da realidade escolar que orientam os objetivos compartilhados com a comunidade e a definição de metas de aprendizagem.

Enquanto o currículo formal trata de um conjunto de proposições educacionais legais, o PPP é dinâmico, mutável, vivo, porque leva em consideração as características sociais, culturais e pessoais do público que a escola atende. Nesse sentido, é fundamental que não seja transformado num simples documento formal. A participação do coordenador pedagógico na elaboração do PPP contribui para que se reflita coletivamente, à luz de teorias da educação, sobre o sujeito que se quer formar, tendo o real como ponto de partida e o ideal possível como ponto de chegada.

Analisar o PPP é fundamental para que o CP possa traçar os objetivos referentes à formação continuada dos professores centrada na escola e, com isso, elaborar ações a serem realizadas – diferentes espaços e estratégias formativas, com vistas à instauração de um ambiente reflexivo na escola. Já ao diretor cabe analisar as condições existentes, com vistas a garantir o espaço de forma efetiva – horários para atendimentos individuais e coletivos dos professores, local para estudos e reuniões, disponibilidade de recursos e materiais para a efetivação do trabalho (desde equipamentos tecnológicos que possam contribuir com o registro e reflexão sobre a prática, como câmera fotográfica, projetor multimídia ou bibliografia atualizada para formação, por exemplo).

Essas análises complementares são discutidas entre o coordenador pedagógico, o diretor e o assistente, que juntos tomam algumas decisões iniciais sobre aspectos a serem priorizados e condições asseguradas.

A large rectangular area with a dotted border, containing 20 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the page.

O CURRÍCULO DA CIDADE -
ENSINO MÉDIO: ESTUDAR
PARA COMPREENDER



ESTUDANDO O CURRÍCULO DA CIDADE - ENSINO MÉDIO

A escola, por sua dimensão formativa deve ter como centralidade o conhecimento voltado à formação integral, não só de seus estudantes, mas de todos que nela convivem. Para tanto, faz-se necessário instaurar - principalmente nos momentos destinados à formação continuada - um espaço para criação de um grupo de estudo e pesquisa. Dessa forma, é essencial que se crie:

Um espaço que possibilite a passagem da cultura de trabalho individual e isolado para a do trabalho coletivo e cooperativo, onde mesmo quando se trabalha individualmente conta-se com a possibilidade de encontro e troca com os colegas, constitui um poderoso instrumento para promover a profissionalização dos professores. (CARDOSO *et al.*, 2007, p.33)

A instituição de um grupo de estudo depende da cooperação firmada entre todos os profissionais e também do grau de comprometimento estabelecido em torno de objetivos comuns propugnados no Projeto Político-Pedagógico, bem como no Currículo. Sabemos que o exercício cooperativo exige muito de todos, afinal não é fácil reunir pessoas com concepções, valores, crenças, interesses muitas vezes conflitantes e divergentes. Justamente por isso, torna-se ainda mais necessário o diálogo e a escuta ativa, atenta e respeitosa entre todos, esse movimento precisa ser aprofundado.

A formação de um grupo de estudo requer também que se incorpore entre os participantes o aprimoramento da leitura e escrita profissional, ou seja, será preciso que todos assumam-se como leitores e escritores profissionais da educação incorporando a seriedade e a curiosidade na busca pela compreensão acerca daquilo que se estuda. Salientar este processo de estudo coletivo envolve:

[...] enfatizar a atividade prática na realidade concreta (atividade a que nunca falta uma dimensão técnica, por isso, intelectual, por mais simples que seja) como geradora de saber. O ato de estudar, de caráter social e não apenas individual, se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disso ou não. No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem. (FREIRE, 2011, p. 73-74)

Ao organizar um grupo de estudo e pesquisa na escola, um passo importante é o de (re)conhecer todos conhecimentos que já foram produzidos pela própria rede ao longo de sua história. Sobretudo no Município de São Paulo, cujo acervo documental de experiências exitosas é bem vasto. Ao se estudar tal acervo, todo o grupo vai conhecendo melhor a trajetória, os percalços, as saídas encontradas diante de desafios e dificuldades já vivenciadas que podem favorecer a busca por novas ações educativas. A partir do estudo inicial desses documentos e referenciais, podem-se instaurar novas produções e ações criadas conjuntamente nas escolas.

Este mesmo exercício deve ser realizado ao se estudar o Currículo, reunindo todos os documentos oficiais que orientam o Ensino Médio para que todo o grupo possa se apropriar desses materiais, para compreender os princípios, premissas, os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos, bem como todo o arcabouço que ampara sua operacionalização. Antes de compreender isso tudo, não é possível elaborar um Plano de Formação que vá ao encontro do desenvolvimento profissional dos professores para que possam atuar diretamente com os estudantes.

Nas últimas décadas, os debates sobre a reforma desse segmento de ensino vêm sendo intensos e cabe ao coordenador pedagógico inteirar-se dessas discussões.

Para saber mais!

Esta publicação busca trazer **Subsídios de apoio e orientação à implantação do Currículo da Cidade no Ensino Médio** nas escolas da Rede Municipal de Ensino, destacando aspectos importantes desta etapa da Educação Básica, a importância do trabalho coletivo - com ênfase no PPP como irradiador das práticas curriculares - e a (re)organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Subsídios de apoio e orientação à implantação do Currículo da Cidade no Ensino Médio. São Paulo: SME/COPED, 2021.

Identificação das necessidades formativas dos professores

Para identificar as necessidades formativas dos professores, é importante, em primeiro lugar, conhecer os professores da escola, suas trajetórias, experiências, necessidades, formação inicial, considerando ainda a fase da carreira em que cada um se encontra. Tal levantamento nos ajuda a não tratar os professores de forma homogênea e genérica, afinal, só podemos respeitar a diversidade de saberes e experiências quando nos dispomos a conhecê-la. Além disso, faz-se necessário analisar atentamente o que dizem as avaliações da aprendizagem, procedidas internamente em cada escola. Por meio desse estudo, é possível levantar alguns temas a serem tratados com os professores nos momentos de estudo coletivo.

A identificação de necessidades formativas do grupo de professores, após os levantamentos tratados anteriormente, também pode ser feita por meio de rodas de conversa, na qual se pode perguntar:

1. Que desafios vocês têm enfrentado para trabalhar em sala de aula?
2. Como os têm enfrentado?
3. Do que sentem falta para melhor enfrentá-los? (Adaptado de Pereira e Placco, 2018).

No caso de realizar a roda de conversa, é preciso registrar o conteúdo de alguma forma, analisá-lo e extrair dele temas para a formação continuada.

Mapeamento de conhecimentos prévios e necessidades específicas de cada professor

Para conhecer as necessidades específicas de cada professor, é preciso elaborar um inventário de cada docente, compreendendo a formação, percurso de vida e profissão e, principalmente, a fase da carreira na qual o professor se encontra, pois professores iniciantes têm necessidades distintas daqueles que estão no meio ou no final da carreira. Isso organizado, pode-se cruzar as informações levantadas nos itens anteriores com os conhecimentos prévios de cada professor e também com a análise dos dados da própria escola: os resultados de aprendizagens dos estudantes ao longo dos anos (inclusive dos anos finais do Ensino Fundamental quando forem todos oriundos da mesma escola), em cada série do Ensino Médio e as condições de ensino. Para isso, é importante estudar também os documentos de registro do processo de aprendizagem (relatórios, prontuários, planilhas e gráficos de acompanhamento de desempenho etc.) e de ensino (planos de aula, registros reflexivos, materiais e livros didáticos).

Ao analisar coletivamente o desempenho da turma no decorrer do ano letivo, é possível ao coordenador pedagógico utilizar um conjunto de perguntas-guia, como as que são apresentadas no exemplo a seguir, para tentar compreender quais as necessidades formativas apresentadas pelos diferentes professores daquela turma.

1. De um modo geral, o desempenho da turma revelou-se estável ao longo do ano? Ao observar as avaliações e demais atividades e projetos desenvolvidos na/pela escola é possível saber se houve maior ou menor desempenho em alguma etapa?

2. Quais eram os conteúdos que estavam sendo tratados na ocasião?
3. Comparado a outras turmas do mesmo ano de escolaridade, a diferença no desempenho nessa determinada etapa se repete? Se sim, como esse conteúdo é tratado no livro ou nos materiais didáticos eleitos para ensiná-lo?
4. Analisando coletivamente, por área do conhecimento, os planos e registros de aula, quais foram as estratégias didáticas de que os professores lançaram mão para ensinar o conteúdo em questão?
5. São estratégias e experiências que merecem ser compartilhadas com outros professores porque surtiram bons resultados de aprendizagem ou são estratégias que precisam ser revistas?
6. O aspecto analisado merece ser transformado num conteúdo de formação? Se sim, trata-se de um conteúdo de formação para todos os professores, para os professores de uma determinada área ou de um componente curricular específico?
7. Quais são os desafios que têm sido enfrentados pelos professores das diferentes áreas do conhecimento e com as diferentes turmas nas quais atuam?

Ao longo dessa análise, sugere-se tomar nota das observações feitas, para que o processo possa ser recuperado e para que possa compor essas reflexões ao Plano de Formação.

Caso haja professores iniciantes no grupo, além de compartilhar com eles o Projeto Político-Pedagógico, os planos de trabalho, as metas da escola e o histórico escolar dos estudantes, é interessante programar observações de aula que podem favorecer a identificação de necessidades de aprendizagens específicas, além de oportunizar alinhamentos metodológicos.

Organização dos conteúdos de formação

Após identificar as necessidades específicas de aprendizagem de cada professor e definir objetivos a serem alcançados, pode-se organizar todas essas informações. Uma possibilidade é elaborar um quadro inserindo quais os conteúdos que foram identificados que devem ser priorizados, quais as instâncias de formação e estratégias formativas para trabalhar esses conteúdos, conforme sugere o exemplo:

Quadro III - Necessidades formativas

TEMAS	INDICADORES	ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO
<p>Gestão da sala de aula</p> <p>Duas professoras iniciantes e dois experientes se queixam de que suas turmas são indisciplinadas.</p> <p>Professores envolvidos: Madalena, André, Gildete e Maria das Graças</p>	<ul style="list-style-type: none"> Os estudantes compreendem as consignas e orientações dadas? Os combinados e regras estabelecidas foram construídas de forma dialógica? São respeitadas pelos estudantes? São modificadas com frequência pelo professor? Os estudantes só respondem aos questionamentos do professor quando têm certeza de uma resposta? Há estudantes que não interagem? Há muita conversa durante as atividades? De que tipo? Há estudantes que não são ouvidos pelo professor na classe? A classe se mostra desmotivada? Os agrupamentos funcionam? Quais foram os critérios para montá-los? 	<ul style="list-style-type: none"> Observação de aulas. Registro em vídeo e por escrito, a partir de roteiro definido com o professor. Tematização da prática. Relato de experiências.
TEMAS	INDICADORES	ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO
<p>Ensino de Matemática</p> <p>60% dos estudantes da 1ª série apresentaram desempenho insatisfatório em cálculo com números reais, incluindo números com expoentes negativos e fracionários, no 1º bimestre.</p> <p>Professores envolvidos: Silvani, Claudete e Vânia</p>	<ul style="list-style-type: none"> Quais foram as atividades utilizadas para isso? Como o conteúdo foi contextualizado em cada uma das turmas? Como ocorreu o ensino dos procedimentos de cálculo? Quais foram as estratégias utilizadas para acompanhar a progressão dos estudantes na aprendizagem desse conteúdo? As atividades desenvolvidas permitiram que os estudantes interagissem entre si? O que a falta deste conhecimento pode significar para a aprendizagem de outros conteúdos de Matemática e de outros componentes, como Física e Química, por exemplo? 	<p>Os professores fizeram o levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação de aulas. Seminários de boas práticas e de análise de situações didáticas. Elaboração de um grupo de colaboração interáreas, para a construção de medidas de prevenção a dificuldades na compreensão dos conteúdos. Tematização de prática.

Pode-se também consultar documentos de registro do processo de formação continuada da escola (planos de formação anteriores, pautas de reuniões, relatórios reflexivos, registros de observação de aula etc.), de forma a identificar conteúdos já trabalhados e formas de tratamento que possam ser repetidas, reformuladas ou aprofundadas.

Elaboração do cronograma de ação

Definidos os objetivos e conteúdos a serem tratados na formação continuada e possíveis estratégias formativas, é preciso pensar em como distribuir as ações ao longo do tempo, para isso vale recuperar questões discutidas com o diretor e o assistente sobre as condições relativas aos horários e locais para a realização de reuniões e outras ações. Além disso, é imprescindível que se leve em consideração os horários dos professores, podendo organizar da melhor maneira possível os momentos de estudo e formação.

Detalhamento do Projeto Especial de Ação - PEA e dos planos de formação continuada

No detalhamento do PEA e dos planos de formação, é preciso articular todas as informações levantadas anteriormente e sistematizá-las. São documentos que podem ser criados de várias formas. De qualquer maneira, segue um exemplo indicando o que não pode faltar neles.

- **Justificativa:** aponta a relevância de eleger determinados conteúdos de formação à luz das análises de expectativas de aprendizagem dos estudantes e das necessidades específicas dos professores.
- **Objetivos de aprendizagem:** refere-se àquilo que se espera que os professores aprendam.
- **Conteúdos:** indica os conteúdos de formação eleitos.
- **Estratégias formativas:** indica possíveis meios a serem utilizados por você para alcançar os objetivos de aprendizagem.
- **Referências:** indica textos, vídeos e outros materiais a serem utilizados. Essa lista deve ser complementada ao longo do processo.

- **Recursos e materiais:** relaciona-se às estratégias formativas e aos possíveis recursos que serão utilizados ao longo do processo (equipamentos tecnológicos, materiais de papelaria etc.). Também devem ser complementados ao longo do processo, mas sua antecipação é importante para que sejam providenciados, caso necessário.
- **Cronograma:** indica o tempo estimado para a execução das ações formativas e as instâncias em que se darão.
- **Avaliação processual:** refere-se à definição de instrumentos ou dispositivos que permitam avaliar o processo de formação com vistas a realizar os ajustes necessários.

Avaliação do Plano de Formação

A avaliação do Plano de Formação pode ser feita tanto durante quanto após a conclusão de cada uma das ações e deve ser usada para a revisão do Plano quando estiver no momento de elaborar um novo. Já o PEA deve ser avaliado semestralmente, para indicar a sua continuidade ou a sua reestruturação. Para isso, também é importante pensar nos critérios ou em um roteiro. Algumas vezes, esse roteiro pode ser embasado na legislação vigente ou em questionamentos estabelecidos pelo próprio coordenador pedagógico em parceria com seu grupo de formação. São diversas as formas de estruturá-los, por isso compartilhamos um exemplo:

- *Ao ser compartilhado com a equipe, o conteúdo do plano ficou claro para todos os envolvidos?*
- *As aprendizagens definidas para os professores relacionam-se com a melhoria da qualidade de ensino dos estudantes?*
- *O cronograma previsto para a execução do plano está adequado?*
- *As estratégias são de fato formativas? Garantem a articulação entre conteúdo e objetivo?*
- *Os instrumentos e dispositivos eleitos para avaliação dos resultados levam em consideração os objetivos de aprendizagem?*

A definição de instrumentos e dispositivos de avaliação deve levar em conta os objetivos definidos, mas também a percepção dos envolvidos em relação ao processo de formação, de modo que o acompanhamento desses dois aspectos possa orientar possíveis ajustes. Isso implica compreender

o Plano de Formação como um documento orientador do trabalho realizado pelo CP, visto que isso pode auxiliar a concretização das ações formativas na escola. A constante revisão é fundamental para assegurar o êxito do processo de formação continuada e, conseqüentemente, de aprendizagem dos estudantes.

Não é preciso, para isso, criar um conjunto infinito de instrumentos de avaliação, pois é no próprio curso da formação, no acompanhamento da prática pedagógica e na análise do desempenho dos estudantes que se pode obter todo tipo de informação que sustentará a continuidade do processo de formação da equipe.

Para saber mais!

Projeto Político-pedagógico - PPP: documento elaborado pela comunidade escolar de forma compartilhada e colaborativa, a partir de dados da realidade (índices de aprendizagem, características do entorno, público atendido, equipe profissional, redes de apoio etc.) e reúne objetivos e metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo com vistas a uma educação de qualidade. Não pode ser um documento meramente burocrático. Precisa revelar a realidade e ser discutido democraticamente por todos – estudantes, professores, funcionários, equipe gestora, familiares, comunidade do entorno – com respeito, coerência, compromisso, responsabilidade e intencionalidade, e encaminhar ações e soluções que contemplem o desejo da maioria.

Formação continuada: Concretiza-se a partir da execução do plano de formação do coordenador pedagógico. Ocorre no próprio local de trabalho dos professores, imersa na jornada de trabalho, de forma contínua e contextual, uma vez que parte da análise e reflexão sobre a prática docente com vistas à aprendizagem dos estudantes. A análise das situações de ensino e de aprendizagem, documentada de diversas formas (por meio de registros escritos e imagéticos) é realizada em parceria com o coordenador pedagógico (de forma individual ou coletiva), à luz de teorias e de troca de experiências, que permitem aos professores melhorarem seus conhecimentos e competências para intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, da aprendizagem, do currículo e das questões específicas de cada escola (por isso os processos de formação continuada centrados na escola costumam ser mais promissores).

Estratégias formativas: são os meios utilizados para alcançar os objetivos de formação. Podem ser diversas: estudos teóricos, observação de aula, tematização da prática, atuação compartilhada, análise de produção de estudantes, análise de materiais, planejamento conjunto de aulas, situações de dupla conceitualização, produção de textos individuais ou coletivos sobre determinado aspecto etc. A escolha pela estratégia formativa está intimamente relacionada à concepção de formação continuada que se tem e ao objetivo que se quer alcançar. Sugere-se priorizar as estratégias formativas centradas na reflexão sobre a prática.

A formação centrada na escola e o papel das estratégias formativas

A tradução do currículo em ações didáticas e metodológicas está atrelado a um conjunto de estratégias formativas que o CP pode lançar mão para operacionalizar o plano de formação. Uma delas é a observação de aulas, que é uma das estratégias formativas que podem ser utilizadas pelo coordenador pedagógico para concretizar o Plano de Formação dos professores, e que propicia oportunidades de intercâmbios sobre a prática em sala de aula, de aprendizagens mútuas entre educadores e dá origem à construção de conhecimentos didáticos.

Opondo-se radicalmente à ideia muito disseminada no meio pedagógico de que a observação estaria a serviço da fiscalização e do controle do que ocorre em sala de aula, ela possibilita que o coordenador pedagógico identifique as necessidades e possibilidades de cada professor e intervenha de acordo com o diagnóstico que realiza. Em função disso, contribui para a elevação do nível de consciência do docente sobre o seu fazer, sobre as necessidades e possibilidades de seus estudantes e, conseqüentemente, para a conquista progressiva de autonomia profissional.

O objetivo da observação de aula é favorecer a reflexão sobre a prática docente – quer seja a própria prática quer seja a de terceiros – com vistas a compreendê-la e, assim, aprimorá-la. Ao fazer com que os professores tomem a ação docente como objeto de observação e análise, buscando identificar os fatores que nela intervêm, almeja-se favorecer o desenvolvimento profissional.

As análises fundamentadas de situações didáticas observadas permitem que os docentes modifiquem suas aulas fazendo uso de novos procedimentos ou, contrariamente, decidam não modificá-las e seguir utilizando os mesmos procedimentos já adotados por avaliarem que produzem bons resultados em relação às aprendizagens asseguradas aos estudantes.

Como se sabe, a observação pode voltar-se para inúmeros aspectos da aula. As intervenções docentes, a intencionalidade do professor, as interações entre estudantes, as aprendizagens propiciadas a eles e/ou suas dificuldades são apenas alguns deles. A definição do foco do que será observado potencializa a ação e fortalece os resultados a serem alcançados. Em outras palavras, selecionar de forma precisa um aspecto acerca do qual informações serão coletadas e, posteriormente, analisadas, torna possível que a interpretação do que acontece em sala de aula seja realizada graças ao levantamento de hipóteses, à inferência, à construção de explicações, à argumentação e à comparação de pontos de vista.

Outro elemento central nesse processo corresponde à validação dos saberes que ocorre quando conteúdos apresentados de forma contextualizada são transferíveis e transmissíveis a outras situações, por outros professores, que também podem tomá-lo como referência, identificando o que fazer e como fazer em sala de aula, em distintas turmas ou componentes curriculares.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a realização de observações de aulas, entendida como parte integrante da supervisão colaborativa e respeitosa da prática docente, propicia que coordenador e professores dividam a responsabilidade pela transformação da prática pedagógica, superando o isolamento e a solidão comumente associados ao exercício profissional desses atores do sistema educacional. Há múltiplas formas de se fazer observação de aula, porém compartilhamos alguns roteiros como exemplos.

Observação de aula

1- Instrumento de registro da observação inicial

Componente Curricular:	Data:
Professor:	Turma:
Assunto:	Estudantes presentes:
Duração da observação:	

Aspectos positivos

Aspectos a serem aprimorados

2. Instrumentos de registro de observação de aula

2.1 Instrumento de observação semiaberto

Componente Curricular:	Data:
Professor:	Turma:
Assunto:	Estudantes presentes:
Duração da observação:	

Interações Professor-estudantes
Interações entre estudantes
Organização para o trabalho
Gestão do tempo
Clima de sala de aula

2.2 Lista de verificação

Componente Curricular:	Data:
Professor:	Turma:
Assunto:	Estudantes presentes:
Duração da observação:	

	sim/não
O planejamento proposto foi seguido?	
Os materiais/recursos utilizados eram adequados aos objetivos da aula?	
Os agrupamentos dos estudantes eram adequados aos objetivos?	
Houve diferenciação da proposta para atender às necessidades individuais dos estudantes?	
A comunicação praticada pelo professor foi compreensível?	
As intervenções realizadas pelo professor foram adequadas aos objetivos e às possibilidades e necessidades dos estudantes?	
Os estudantes foram incentivados a pensar?	
Os estudantes demonstraram envolvimento com a proposta?	

2.3 Instrumento de observação com escala de classificação

Componente Curricular:	Data:
Professor:	Turma:
Assunto:	Estudantes presentes:
Duração da observação:	

ITEM	MB	B	S	I	Comentários
O professor inicia a aula cumprimentando os estudantes, acolhendo-os e apresentando a proposta para o dia de trabalho.					
O professor acolhe os estudantes que apresentam situações atípicas na aula e oferece encaminhamento adequado.					
O professor constrói situações de interação entre os estudantes de forma a favorecer a troca de conhecimentos e a produção coletiva de saberes.					
Os estudantes se sentem seguros ao conversar com o professor e ao fazer solicitações de ajuda para as tarefas.					
Os estudantes têm liberdade para ir ao banheiro, pedir um material emprestado ou conversar com um colega.					
O professor assegura um clima de disciplina para o trabalho de forma positiva e afetiva, sem recorrer a estratégias de ameaça, chantagem ou intimidação.					
Os estudantes se sentem seguros e à vontade para conversar com o professor ainda que o tema da conversa não seja as atividades ou tarefas.					
O professor propõe situações de interação para além das tarefas de conteúdo estrito.					
O professor demonstra tratar os estudantes com igualdade, não diferenciando a oferta de afeto, de diálogo e de ajuda pedagógica de forma a discriminar ou prejudicar quaisquer dos estudantes.					
O professor acolhe com atenção e de forma solidária os equívocos dos estudantes e suas hipóteses sobre o conteúdo abordado na aula.					
O professor planejou adequadamente os tempos da aula, oferecendo justa medida de tempo para a realização das atividades por todos os estudantes e promovendo ajustes quando necessários.					
O professor demonstra tranquilidade e aguarda que os estudantes exponham seu raciocínio, sem oferecer respostas prontas às suas dúvidas e instigando sua reflexão.					
O professor socializa com a turma dúvidas individuais, criando oportunidades de aprendizagem para todos.					
Escala utilizada: MB- muito bom; B - bom; S- satisfatório; I- insuficiente					

2.4 Instrumento de observação com foco definido ²

Componente Curricular:	Data:
Professor:	Turma:
Assunto:	Estudantes presentes:
Duração da observação:	

	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
O professor expressa-se muito bem oralmente.			
O professor utiliza bem os conhecimentos prévios dos estudantes, suas experiências e ideias.			
O professor encoraja a participação dos estudantes na aula.			
O professor oferece explicações variadas ao expor o conteúdo da aula.			
O professor apresenta exemplos relativos ao conteúdo da aula.			
O professor capta a atenção dos estudantes.			
O professor realiza adequações ao conteúdo da aula considerando as características de seus estudantes.			
O professor dá instruções de forma clara.			
O professor utiliza recursos audiovisuais na aula.			
O professor utiliza textos na aula.			
O professor estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores.			
O professor atribui tempo adequado para que os estudantes realizem o proposto.			

² Instrumento adaptado de Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente, de Pedro Reis, uma publicação realizada pelo Ministério da Educação de Portugal, em 2011.

2.5 Instrumento de observação com indicadores e exemplos de evidências

Componente Curricular:	Data:
Professor:	Turma:
Assunto:	Estudantes presentes:
Duração da observação:	

	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
O professor demonstra possuir conhecimento aprofundado dos conceitos abordados.			
<p>Exemplos de evidências</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consegue identificar claramente os conceitos abordados nas atividades. - As estratégias de ensino são concebidas de forma a proporcionar a compreensão desses conceitos. - O professor formula questões que evidenciam conhecimento dos conceitos. - O professor fornece informação correta e precisa. 			
Os estudantes estão intelectualmente envolvidos com os conceitos abordados na aula.			
<p>Exemplos de evidências</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os estudantes estão envolvidos em conversas, com o professor e com os colegas, sobre os conceitos abordados na aula. - As respostas dos estudantes evidenciam raciocínio sobre os conceitos abordados. 			
São estabelecidas relações entre os conceitos abordados e outros conceitos, temas ou aplicações ao mundo real.			
<p>Exemplos de evidências</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor estabelece as relações. - As atividades e as discussões realizadas levam os estudantes a estabelecer relações. - As relações estabelecidas são utilizadas para aprofundar a compreensão dos conceitos. - São dadas aos estudantes oportunidades de aplicar as novas aprendizagens ao mundo real. 			

Independentemente do roteiro, antes da observação de sala de aula, é importante identificar e ter clareza de qual é o foco da observação.

Ao escolher o professor que será analisado, pode-se partir para a observação livre de sua atuação junto aos estudantes, por alguns minutos, com o propósito de conhecê-los inicialmente e

aproximar-se da prática daquele docente, tomando algumas notas de aspectos positivos e de outros que podem ser aprimorados ³. Para isso, é necessário combinar e agendar a observação com o professor, além de deixar claro o que se pretende.

Planejamento da observação

Tendo observado livremente o professor e os estudantes, pode-se iniciar o planejamento da observação da sala de aula.

Considerando o Plano de Formação dos professores, o plano de aulas do professor e o que pode ser identificado na observação já realizada em uma de suas aulas, pode-se selecionar o conteúdo a ser abordado na formação desse profissional e na da equipe docente (pode-se, por exemplo, eleger a gestão dos agrupamentos e das interações entre estudantes ao longo da aula como conteúdo a ser tratado).

O planejamento da observação também consiste em definir qual será o foco (no caso do exemplo mencionado: agrupamentos, interações entre estudantes e ações docentes relativas a esses aspectos) e descartar outros aspectos que, embora estejam presentes na aula, não receberão atenção em um momento como esse.

Sabemos que inúmeros aspectos estão simultaneamente presentes em uma aula. Entre eles, poderíamos citar: o conteúdo abordado, o grau de complexidade da tarefa proposta, os materiais e recursos utilizados, a atuação do professor e dos estudantes, o modo como os estudantes estão agrupados, o tipo de interação que se estabelece entre professor e estudantes e entre esses últimos.

Muitas vezes, ao observar uma aula, opta-se por considerar vários aspectos de uma só vez, na tentativa de abarcar tudo o que acontece no menor tempo possível. Entretanto, a despeito da intenção de captar o máximo, deixa-se de obter informações suficientes e em profundidade sobre um ou vários dos aspectos presentes na situação. Assim, para evitar análises superficiais e pouco claras, recomenda-se a definição de um foco único e preciso a cada observação de aula sem, contudo, deixar de considerar que o aspecto escolhido integra um todo relacionando-se estreitamente com vários outros.

Com o foco definido, vale uma conversa com o professor sobre aquilo que será observado, com a finalidade de selecionarem conjuntamente qual a melhor aula para ser observada, assim como antecipar detalhes da observação, tais como: duração, recursos a serem utilizados para o registro das informações, momentos em que haverá mais informações relevantes a serem registradas, possíveis problemas e formas de contorná-los.

3 Ver sugestão de instrumento para registro dessa observação nos anexos.

Indica-se ainda que é importante que o coordenador pedagógico se disponibilize para colaborar com o professor no planejamento de sua aula, auxiliando-o a detalhar alguns aspectos, como a organização dos estudantes e do espaço, a explicação do que deve ser realizado, intervenções e ajudas a serem oferecidas pelo docente etc.

Caso não seja possível colaborar com o professor no planejamento da aula, é possível combinar a entrega com antecedência de um registro desse planejamento, de tal forma que ambos conheçam bem a situação a ser observada e possam prever como desempenharão o papel que lhes cabe.

Por fim, é fundamental agendar a reunião de devolutiva da observação, considerando que o ideal é que pouco tempo seja transcorrido entre a aula e esse encontro entre coordenador e professor (aproximadamente uma semana), visto que, muitas vezes, essa devolutiva gera ansiedade e expectativas por parte do professor.

A observação de aula na prática

Ao entrar em sala, indicamos que é sempre importante informar aos estudantes o motivo de sua visita e porque permanecerá ali aquela aula toda, o que nem sempre acontece no cotidiano da escola.

Uma possibilidade de registrar a aula, para além das anotações que fizer e do instrumento utilizado, pode ser a de gravar a aula em vídeo. Esse recurso permite que se reveja e reinterprete alguns de seus aspectos depois de ter deixado a sala de aula e também garante que informações não registradas por escrito sejam recuperadas posteriormente.

Mas, caso decida usar esse recurso, é importante antes combinar com o professor e, no dia, avisar os estudantes que serão filmados para um uso exclusivo da escola e dos professores.

Caso decida não ficar anotando muitas coisas ao longo da observação, pode-se fazer indicações breves do que considerou mais importante, levando em consideração o foco da observação e não deixar para fazer o registro mais detalhado muito depois das observações. Quanto maior a riqueza de detalhes nas anotações, melhores serão os resultados das devolutivas e conversa com os professores.

Preparação da devolutiva da observação

Antes da devolutiva, é preciso estar atento a alguns procedimentos que ajudam o professor e o coordenador a se prepararem para esse momento tão importante. Afinal, de quase nada vale uma boa observação de aula, se tudo o que foi visto não for utilizado para fazer o professor aprimorar sua prática e reconhecer aquilo que já faz e contribui significativamente para a aprendizagem dos estudantes.

É preciso iniciar compartilhando o registro da observação com o professor, a fim de que ele possa rever a aula dada com certo distanciamento em relação ao vivido, atentando para o aspecto selecionado e preparando-se para a reunião de devolutiva.

Depois, pode-se reservar um tempo para que o próprio CP realize a análise do registro da observação, considerando o planejamento feito anteriormente e a escolha do tema a ser abordado com o professor e com os seus colegas, verificando se há apontamentos de aspectos que se destacaram no momento da observação e como poderão ser aproveitados.

Depois, é preciso selecionar trechos ou aspectos do registro que se vinculem com o conteúdo escolhido para conversa com o professor, priorizando aqueles considerados positivos. Vale, ainda, relacioná-los com textos teóricos, preparando-se para abordá-los de forma embasada, evitando opiniões pessoais.

E, por fim, pode-se elaborar um pequeno roteiro, destacando em itens o que pretende abordar nessa conversa, como um guia.

Devolutiva

A devolutiva consiste no momento em que o CP e o professor, cuja aula foi observada, poderão refletir sobre o que determinaram que seria o foco da observação. Como já ressaltamos, sem esse momento a observação de sala de aula quase perde o sentido de acontecer.

Indica-se que esse diálogo se dê tendo como base o roteiro preparado para esse fim, com base no qual se poderá compartilhar com o professor o que observou e a análise que se elaborou a partir da observação. Ainda com base no roteiro, pode-se apresentar ao professor trechos ou aspectos do registro relativos ao conteúdo escolhido, relacionando-os a teorias e/ou textos que se conseguiu levantar.

Esse não é apenas um momento para que se traga considerações a partir de sua observação, mas também deve haver espaço para que o professor exponha seu ponto de vista e reflita sobre a aula observada.

A devolutiva também deve contemplar um momento no qual serão, a partir da análise realizada conjuntamente, definidas metas para as aprendizagens dos estudantes e também do próprio professor, estabelecendo-se pontos a serem aprimorados nas aulas e prioridades para as observações de aulas futuras.

Para finalizar, pode-se prever a realização de uma avaliação do processo de observação vivenciado pela dupla coordenador-professor. Pode-se fazer uma avaliação por escrito, pedindo ao professor que registre algo que explicita como vivenciou esse processo, ou ainda fazer uma avaliação oral.

A observação de aulas como fomento para outras estratégias formativas

Caso o CP pense ser adequado compartilhar o resultado da observação com a equipe de professores, é necessário planejar a reunião (coletiva) de formação considerando o conteúdo abordado na reunião de devolutiva e sua pertinência em relação ao Plano de Formação elaborado anteriormente.

Para isso, é preciso definir os objetivos e as estratégias para a reunião de forma a contemplar a equipe docente, considerando a diversidade de turmas e disciplinas representadas e o potencial de generalização do conteúdo a ser abordado.

É importante nesse momento estipular preceitos e princípios éticos ao definir como as informações obtidas por meio da observação da aula de um professor serão compartilhadas com os demais membros da equipe, considerando que exemplos de boas práticas são indicados para situações de análise de aulas, em virtude de seu potencial formativo.

Para tanto, é preciso buscar embasamentos teóricos do que for apresentado, relacionando a análise da aula observada com textos que discutem os temas do que foi o foco da observação.

Da mesma forma que na devolutiva apenas com o professor, nesse momento, apresentar fundamentos teóricos sustenta as discussões sem parecer que o CP está fazendo um julgamento.

A formulação de questões que guiem o olhar dos professores enquanto assistem as cenas selecionadas e permitam a tematização de aspectos presentes na aula observada consiste em uma estratégia por meio da qual você pode estabelecer relação entre a teoria e a prática, chamando atenção para bons exemplos de prática que mereçam ser compartilhados na equipe.

As seguintes questões ilustram o que pode ser proposto para direcionar o olhar dos docentes:

“O que os estudantes podem ter aprendido ao participar da aula?”

“Para que os agrupamentos formados podem ter sido úteis?”

“Existe indício de que a interação com o colega da dupla favoreceu algum avanço em direção à apropriação do conteúdo abordado na aula? Em caso afirmativo, qual seria?”

Essa estratégia configura o que denominamos tematização da prática, que ocorre quando a aula é colocada no centro das discussões, em um processo formativo. A tematização da prática pode ocorrer em reuniões coletivas, que compõem outra estratégia formativa.

Reuniões coletivas de formação

As reuniões coletivas são momentos de compartilhar com a equipe informações obtidas por meio da observação da aula de um de seus membros e realizar conjuntamente análises de aulas, estudos dos textos do Currículo, materiais didáticos e todo e qualquer tema que se julgar pertinente.

Anotações feitas pelo CP ao longo da reunião podem ser úteis no momento de avaliá-la. Falas dos participantes que tenham se destacado, questionamentos feitos por eles, exemplos mencionados, dúvidas, incômodos, críticas ou elogios que tenham sido explicitados são exemplos de dados que você pode registrar e resgatar no momento em que for fazer um balanço do encontro.

As reuniões podem se tornar espaços para que os professores reflitam sobre a generalização do conteúdo abordado para outros componentes e turmas, além de indicar tópicos que possam ser comuns a todos.

Por fim, é importante solicitar que os participantes avaliem a reunião e se manifestem sobre seu potencial para influenciar a própria prática em sala de aula.

Além dessas estratégias, pode-se utilizar outras, como diários de aula, portfólios reflexivos, sessões de conversa, entre tantas que o grupo de professores e o CP julgarem pertinentes.

Para saber mais!

Nos últimos anos, o debate sobre o papel e as funções da escola neste século XXI se intensificou, especialmente ante a diversidade e o acirramento das desigualdades sociais. Em função desses problemas tem sido desafiador para professores, gestores escolares e famílias refletirem e recriarem práticas educativas. A obra "Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação", organizada por Peter Senge pode ajudar nisso. O livro, que conta com a colaboração de renomados pesquisadores – como Howard Gardner –, apresenta exemplos de práticas educativas contemporâneas criadas em escolas de várias partes do mundo, que podem ser inspiradoras.

SENGE, P. *et al.* Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

A formação continuada envolve a formação de adultos com experiências já forjadas e, em alguns casos, com longas trajetórias de estudo. Sendo assim, faz-se necessário estabelecer um processo de formação continuada que considere os saberes, experiências, conhecimentos que já foram construídos por estes profissionais, a dimensão desta ação formativa precisa promover o compartilhamento desses saberes e fazeres colocando-os a favor do processo formativo de todos os profissionais. Para saber mais indicamos uma publicação que trata justamente da investigação em torno deste processo, unindo teoria e prática.

PLACCO, V.M.S.; SOUZA, V.L.T. (org.) Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Loyola, 2006.

A large rectangular area with a dotted border, containing 20 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the page.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO



PROFESSORES(AS) E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

A equipe gestora tem também o desafio, entre tantos outros, de mobilizar a equipe de professores para que a organização do trabalho pedagógico possa acontecer, diante de um novo currículo. Para tanto, estimular os professores a participarem e a se engajarem nos processos de formação continuada voltados para as ações pedagógicas contextualizadas no novo currículo é fundamental. Assim, a responsabilidade tem que ser compartilhada com o grupo de docentes, que são parte essencial desse processo. Para que isso possa acontecer, é possível formar subgrupos, por áreas de conhecimento, para que os professores possam estudar o currículo, estimular a produção de seminários, rodas de conversa, ciclos de discussão de tradução do currículo, por exemplo, que são tarefas que podem ser compartilhadas com os coordenadores pedagógicos.

Outra possibilidade é que os professores escolham representantes de área e até mesmo de componentes curriculares, que podem ficar responsáveis pela sistematização de discussões, pelo diálogo com a equipe gestora, com os órgãos colegiados, na direção de transformar o processo de tradução do currículo em ações democráticas.

Experiências assim podem fomentar a construção de uma comunidade de práticas, na qual os professores representantes podem se transformar em curadores de conteúdos e aprendizados. Tais conteúdos e práticas, se documentados, podem compor um rol de conhecimentos didáticos e metodológicos que podem ser compartilhados entre todas as escolas de Ensino Médio da Rede Municipal de Ensino, de modo a fortalecer esse segmento e a importante trajetória que vem construindo ao longo dos anos.

A importância da interação entre os diferentes atores da comunidade escolar

A mobilização da equipe gestora e dos docentes não é suficiente para que um currículo se converta em práticas comprometidas com o avanço da sociedade. Por isso, vale a reflexão sobre o que pode ser feito para assegurar que a escola mantenha contato direto com a comunidade escolar. A comunidade escolar é formada pelos grupos docente e discente, pelos demais funcionários que atendem a escola, pelos familiares dos estudantes e por todos que mantêm algum tipo de relação com a escola e com seus espaços, direta ou indiretamente.

De nada adianta a equipe escolar criar planos e projetos de boa qualidade, se ninguém executá-las ou se tais planos ou projetos não forem objeto de compartilhamento, discussão e construção que conte com o envolvimento de toda a comunidade escolar, o que não é nada simples.

Engajar o trabalho escolar no processo de ensino e aprendizagem é fundamental, pois nenhum currículo logra êxito se não dialogar constantemente com as realidades vividas pelos diferentes integrantes da comunidade escolar, o que significa incluir a todos nas relações interpessoais e pedagógicas. Porém, como fazer isso, para além dos colegiados escolares e das reuniões de pais e mestres?

Não existe uma resposta única ou definitiva para uma pergunta como essa. Cada escola possui uma realidade, e não existe uma solução mágica que pode ser reproduzida em qualquer instituição.

Contudo, é possível estimular a participação coletiva de várias maneiras, por exemplo:

- Compartilhar as ideias, planos e o trabalho da escola.
- Informar sobre o andamento das tarefas, por meio de gêneros textuais diversos (cartazes, faixas, avisos, recados etc).
- Pedir opiniões e sugestões para o desenvolvimento do trabalho escolar, por meio de caixas de sugestões, reuniões, sessões de conversa, eventos, encontros, debates.
- Criar mecanismos de transparência de aplicação de recursos e de comunicação dos processos de aprendizagem.
- Promover encontros entre a gestão, professores, estudantes, famílias e demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de compartilhar o trabalho desenvolvido pela escola.

Por fim, vale salientar a importância que a troca de experiências entre gestores, assistentes, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar tem para a construção curricular. Fica assim, mais uma vez enfatizado o convite para a formação de redes de diálogos, não apenas dentro de cada escola, mas entre as escolas de Ensino Médio da cidade.

Projetos pedagógicos integrados e o Currículo da Cidade – Ensino Médio⁴

Um dos objetivos do Ensino Médio é preparar o jovem para a participação numa sociedade complexa, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida. Alvo de discussão há anos, essa etapa de ensino traz desafios muito grandes para os sistemas e redes de ensino, assim como para as equipes gestoras das escolas que ofertam o Ensino Médio.

Recentemente, com a publicação da Lei no 13.415 (BRASIL, 2017), que altera estruturalmente o Ensino Médio – EM e abriga mudanças que sinalizam para a integração por áreas de conhecimento, os chamados itinerários formativos, subordinados à terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a), regulamentada pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018b) e pela Portaria no 1.432, relativa aos itinerários formativos, publicada em 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c), reforçou-se a necessidade de voltarmos à discussão acerca da utilização da metodologia de projetos no desenvolvimento das atividades pedagógicas no Ensino Médio.

A publicação do **Currículo da Cidade – Ensino Médio**, pela Secretaria Municipal da Educação (SÃO PAULO, 2021), norteado pela BNCC e também por uma matriz de saberes que considera a educação integral, torna necessário o redimensionamento das práticas docentes voltadas ao Ensino Médio, buscando a integração dos diferentes componentes curriculares de forma que as fronteiras disciplinares sejam rompidas, mas sem correr o risco de perder a sua especificidade e individualidade.

Atender às mudanças necessárias ao Ensino Médio nesta nova configuração perpassa, portanto, pelos três eixos abordados em Paes e Passarelli (2019, p. 119): “i) formação continuada como processo formativo reflexivo, suas características e potencialidades; (ii) projetos integrados sustentando o trabalho pedagógico; (iii) coordenador pedagógico, formação reflexiva e trabalho colaborativo com projetos”, mas também pelas características únicas dos sujeitos que compõem o Ensino Médio.

Paes e Passarelli (2019) conjecturam que algumas das dificuldades para trabalhar com projetos podem estar ligadas

à resistência dos professores, outras relacionadas às dúvidas existentes sobre como efetivar planejamentos por área do conhecimento, levando em consideração a falta de embasamento teórico acerca da interdisciplinaridade e da metodologia de projetos, das especificidades do EM, de suas necessidades e características em relação à aprendizagem, outras ainda referentes à dificuldade de operacionalização de projetos e sua avaliação. (PAES; PASSARELLI, 2019, p. 118).

⁴ Texto escrito com a colaboração da Prof^a Dra^a Lilian Maria Ghiuro Passarelli, Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Língua Portuguesa. Atua na PUC-SP no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, no qual é vice-coordenadora (PUC-SP). Pós-doutora pelo Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp (2005).

É possível contornar essas dificuldades ao investir na formação continuada do corpo docente, buscando estratégias formativas dialógicas que tragam para a prática bases teóricas sobre a metodologia de projetos. O coordenador pedagógico – CP, portanto, passa a ser a figura central no desenrolar dessas ações, pois é o articulador das mudanças na formação continuada, a partir do trabalho em colaboração, segundo Alarcão (2010, p. 49).

A formação continuada como processo formativo reflexivo

A docência é uma atividade profissional complexa, de acordo com Esteves (2009), que define como **complexas** as profissões nas quais o profissional precisa enfrentar o desconhecido e a mudança permanente. Indica também que, numa profissão como a do professor, são pilares fundamentais da construção de competências o conhecimento e a compreensão, o desenvolvimento de disposições cognitivas de ordem elevada, de análise, de síntese, de avaliação, de crítica, de pensamentos divergentes. A autora caracteriza competência como “tudo o que é posto em jogo numa ação e tudo o que permite dar conta da organização da ação” (ESTEVES, 2009, p. 42). Por natureza um solucionador de problemas, como afirma Canário (1997), o professor atua em contextos intrincados e repletos de incertezas.

Desenvolver um estilo próprio de ensinar, baseado em suas experiências e com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa, perpassa pelo processo de formação, no qual a reflexão encontra eco nas práticas e nos saberes anteriores à docência. Paes (2018, p. 22) pondera que, na profissão docente, “é possível diferenciar, mas não separar, a formação em dois momentos significativos: a formação inicial e a formação continuada ou formação permanente”. Compreende-se a formação inicial como a etapa formal, realizada em instituição específica, na qual o futuro profissional docente constrói conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos de disciplinas acadêmicas e da prática de ensino. Com a função de aperfeiçoar e trazer desenvolvimento profissional aos professores, a formação continuada (ou permanente) é um conjunto de atividades e/ou estudos desenvolvidos coletivamente nas instituições escolares, ou até mesmo individualmente, pelos profissionais docentes.

As demandas atuais por um novo Ensino Médio, além da configuração social do século XXI, baseada na informação e no conhecimento, requerem o desenvolvimento de competências específicas para o acesso, a avaliação e o gerenciamento da informação. O desenvolvimento dessas competências constitui uma necessidade formativa, juntamente com a exigência de agregar o projeto da escola ao desenvolvimento individual. Não é mais possível uma formação continuada voltada para técnicas e “modos de fazer”, tornando-se primordial que a escola perceba a necessidade do intercâmbio e da aprendizagem colaborativa e, conseqüentemente, a necessidade de uma preparação dos professores para atuar nesse novo modelo de escola. Imbernón (2010) demonstra essa necessidade de maneira clara, ao afirmar que

ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas, sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

Diante deste panorama, cabe questionar a possibilidade de mudança das práticas formativas e em qual direção devem caminhar os formadores quando refletirem a respeito da formação continuada. É possível mudar as estratégias, o foco formativo etc., mesmo num grupo já consolidado? A resposta é que mudar é viável, caso isso ocorra a partir de um movimento interno, trazendo um reflexo das reais necessidades esboçadas pelos professores quando em contato com os estudantes e após análise do currículo (neste caso, do **Currículo da Cidade - Ensino Médio**) e do Projeto Político-Pedagógico daquela instituição escolar específica.

Para conseguir implementar as mudanças inerentes ao novo Ensino Médio e abarcar as novas demandas sociais deste século, é necessário substituir a instrução centrada em modelos prontos, em “modos de fazer”, pensados para contextos genéricos e que partem do princípio de que todos são absolutamente iguais, por uma formação que se aproxime das situações problemáticas em seu próprio contexto, discuta sobre elas, provoque nos professores a reflexão acerca dos problemas levantados e que possa

desenvolver e reivindicar dos professores e com eles novas competências profissionais, na base de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisado, bem como na base de uma nova escolarização democrática da sociedade, para, assim, poder transmitir aos futuros cidadãos valores e modos de comportamento democráticos, igualitários e respeitosos. (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Pensar formação nesse cenário pressupõe que o professor deixe o papel de receptor de conhecimento para assumir a posição de sujeitos responsáveis pela produção de saberes baseados em sua identidade, em sua “forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, e seus valores, e da capacidade de produção de conhecimento educativo e de troca de experiências” (IMBERNÓN, 2010, p. 79), além de apresentarem, em sua prática profissional, uma postura crítica, como adverte Alarcão (2010).

Sobre a troca de experiências, Paes e Passarelli (2019) afirmam que vale recuperar a dupla conceitualização, já que ela propicia a vivência das situações didáticas que os professores desejam desenvolver com os estudantes, permitindo que os próprios docentes conceitualizem “tanto os comportamentos exercidos como as características da situação didática da qual participaram” (LERNER; TORRES; CUTER, 2007, p. 71). Vivenciando as situações em primeiro lugar, é possível analisar a eficácia de determinadas estratégias ou a necessidade daquele conteúdo. As autoras estimam que

Em se tratando do desenvolvimento de projetos integrados, essa estratégia formativa permite que os professores localizem quais as maiores dificuldades e busquem na teoria as possibilidades de solução para elas. Em outras palavras,

trata-se não só da vivência de situações adequadas de aprendizagem dos conteúdos que se constituem como necessários, mas também da reflexão do processo de aprendizagem e do processo didático que o viabilizou. (PAES; PASSARELLI, 2019, p. 120).

A aprendizagem dos adultos, de acordo com Placco e Souza (2015, p. 18), “como fenômeno e processo”, recebe influência de fatores e motivações externos e internos. Para as autoras, implica considerar o confronto entre as ideias e as ações, a experimentação (erros e acertos), o estudo e o questionamento das teorias, a troca de experiências, o acesso às memórias, a escrita sobre o que se aprende, a análise e a síntese do novo, a reflexão sobre a prática, a pesquisa e o acúmulo de ideias.

A formação a que nos referimos é, nas palavras de Paes (2018), holística, não findando na informação ou no conhecimento, mas indo além deles. A autora afirma que

O papel central está no próprio sujeito aprendente: o profissional docente. Ele passa a ser o protagonista, tendo sua aprendizagem ligada às experiências profissionais e pessoais, e toma parte neste processo de uma forma muito mais concreta. (PAES, 2018, p. 31).

Refletindo sobre sua prática na sala de aula, o professor torna-se um investigador, um profissional capaz de afastar-se da racionalidade instrumental, das técnicas e modos de fazer prescritos, afirma Pérez Gómez (1997). Passa a relacionar, a partir da pesquisa, as situações desconhecidas e o conhecimento profissional adquirido anteriormente, indo além dele e criando referências. É o processo conhecido como reflexão na ação, explicado por Schön (1997), no qual o professor reconhece o aluno como detentor de um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental, e o ajuda a articular esse conhecimento com os saberes escolares, transformando-os em um saber individualizado. O autor ainda afirma que o profissional docente, então, começa a raciocinar sobre a reflexão na ação, a fim de que possa efetivamente modificar seus próprios padrões de pensamento a partir de uma situação prática e de uma autocrítica poderosa, tornando-se apto a encontrar soluções para as situações que surgem em seu cotidiano e que são incomuns, únicas. Passa a ser capaz de improvisar, inventar e testar estratégias que ele mesmo produza. Pérez Gómez considera que a obtenção de êxito profissional depende da capacidade de lidar com a complexidade e de resolver problemas práticos, integrando o conhecimento e a técnica.

Passam a ser necessários tanto a produção de conhecimento pelos próprios professores, a partir de sua prática, quanto o desenvolvimento de estratégias formativas que propiciem essa produção. A esse respeito, André (2016, p. 22) pondera que os horários coletivos devem “ter uma metodologia de formação que leve o professor a ser um coparticipante do processo, que seja incluído nas decisões sobre seu desenvolvimento profissional”.

Placco e Souza (2015) explicam que a formação faz mais sentido para o profissional quando leva em conta sua prática, os saberes já constituídos por ele e a experiência docente como um todo. Com isso, instaura-se um estímulo à reflexão, à criticidade, tanto em relação ao seu fazer quanto

em relação à instituição na qual se encontra inserido. É a formação reflexiva. Nóvoa (1997, p. 25) esclarece que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)constituição permanente de uma identidade pessoal”.

É necessário que todos os envolvidos no processo formativo compreendam que, ao refletir, o professor torna-se um investigador, um profissional capaz de afastar-se da racionalidade instrumental, das técnicas e modos de fazer prescritos, como afirma Pérez Gómez (1997). Consegue relacionar, a partir da pesquisa, as situações desconhecidas e o conhecimento profissional construído anteriormente, indo além desse conhecimento, criando marcos e referências. É a reflexão crítica.

Liberali (2015) conceitua a reflexão crítica como aquela que enfatiza a transformação, apresentando um interesse profundo em resolver as contradições existentes no fazer cotidiano. Agir como educador crítico implica “dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem, e utilizar a linguagem crítica condizente para tratar dos problemas cotidianos” (LIBERALI, 2015, p. 34). Paes e Passarelli (2019) assinalam tratar-se do trabalho com a transformação social, ou seja, o sujeito que reflete criticamente não só destaca os problemas da sociedade, como propõe alternativas para mudá-la. O profissional docente compreende, então, que a escola não é um lugar neutro ou desprovido de intencionalidades, e passa a se ver como um intelectual, capaz de transformar a realidade na qual está inserido.

Não é simples para o professor, porém, sair de sua zona de conforto e passar para um estágio em que as interpretações são buscadas incessantemente, tornando-se um profissional reflexivo, como acrescentam Paes e Passarelli (2019). Nesse processo, é indispensável a atuação do formador, já que é ele quem auxilia o professor a pensar de maneira autônoma e sistemática. É fundamental que esta formação ocorra de forma colaborativa, em constante diálogo e interação, em que as experiências possam ser compartilhadas, permitindo que cada professor seja responsável pela sua própria aprendizagem e dos demais componentes do grupo docente.

A formação articula tempo e espaço dedicados ao trabalho no qual se constroem as competências docentes, em contexto e na ação, por meio da interação dos diversos atores da equipe de trabalho, formando, assim, uma comunidade de aprendizagem, que trabalha na busca de soluções para os problemas encontrados no exercício profissional do professor.

O Ensino Médio

As finalidades atribuídas ao Ensino Médio, determinadas pela LDB (Lei nº 9.394/96), são o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

Como última etapa da educação básica, tem sido alvo de discussões nacionais devido à sua complexidade. Caracterizada por ser tanto o encerramento de um ciclo, quanto o início de uma nova dimensão de práticas que envolvem ensino, aprendizagem, relações interpessoais e contexto social, apresenta desafios específicos para tornar as aprendizagens significativas para um público peculiar.

Compreender a escola nos dias de hoje, fazer com que ela possua relevância social, levando em conta a desigualdade presente na sociedade e a sua relação com o desempenho dos estudantes, instiga uma reflexão sobre os reais sentidos e significados dessa etapa na sociedade contemporânea e, principalmente, para os estudantes, contribuindo para uma sólida construção da cidadania.

Para tanto, uma das vertentes que merece ser explorada é o trabalho com projetos, utilizando temas estruturadores e articulando as diferentes disciplinas em torno de um problema central. Bem por isso, Bender (2014, p. 15) defende a aprendizagem baseada em projetos como “um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os estudantes selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão, contribuir para a sua comunidade”.

É também necessário observar, como consta na BNCC, a presença de muitas juventudes no ambiente escolar, o que demanda uma escola que abrigue as diversidades. Mais do que isso, é urgente que a escola promova,

[...] de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018a, p. 463).

Tendo em vista tais perspectivas, o **Currículo da Cidade - Ensino Médio** preza a pluralidade das juventudes da Cidade de São Paulo e leva em conta, também, as múltiplas maneiras pelas quais os adolescentes e jovens se relacionam com o saber, permitindo que tenham possibilidade de participar, criar e fazer escolhas durante seus trajetos formativos.

Projetos integrados sustentando o trabalho pedagógico

Projetos são constantemente elencados como prática pedagógica eficaz, dificilmente ela é consolidada, principalmente no Ensino Médio.

Considerando as alterações estruturais profundas pelas quais passou o Ensino Médio, há a necessidade de um redimensionamento do trabalho docente. Nesse sentido, e tendo como pano de fundo a nova sociedade que se desenha no século XXI, Canário (2006) discorre que se impõe recriar

o trabalho escolar a fim de construir uma nova legitimidade da instituição. O autor comenta que esse recriar se dá a partir do estímulo pelo ato intelectual do aprender, já que o jovem é intrinsecamente curioso, aprende pelo trabalho, deve ser visto como produtor de saberes. Também aborda a necessidade de afastamento da concepção cumulativa e transmissiva, permitindo que esse aluno exerça o direito à palavra e vivencie a democracia, mantendo sua aprendizagem ligada ao valor de uso, e não ao valor de troca. Essa nova formatação da escola caminha lado a lado com a ideologia ligada ao trabalho com projetos integrados.

Hernández (2007) esclarece que o trabalho com projetos possibilita que os conhecimentos sejam abordados de maneira mais aprofundada, pois quando as disciplinas estão mais integradas podem oferecer efetivamente ao aluno uma formação integral. Martins (2005, p. 12) acrescenta: “os projetos de pesquisa são nucleadores das atenções, dos interesses e das ações dos estudantes que neles se engajam, surpreendendo os próprios orientadores na maneira como sabem usar recursos para resolver problemas”.

Os projetos de trabalho devem trazer um novo olhar do professor sobre o aluno e seus processos de aprendizagem. Hernández (2007) pontua que o docente precisa compreender que a investigação de um tema a partir das diversas metodologias (de cada disciplina) propicia ao estudante mais engajamento, buscando as respostas às questões que podem dar um novo sentido à sua vida e à sua aprendizagem. Isso, principalmente, quando o professor incentiva seu educando a reconstruir seu percurso e transferir os conhecimentos construídos a outros problemas com os quais fizer contato em sua trajetória. Reiterando com Canário (2006), é uma maneira de deixar de lado a concepção cumulativa do conhecimento e de currículo como um menu de informações transmitidas em doses sequenciadas.

Hernández (2007) explica que, no modelo tradicional de escola, o jovem do Ensino Médio tem acesso a um saber fragmentado, estático, organizado em disciplinas estanques e sem relação entre si e com o contexto de vida desse aluno. O autor adverte que esses saberes, imutáveis e dispersos, não oferecem solução para nenhum dos problemas que interessam a essa juventude e, portanto, não contribuem para a construção da subjetividade ou para a aquisição das habilidades básicas necessárias para interpretar o mundo e responder às constantes mudanças que nele vêm ocorrendo.

O contraponto a esse modelo escolar pode ser o desenvolvimento de projetos integrados. Longe de representar a efetiva mudança na educação, ou a solução para todos os problemas da instituição escolar, o trabalho com projetos representa tão somente um dos caminhos possíveis para a aproximação com a identidade dos estudantes, o favorecimento da construção de sua subjetividade, levando em conta o que ocorre fora dos muros da escola, as transformações sociais, a produção de informação, além de propiciar um diálogo crítico da escola com o que permeia a complexidade da sociedade atual. Pode constituir-se como estratégia para envolver o aluno, permitindo-lhe aprender a pesquisar, selecionar informações, organizá-las e interpretá-las. Caso isso seja galgado, o trabalho com projetos tem o potencial de transformar o aluno em um produtor de saber. Nesse sentido, as mudanças proporcionadas pelo Novo Ensino Médio podem trazer oportunidades para o trabalho integrado, possibilitando que sejam rompidas as fronteiras disciplinares.

Os projetos são uma forma de vincular a teoria à prática, partindo de alguns objetivos específicos. Permitem que as relações estabelecidas entre a informação e o conhecimento sejam levadas adiante pelos estudantes, além de facilitar uma mudança na prática docente e na organização escolar, reforçando o fazer reflexivo em busca de um processo ensino-aprendizagem mais significativo. Como “forma de ação com a qual trabalhamos alguns fenômenos cognitivos – a antecipação, a previsão, o planejamento”, os projetos se realizam num tempo definido e segundo objetivos pré-determinados, envolvem diversas atividades, sempre convergindo para a efetivação do(s) objetivo(s). Para que a execução do projeto se viabilize, “o grupo vivencia uma experiência de avaliações parciais, com eventuais correções de rota, redimensionamento do tempo e das tarefas”, sempre com a participação ativa dos estudantes, pois o projeto também é deles (PASSARELLI, 2002, p. 150).

Na estrutura proposta para o Ensino Médio, tanto os Itinerários Formativos quanto o Itinerário Integrador possuem características que pedem o trabalho pedagógico por meio de projetos integrados. Não comportam, por exemplo, o pensamento estanque dos componentes curriculares, exigindo a integração e a aprendizagem a partir da pesquisa.

Hernández (2007) afirma que somente pela pesquisa é que se torna possível ensinar alguém a aprender compreensivamente, observando o contexto no qual se inserem os estudantes daquela instituição e as estratégias que utilizam na interpretação de sua realidade. A nova relação educativa construída pela escola deve pautar-se no trabalho colaborativo, tirando desta a aparência de um arquipélago formado por docentes e estudantes, transformando-a em uma comunidade de aprendizagem.

Os projetos são o processo capaz de dar forma a algo, em constante diálogo com o contexto, com os indivíduos envolvidos e com outros projetos, mas não devem estar ligados essencialmente apenas àquilo de que o aluno gosta, mas, sim, oferecer condições de ajudá-lo no processo de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender a realidade que o cerca.

Partindo da premissa de que a aprendizagem ocorre na interação com colegas ou com parceiros mais experientes, pela solução dos problemas encontrados pelo jovem no seu contexto, podemos, inclusive, afirmar que “cada um de nós aprende trabalhando sobre sua própria experiência, pela influência dos outros e por interação com o contexto, definindo-se, assim, uma relação tripolar – eu, os outros, o mundo” (CANÁRIO, 2006, p. 36).

Essa perspectiva reforça que trabalhar com projetos favorece o desenvolvimento de algumas capacidades nos estudantes, sendo elas de grande importância na formação de um cidadão crítico e participativo nesta nova sociedade. Hernández (2007) defende que é possível perceber que o estudante que tem na escola a experiência dos projetos possui uma maior iniciativa no sentido de levar as tarefas de pesquisa adiante, além de ser capaz de utilizar criativamente recursos, métodos e explicações. Também indica que é possível observar uma melhor comunicação interpessoal, uma maior facilidade em lidar com opiniões contrárias às suas, além de conseguir sintetizar melhor as ideias, experiências e informações das disciplinas. O trabalho com projetos, segundo o autor, não deve, porém, ser encarado simplesmente como uma metodologia. Por ser

baseado no intercâmbio, na interpretação, não pode ser visto como um método estanque com fórmulas pré-determinadas.

O trabalho com projetos também permite a ruptura com a organização celular da escola, ou seja, os agrupamentos, as salas de aula, turmas, tempos e espaços compartimentados, favorecendo, como explica Canário (2006), a articulação entre informação e experiência, o que qualifica o trabalho e dá origem ao conhecimento e à produção de saberes. Da mesma forma, a BNCC (BRASIL, 2018a) sugere que, principalmente no Ensino Médio, outras estratégias sejam utilizadas pelos professores para estimular a aprendizagem,

Assim, ao deixar de ser o único responsável pelo processo ensino-aprendizagem, o professor desempenha o papel de mediador e criador de sentidos, dividindo essa responsabilidade igualmente com os estudantes, que se tornam ativos e protagonistas no processo. É uma alternativa que permite o desenvolvimento dos interesses dos estudantes de forma que todos se sintam contemplados e participantes e possam, então, estabelecer conexões com seus saberes anteriores de maneira concomitante à construção de novos conhecimentos. O trabalho com projetos pode envolver uma ou mais disciplinas; ao envolver mais de uma, torna-se uma experiência interdisciplinar. Hernández (1998, p. 53) explica a interdisciplinaridade como uma tentativa voluntária de integração de diferentes ciências com um objetivo de conhecimento comum, acrescentando tratar-se da integração entre disciplinas próximas em seus métodos ou objetos que abordam, ou entre saberes distantes com um esforço entre seus modos de ver a realidade e seus conteúdos.

Devemos compreender que a aprendizagem não acontece por adição ou acumulação, mas pelas relações que se estabelecem, pelas conexões a partir dos conhecimentos prévios que os estudantes já detêm e entre as diferentes fontes e procedimentos para abordar uma informação. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o tema, ou problema, seja um fator para o qual os conhecimentos movimentados possam convergir. Por exigir flexibilidade do professor, de modo a viabilizar que os estudantes aprendam a explicar as relações que encontram na informação, o docente deve desenvolver procedimentos que permitam ao estudante aprender a organizar seu conhecimento e adaptar as conexões realizadas a outros contextos, temas e problemas.

Os projetos de trabalho se vinculam à perspectiva de conhecimento globalizado e relacional, pois favorecem a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares. Trabalhar com projetos deve sempre partir da busca pelo problema-chave, aquele que vai vincular as diferentes informações. Quando se respeita a estrutura e as fases de um projeto, permite-se ao aluno que tome consciência do seu próprio processo de aprendizagem, mas também são exigidas dos professores respostas à estrutura mais aberta e flexível de abordagem dos conteúdos escolares.

Em relação às maneiras de integrar diferentes disciplinas, recorrendo a Japiassu (1976), é possível compreender como trabalhar de maneira conjunta. De acordo com o autor, há diferentes tipos de relação e de colaboração entre as disciplinas, e entender isso facilita quando se pretende realizar um trabalho integrado. A esse respeito, foram elaborados dois quadros, tendo como base a teoria expressa pelo autor:

TIPOS DE RELAÇÃO POSSÍVEIS ENTRE DISCIPLINAS	
Contigüidade	Conjuntos diferentes, justapondo-se uma ao lado da outra
Fronteira	Entre elas há uma pequena zona de recobrimento que corresponde a uma fronteira comum
Amplios recobrimentos	O recobrimento é tão amplo que elas perdem a identidade
Dependência	O que se produz no interior de uma disciplina determina o que se produz na outra (hierarquia)
Interdependência	O que se produz numa disciplina se transforma na causa do que se produz na outra e vice-versa
Transcausalidade	Os fenômenos que se produzem no interior de duas disciplinas dependem de uma causa exterior a elas

Baseado em Japiassu (1973)

TIPOS DE COLABORAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS	
Coexistência igualitária	Explicações se justapõem, mas não se integram
Coexistência estratificada	Cooperação entre vários especialistas, mas somente um terá a conclusão final
Integração multidisciplinar prática	Cada especialista faz a sua pesquisa autônoma e um deles ordena todos os dados
Pesquisa integrada teórica	Obra coletiva construída a partir de um diálogo crítico entre iguais → interdisciplinaridade

Baseado em Japiassu (1973)

O desenvolvimento de projetos integrados é possível quando os profissionais especializados nas diferentes cadeiras conseguem, por meio da formação continuada, estabelecer um nível de parceria que permite a troca de experiências entre eles, para que possam, segundo Japiassu (1976), cultivar um pensamento de conjunto, de colaboração, saindo do pensamento de verdade absoluta de sua disciplina e entendendo que as demais também abarcam conceitos que auxiliam na resolução de problemas. Nesse diálogo entre as diferentes ciências, é importante que o professor, como um pesquisador, se interesse em entender os conhecimentos das outras disciplinas, em perceber a interdependência dos saberes, rechaçando, desse modo, o individualismo em busca de um trabalho realmente colaborativo, mas sem perder de vista as especificidades de cada uma das disciplinas. Neste processo, é o coordenador pedagógico quem pode atuar como mediador, propiciando a reflexão necessária e facilitando o acesso de todos os docentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem a esse fazer colaborativo.

Assim, torna-se possível a aprendizagem significativa, a busca de respostas, a investigação para solucionar as situações-problema encontradas em sua realidade, ou seja, o desenvolvimento de projetos integrados permitindo, com isso, a transformação da escola e a mudança necessária para que este estudante interaja com o mundo à sua volta de maneira crítica, sendo sujeito de sua aprendizagem e protagonista das transformações sociais.

Coordenador pedagógico, formação reflexiva e trabalho colaborativo com projetos

A formação é influenciada por alguns fatores, que podem ou não propiciar a aprendizagem do adulto professor, como desejo, interesse, compromisso, necessidade, determinação, curiosidade, disciplina, gosto, teimosia, alegria, preconceito, emoção, vínculo, entusiasmo, euforia (PLACCO; SOUZA, 2015). Segundo as autoras, o professor deve ter a disponibilidade para o novo, para reconhecer-se na própria prática, apresentar flexibilidade e sensibilidade diante das situações, sejam elas corriqueiras ou inesperadas. Alguns fatores externos interferem nesse processo de aprendizagem, como a sistematização, a organização, a diversidade de campos de atuação. A integração desses fatores à rotina do professor é parte integrante da atuação do coordenador pedagógico. Nesse sentido, ele exerce papel docente de mediador, trazendo ao grupo de professores as reflexões necessárias ao enfrentamento das diversas ocorrências cotidianas.

É papel do CP a articulação dos diversos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como define Alarcão (2010), que explica a escola como um grupo social, formado por estudantes, professores, funcionários, pais e outros diversos agentes envolvidos no processo educacional. O professor crítico, reflexivo, com desejo de transformar a sociedade a partir da escola, não será capaz de fazê-lo a não ser que encontre na escola e nos diversos profissionais que a compõem uma postura flexível, aberta a mudanças e pronta para implementação de novas práticas. Hernández (2007, p. 17) reitera essa perspectiva:

A pesquisa na ação, a consideração dos professores como pesquisadores e intelectuais críticos e a noção do currículo baseada nas escolas poderiam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, o desenvolvimento de um processo democrático, solidário e emancipador da educação escolar, além de possibilitar uma reconsideração da importância da função docente como mediadora de culturas e facilitadora de estratégias de interpretação dos fenômenos objeto de pesquisa por parte de alunos e professores.

O processo formativo, então, deve envolver todos os atores da escola e basear-se em seu contexto e na realidade vivenciada, pois “cada escola constitui um contexto único, marcado por sua singularidade. A produção de práticas profissionais é o resultado do modo como se cruza essa singularidade com as trajetórias individuais dos profissionais” (CANÁRIO, 2006, p. 66).

Nas ações formativas, compartilhar o que acontece no exercício da prática permite que haja reflexões sobre teoria e experiência, entre situações de trabalho e situações de formação, nas quais o coordenador pedagógico pode exercer o seu papel articulador, alternando fases de formalização das aprendizagens adquiridas nas suas vivências e períodos de mobilização dos saberes formais construídos, proporcionando aos docentes meios de refletir sobre seu próprio fazer.

Como o CP é o articulador das mudanças na formação continuada, a partir do trabalho em colaboração, sua responsabilidade, segundo Alarcão (2010, p. 49), é auxiliar os professores a desenvolver a capacidade de pensar de maneira autônoma e sistemática, investigando hipóteses e

planejando a formação a partir de uma análise que possibilite traçar as melhores estratégias, que sejam produtivas na situação específica do grupo que acompanha.

Provocador deve ser o profissional que desperta no professor o sentido de urgência para a transformação da sociedade, da realidade da escola, do cotidiano, que instiga a refletir sobre a prática, em busca de pontos que possam ser melhorados para promover a aprendizagem dos estudantes, que mobiliza os saberes, tanto os seus quanto os dos professores, em busca de uma nova ação docente, pensando as etapas de formação de maneira que se articulem entre si e com os objetivos, como defendem Pessoa e Roldão (2015).

É necessário destacar que os momentos formativos devem partir da ação docente e voltar a ela para efetivar as mudanças na escola, e que o bom desenvolvimento desses momentos compreende a somatória das experiências, das competências individuais, a história da organização, a interação entre os envolvidos no seu interior e as situações ali vividas, que se constituem como recurso formativo.

A diversidade de profissionais existente num contexto de formação passa a figurar como um desafio, já que é função do CP conhecer e evidenciar os saberes de cada professor e do grupo como um todo, ajudar a articulá-los com os novos conhecimentos, tornando possíveis as novas sínteses. É o mediador, o construtor de novos sentidos, responsável em fazer daquele espaço um ambiente acolhedor que fortaleça a confiança entre os componentes do grupo e, conseqüentemente, o exercício da crítica e da reflexão. Nesse coletivo, composto por profissionais reflexivos, formador e professores se posicionam diante do processo contínuo da construção de conhecimento. O coordenador, exercitando a escuta, facilita a reflexão dos professores e as conseqüentes tomadas de decisão. Deve ser compreensivo para a capacidade docente de transitar entre as diversas teorias, reelaborando-as e adaptando-as à sua realidade. É o líder, que dosa os confrontos e conflitos, que direciona o grupo a um objetivo comum, por meio do esforço coletivo.

Como um dos objetivos da formação continuada é a promoção da mudança na escola, é no horário coletivo que o professor vai, com o auxílio do CP, conseguir refletir mais pausadamente sobre sua prática para então transformá-la. Para que o coordenador possa efetivamente contribuir com a transformação das práticas pedagógicas, é necessário que conheça profundamente a equipe com a qual trabalha e provoque nela o desejo por refletir e analisar o seu fazer. Essas reflexões, na visão de Pessoa e Roldão (2015), têm como base a ação do professor (experiência), o conhecimento produzido acerca do assunto em pauta (teoria) e a construção coletiva de propostas de melhoria ou superação (teoria e prática implicadas).

Profissional detentor de saberes diversos, assim como os professores, o coordenador pedagógico os mobiliza e inter-relaciona diariamente em busca da solução dos desafios cotidianos. Em sua atuação, reconfigura, reorganiza e recompõe seus saberes, de forma a estar sempre atuando em suas vertentes de mediador, articulador e transformador. Responsável pela articulação entre ações docentes e o Projeto Político-Pedagógico da escola onde atua, o coordenador deve cuidar para não se perder nas emergências diárias, não se emaranhar nas rotinas e urgências, mas investir em sua

própria formação e compreender a importância de sua atuação no processo formativo de profissionais reflexivos numa escola reflexiva.

Clementi (2011, p. 61) comenta que são muitas as atribuições do coordenador pedagógico, exigindo dele que administre o seu tempo para realizar as mais diferentes tarefas, entre elas: **formar o professor** e, para isso, planejar a formação, observar a sala de aula, promover discussões, trocar informações, organizar reuniões; **levar em conta os estudantes**, encaminhando-os aos órgãos necessários, chamando as famílias, falando com diferentes profissionais, dando devolutivas aos professores acerca de suas colocações; **cumprir atividades burocráticas** relativas à organização do trabalho, como preenchimento de fichas, relatórios, protocolos de observação de sala de aula, redação de cartas aos pais, aos professores, à comunidade escolar, atas de reuniões; **participar de reuniões** externas e internas, lidar com questões organizacionais e burocráticas, preencher papéis solicitados pelos órgãos centrais e, ainda, **investir em seu aprimoramento profissional**.

Pensando nas grandes alterações ocasionadas pela reestruturação do Ensino Médio e nas novas necessidades formativas que se configuram com o surgimento e a consolidação do ensino híbrido, é fundamental levantar tais necessidades e nelas investir – mais uma prioritária função do coordenador pedagógico. É função dos sistemas de ensino propiciar as oportunidades para que isso ocorra, mas é de responsabilidade do coordenador estar aberto a essas novas aprendizagens para que possa levá-las ao grupo de professores sob sua responsabilidade.

Considerando essa ampla demanda de atribuições, é comum a insatisfação dos coordenadores pedagógicos diante do conflito entre o que **gostariam de fazer** e o que realmente **conseguem fazer**. É necessário, de acordo com Clementi (2011), que o CP se profissionalize e reconheça em seus espaços relações e aspectos facilitadores de seu trabalho, para não se deixar levar pelo desânimo.

Esta sociedade que se desenha atualmente pede que a escola tenha um papel diferenciado em relação àquela de décadas anteriores. Precisa pensar cotidianamente sobre si mesma, sobre sua missão e como se organiza para cumpri-la. É esperado que seja uma comunidade imbuída de um pensamento próprio, questionador, contextualizado, autoavaliativo; que conceba, reflita, projete e atue na direção da reconstrução, que repense a si mesma num ajuste diário entre teoria e prática, e, a partir daí, crie suas próprias regras e trace planos de ação em busca de contextos formativos tanto para estudantes quanto para professores. Que seja uma organização aprendente, formada por profissionais reflexivos e em construção constante.

Uma escola voltada para a diversidade necessita, para atuar nela, de um profissional que articule os desejos de transformação da comunidade educativa, consciente das mudanças em seu papel e da importância de sua atuação. Que forneça aos profissionais docentes condições para a sua própria formação e que contribua com subsídios teóricos para que ela ocorra de maneira colaborativa. A este profissional, denominado coordenador pedagógico, cabe a responsabilidade de ser o formador dos formadores, sendo esta a sua atribuição principal.

Por estar inserido nesta escola reflexiva, precisa ser também reflexivo, buscando estabelecer com os professores uma relação dialógica e democrática, que reconheça neles pesquisadores em ação,

e não somente aprendizes, compreendendo que não faz mais sentido a formação centrada em si mesmo, na transmissão de saberes e modos de fazer, mas sim aquela estabelecida pelo diálogo, compartilhada entre os professores, colaborativa. Para que ela ocorra dessa maneira, é importante que o coordenador pedagógico a planeje a partir de estratégias formativas que estimulem a reflexão, o diálogo e a interação.

O primeiro passo neste planejamento deve ser a identificação das necessidades formativas do grupo. É o coordenador pedagógico o profissional responsável por esta identificação, e pode utilizar o exposto por Marcelo García (1997, p. 68) para reconhecer quais os tipos de necessidades presentes entre os profissionais que compõem o coletivo. De acordo com o autor, estas necessidades se dividem em quatro tipos.

- 1) Necessidades relativas aos estudantes**, como as relacionadas à aprendizagem, à diversidade, ao rendimento, a questões disciplinares ou de motivação.
- 2) Necessidades relativas ao currículo**, quando há a expectativa do desenvolvimento de alterações curriculares, novos planos, novos estilos.
- 3) Necessidades dos próprios professores**, ligadas às abordagens, tanto pessoais quanto profissionais, dos professores ao ensino. Relacionam-se ao desenvolvimento profissional, satisfação no trabalho, redução da ansiedade.
- 4) Necessidades da escola/instituição**, associadas à globalidade da escola, seu currículo, estudantes, profissionais, clima interno e sua relação com o exterior.

Identificadas as necessidades do grupo docente, é fundamental estabelecer um plano formativo que possa respondê-las, observando a necessidade de “criar condições de colaboração e do trabalho em equipe entre professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e estratégias reflexivas” (MARCELO GARCÍA, 1997, p. 64).

Levando em consideração que a aprendizagem do professor se dá de forma mais acentuada quando há uma narrativa, quando a vivência é colocada de forma linear, como afirmam Placco e Souza (2015), o ponto principal na formação é contar com a memória, pois utilizar-se dela é refazer as experiências já vividas a partir do viés do discernimento atual. A recuperação da memória deve ser intencional, afinal é constituinte da identidade do próprio sujeito, e permite a reconstrução de conceitos a partir de um processo crítico. A narrativa, quando feita no coletivo, considerando que haja a confiança do indivíduo em relação ao grupo, traz a reflexão sobre a prática, tão amplamente discutida anteriormente, já que tanto o sujeito quanto seus pares conseguem analisar o fato ocorrido à luz dos conhecimentos teóricos construídos durante o processo de formação continuada.

Pensar a formação como um processo individual e coletivo, no qual haja a transformação de representações, valores e comportamentos por parte do corpo docente que, coletivamente, aprenda e produza conhecimentos, tornando-se sujeito de sua própria aprendizagem, é o desafio do coordenador pedagógico que deseja tornar a instituição escolar um ambiente colaborativo e reflexivo.

É importante, neste trajeto, valorizar a experiência e a heterogeneidade do grupo sob sua responsabilidade. Canário (2006) traz a esse respeito a reflexão sobre o uso da experiência, mostrando que

raciocinar em termos de valorização da experiência opõe-se a um raciocínio em termos de “necessidades de formação”, cujo ponto de partida é, justamente, um inventário das lacunas dos formandos e não dos seus saberes experienciais. Deste ponto de vista, as pessoas são os principais recursos formativos no interior da organização. (CANÁRIO, 2006, p. 79)

Cabe refletir, nesse sentido, sobre como é importante para um bom desenvolvimento dos momentos formativos que o coordenador pedagógico compreenda que é a somatória das experiências, das competências individuais, sua interação no interior da organização e a história dessa organização e as situações ali vividas que se constituem como recurso formativo.

Como o trabalho com projetos, recuperando Silva (2012), implica trabalhar a dimensão social e cultural do conteúdo, observando que estejam inseridos numa rede de relações, o diálogo entre as áreas do conhecimento, ou uma intercomunicação das disciplinas tendo a interdisciplinaridade como eixo articulador, exige de toda a organização escolar um esforço, especialmente dos docentes, para que ocorra a contento. Integrar os conteúdos das disciplinas é a maior dificuldade entre os professores, sendo o coordenador o profissional responsável por articular toda a equipe pedagógica em torno do que foi estabelecido no projeto da escola, ou no currículo, coordenando seus desdobramentos, planejamento, acompanhamento e ação.

Segundo Pessoa e Roldão (2015), é função do coordenador relacionar cada ação formativa aos propósitos da formação e utilizar estratégias que sejam capazes de viabilizar e alcançar os objetivos propostos, de maneira a provocar mudanças na ação profissional. A busca pela efetiva transformação da prática pode levar o grupo ao trabalho com projetos integrados ou interdisciplinares.

Para isso, é importante que esse formador busque estratégias formativas que sejam colaborativas, como forma de priorizar a socialização. Canário (2006) argumenta que o ambiente formativo deve primar pelas situações informais que privilegiem a troca de experiências, trazendo as situações corriqueiras de trabalho para o centro da formação e que, ao serem socializadas, possam estimular a busca por conhecimentos teóricos que auxiliem os profissionais a encontrar soluções para a situação levantada. Com estratégias formativas de fato centradas na escola, que fomentem reflexões para o desenvolvimento de projetos integrados, podem ser identificadas e analisadas as principais práticas em uso, por meio de entrevistas, observação participada, estudos de caso, observação, autobiografias, diários de bordo ou de itinerância, narrativas orais ou escritas, discussão em grupo, questionários, relatos de experiência e análise por parte dos colegas, também conhecida como tematização da prática, investigação temática, além da própria metodologia de projetos, citada por Canário (2006), de modo a mobilizar as aprendizagens dos professores, formando equipes capazes de articular a ação e a reflexão, em busca da concretização de um determinado objetivo.

Estratégias formativas

Pessoa e Roldão (2015) definem as estratégias como um caminho traçado para atingir um objetivo claramente definido ou, ainda, “uma concepção global, intencional e organizada de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” (p. 119).

Tendo em vista a diversidade de estratégias elencadas por diferentes autores, é parte da função do coordenador pedagógico buscar aquelas que mais se adaptem ao grupo coordenado. É importante que o formador conheça a equipe, saiba diferenciar o perfil de cada profissional ali inserido, a fim de que os momentos formativos vivenciados possam, efetivamente, trazer ganhos a todos os indivíduos.

Partir das angústias expressas pelo corpo docente, iniciando a formação com algo novo e direcionando-a para o atendimento dessas necessidades é a maneira mais efetiva de tornar o espaço formativo um locus de colaboração e participação, e, nas palavras de Lerner, Torres e Cuter (2007), legitimá-lo como espaço de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, as autoras abordam diversas estratégias que podem ser utilizadas de maneira eficiente, mas que devem ser analisadas pelos coordenadores de acordo com o contexto de seu trabalho e o público-alvo da formação. Tendo isso em vista, foram selecionadas da obra das autoras algumas estratégias colaborativas que, consideradas possibilidades formativas eficazes para o desenvolvimento de projetos, atendem à premissa de troca de experiências e trabalho em cooperação. São elas:

Dupla conceitualização

Já brevemente tratada, a dupla conceitualização, por oportunizar aos professores a vivência das situações didáticas que pretendem trabalhar com os estudantes, enseja que os próprios docentes conceitualizem sobre o objeto de estudo e sobre como didaticamente é possível aprender mais sobre esse dado objeto, sempre por meio de reflexões que contemplem as situações didáticas. A partir da vivência da situação que será ofertada aos estudantes, é possível que o professor analise a eficácia de determinadas estratégias ou a necessidade daquele conteúdo. Em se tratando do desenvolvimento de projetos integrados, essa estratégia formativa permite que os professores localizem quais as maiores dificuldades encontradas para o seu desenvolvimento e busquem na teoria as possibilidades de solução para elas.

Aqui o coordenador pedagógico atua como mediador, promovendo a reflexão acerca dos encaminhamentos e das ações possíveis, facilitando o questionamento dos professores e o redimensionamento das práticas docentes. De acordo com Bonafé (2015), as intervenções do formador durante o processo desenvolvido por meio da dupla conceitualização permitem que o professor se aprofunde nos temas propostos, confrontando sua prática com a de seus pares, propiciando o diálogo e a troca de experiências, imprescindíveis para o desenvolvimento de uma formação colaborativa.

Leitura profissional

Permite aos professores transformar a leitura numa ferramenta de formação permanente. Promove o aprofundamento dos conhecimentos docentes sobre diferentes conteúdos, permitindo que elaborem melhor as discussões sobre os assuntos levantados pelo grupo como necessidades formativas.

Torna-se colaborativa a partir do momento em que tanto a leitura quanto a discussão sobre o texto lido sejam realizadas em cooperação, preferencialmente partindo de questões significativas, propostas pelo coordenador pedagógico, para que a equipe docente busque na teoria as respostas que podem suscitar o debate entre os pares.

É possível, inclusive, analisar a prática docente à luz da teoria elencada para esses momentos, transformando a formação num momento autônomo e propiciando ao docente a mudança para a categoria de professor-pesquisador, contribuindo de forma efetiva para a modificação da prática dos demais envolvidos na formação continuada por meio da sugestão de outras leituras que sejam pertinentes, tratem do mesmo assunto e propiciem avançar no conhecimento.

Debate a partir de questões sobre uma prática pedagógica

Muito frequente nas situações de formação, propicia a problematização do ensino, permitindo que os professores explicitem indagações que sejam merecedoras de uma discussão mais aprofundada.

Favorece a ocorrência da reflexão com base em estudos teóricos desenvolvidos anteriormente, a partir tanto de questões levantadas pelo grupo ou pelo formador, quanto da própria prática. O aprofundamento dessas demandas se dá a partir do confronto de diferentes visões sobre o mesmo tema, oriundas dos diversos saberes mobilizados pelo corpo docente e das leituras sugeridas pelo formador como base teórica para a discussão.

As questões trazidas pelo professor, advindas de sua experiência em sala de aula, podem suscitar várias respostas, já que cada profissional constrói seu saber a partir da própria trajetória profissional e de sua vivência teórica. É o confronto destas ideias, por vezes contraditórias, que faz com que o profissional reflita sobre a forma como tem desenvolvido sua prática docente. O papel do formador, aqui, é de um provocador de novas reflexões, seja com a sugestão de material para fundamentação teórica do grupo, seja com a provocação de reflexões acerca das vivências trazidas para discussão pelos participantes.

Além da obra de Lerner, Torres e Cuter (2007), também a leitura de Saul e Saul (2017) contribui com a apresentação de possibilidade de estratégia colaborativa nas formações continuadas. Nessa obra, os autores explicam a metodologia abordada por Freire, presente em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1987), chamada de Investigação Temática, que possibilita o diálogo e a colaboração entre os professores, contribuindo para a formação reflexiva, tão necessária no desenvolvimento de projetos integrados, além de outras práticas inovadoras.

Investigação Temática

Criada por Freire (1987), essa estratégia integra o rol daquelas voltadas para a pesquisa-ação. Ela parte do levantamento de questões oriundas da prática docente que sejam consideradas pelos professores como desafios e problemas para o desenvolvimento de uma educação emancipadora.

Levantadas tais inquietações, é necessário que o grupo de professores pesquise coletivamente, a fim de sugerir soluções que possam contribuir com a transformação da realidade vivenciada.

Por se tratar de uma prática colaborativa, a investigação temática contribui de maneira a equilibrar o poder entre o coordenador pedagógico e os professores, propiciando que ajam de maneira coparticipante e permitindo a construção coletiva de conhecimentos. De acordo com Saul e Saul (2017), a formação é espaço de construção coletiva, colaborativa e permite a aprendizagem do grupo ou, em outras palavras, “quanto mais colaborativo se tornar o trabalho, mais o grupo poderá avançar, com confiança, por ciclos sucessivos de ação-reflexão em direção a pequenas e grandes mudanças” (p. 433).

Freire (1987) explicita que a captação dos “temas geradores”, ou “temáticas significativas”, deve ocorrer a partir de um processo de pesquisa coletivo e problematizador. Afirma que tais temas estão implícitos na visão de mundo dos sujeitos, sendo assim expressões de sua forma de pensar e agir em sociedade. Ainda de acordo com o autor, é na investigação temática, partindo da descoberta de tais temas geradores, que podemos desvelar as situações-limite vivenciadas pelos sujeitos e percebidas por eles como necessárias de adaptação e transformação.

Nesta estratégia formativa, na perspectiva de Saul e Saul (2017), o papel do coordenador é o de construtor de conhecimentos, problematizando a realidade em conjunto com os outros de forma a desafiá-los a ir além da compreensão que apresentam naquele momento, buscando explicações, informações e conceitos que possam embasar os estudos para a transformação daquela realidade. Exige uma postura investigativa, parceira, de cumplicidade e cooperação, que demonstre a sua prontidão para aprender com os sujeitos a quem ensina, sua abertura e sua disposição em rever posicionamentos.

É importante a busca por uma formação reflexiva, desenvolvida de forma colaborativa, na qual os protagonistas sejam os próprios docentes, exigindo para tal metodologias dialógicas, que propiciem a reflexão sobre a prática e a sua transformação, aumentando a possibilidade de trocas entre os pares e a conseqüente mudança no fazer docente, impactando de maneira positiva nas aprendizagens dos estudantes.

Essas metodologias constituem exemplos das relações horizontais dos processos formativos, conceitualizadas por Santos (2016), nas quais as relações identitárias são estabelecidas, e o coletivo assume o protagonismo do próprio processo formativo. Isso não impede o surgimento, vez ou outra, de uma relação vertical, caracterizada pela autora como tendo uma postura diretiva por parte do coordenador pedagógico. Santos (2016, p. 31) afirma que é um atributo desejado no coordenador pedagógico a “boa navegabilidade” entre as relações.

Pensando no desenvolvimento de projetos integrados e na implementação do **Currículo da Cidade – Ensino Médio**, com todas as nuances de trabalho integrado que ele abarca, essas estratégias elencadas possibilitam a articulação entre os diferentes professores, propiciando que eles ultrapassem as fronteiras das disciplinas e busquem um trabalho mais colaborativo, vencendo, inclusive, os obstáculos propiciados pelo tempo e pelo espaço fragmentados presentes hoje na realidade escolar, reforçando o coordenador pedagógico como o responsável por propiciar essa articulação de maneira a transformar efetivamente a escola.

Por uma avaliação a favor do processo de aprendizagem

*A avaliação é uma reflexão transformadora em ação,
não podendo ser estática
nem ter caráter sensitivo e classificatório.
Jussara Hoffmann*

O conceito de avaliação é, incontestavelmente, polissêmico e ambíguo. A avaliação ocorre como rotina em nossas ações diárias de modo informal ou ocorre de maneira sistemática para avaliar estudantes, professores, unidades de ensino, programas e projeto, sistemas de ensino e políticas educativas. Portanto, a multiplicidade dos domínios abrangidos, os personagens envolvidos e a diversidade de métodos ampliam a complexidade da tentativa de conceituar avaliação. Assim, segundo Hadji (1994), a pluralidade de verbos que designam o ato de avaliar está diretamente ligada a uma multiplicidade de termos que indicam o objeto deste ato. Portanto, a dificuldade estaria no cerne da noção de avaliação. Assim, o julgamento de um valor, questão central nos processos avaliativos é, segundo o autor, particularmente ambíguo. A noção combina o que é quantitativo (medida) com o que é qualitativo (norma ideal); o real e o ideal; o que é valorizado com o que é desejado. Ou, nas palavras do autor: “[...] Mérito e/ou apreço, qualidade, grandeza? Poder-se-á encontrar noção mais polissêmica, mais multidimensional?” (HADJI, 1994, p. 29).

Importante ressaltar também que os processos avaliativos que adquirem grande dimensão estão situados numa arena política extremamente complexa, imbricados em ambiguidades, tensões e disputas de poder e, portanto, não podem ser analisados apenas na sua dimensão técnica, correndo-se o risco de se ter uma visão deturpada desses processos. O conflito existente entre os objetivos da educação e os objetivos das avaliações de sistema afeta, possivelmente, a maioria dos debates na atualidade.

Nesta publicação serão abordadas as práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem que não são menos complexas, polissêmicas e ambíguas. Ao longo do tempo, associamos o termo avaliação com controle, nota, seleção, classificação, promoção, retenção, diagnóstico etc.

A discussão do tema avaliação, no âmbito escolar, usualmente se restringe a tratar de avaliação de aprendizagem dos estudantes, não abrangendo os demais sujeitos que interagem no contexto escolar – gestores(as), professores(as), funcionários(as) – e tampouco as condições e os processos de trabalho. Ainda quando se trata de avaliação de aprendizagem, prevalece a compreensão de que suas principais finalidades são a classificação e a seleção dos estudantes. Essa visão dominante, associada na maioria das vezes a consequências punitivas, tende a reproduzir diante de outras demandas que gradativamente são postas à escola, seja a avaliação institucional dos profissionais da educação, de programas, o que suscita a associação da ideia de avaliação à possibilidade de consequências negativas, resultando em resistências para análise e concepções das práticas vigentes. (SÃO PAULO, 2020, p. 8)

Neste sentido, uma avaliação que se fundamenta no certo ou errado, na aprovação ou reprovação reduz-se a uma forma de “medir” os resultados da aprendizagem e, muitas vezes, uma ferramenta de julgamento, seleção e exclusão social. Portanto, torna-se fundamental buscar um tipo de avaliação que reconhece os diferentes ritmos de aprendizagem e incentiva o professor a diversificar suas estratégias, sendo também um instrumento importante para tomada de decisão dos educadores.

Neste sentido, é fundamental que a ênfase seja na avaliação formativa em detrimento à somativa, permitindo que professores e estudantes conheçam o que foi assimilado e o que ainda precisa ser melhorado ao longo do percurso, sendo essencial para manter a motivação dos estudantes, além de servir como orientação para os educadores ao facilitar o aperfeiçoamento das estratégias de ensino e de aprendizagem conforme o cenário de cada turma.

Assim, é imprescindível que os professores priorizem a avaliação qualitativa em detrimento da avaliação quantitativa, sendo necessário, portanto, garantir que a avaliação passe de um processo de atribuição de notas baseadas em índices de acertos e erros para um processo de apreciação integral das atividades realizadas pelos estudantes e busque tornar-se parte da metodologia adotada pelo educador em sua prática pedagógica, apoiando o estudante em seu percurso educativo, favorecendo os processos de ensino e de aprendizagem de forma efetiva que o auxilie a buscar novos significados, saberes e conhecimentos, tornando a prática do diálogo um processo de ação-reflexão-ação (HOFFMANN, 1994). Ganha sentido, assim, a avaliação como processo.

Avaliação como processo

Etimologicamente, avaliar significa dar valor a algo, determinar o valor ou mérito de um objeto, seja o que for que estiver sendo avaliado. Segundo Fernandes e Freitas (2007), a avaliação é uma

das atividades que ocorre no processo pedagógico, o qual inclui outras ações como a formulação dos objetivos da ação educativa, a definição de seus conteúdos e métodos, entre outras.

Em uma perspectiva histórica, pode-se dizer que as normas estabelecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, relativas à avaliação educacional, traduzem contribuições disponíveis na literatura da área, o que revela um contínuo movimento de atualização das orientações vigentes.

Sem a pretensão de uma retomada exaustiva e nem muito longínqua, vale demarcar alguns elementos que têm estado presentes em documentos da RME, desde quando fora implantado o Regimento Comum das Escolas Municipais, o qual registra concepções de avaliação educacional veiculadas desde o início dos anos 1990 e que se mantêm em orientações vigentes.

Desde então, a avaliação é apresentada como uma atividade que apoia o planejamento e a gestão, abarcando aspectos administrativos e pedagógicos.

Concebida como um processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa, espera-se que a atividade avaliativa forneça subsídios para a análise, o replanejamento e o aprimoramento do trabalho escolar.

Em uma perspectiva de Gestão Democrática, é afirmada a importância dos diversos segmentos e instâncias da escola atuarem como sujeitos da avaliação.

A avaliação adquire especificidades no processo de sua implementação nos contextos escolares, materializando-se de diferentes maneiras e com distintos propósitos. Na maioria das vezes, os esforços se concentram em produzir instrumentos, nem sempre compreensíveis para os estudantes e nem sempre satisfatórios para os professores, visando identificar ou mapear as aprendizagens. Poucas vezes as escolas organizam modos de verificar as condições de planejamento e execução do trabalho pedagógico ou o desempenho e as necessidades formativas de seus profissionais.

Avaliação por rubricas

A funcionalidade de avaliação por rubrica consiste em um método de avaliação cujo objetivo é a criação de critérios, isto é, aspectos ou atributos da tarefa a ser realizada pelo estudante, de avaliação para a atividade de tarefa. É possível criar vários critérios, bem como inserir uma escala de pontuação para cada um deles.

A questão da avaliação da aprendizagem deve ser considerada pelo professor ainda durante o planejamento do componente, momento em que ele reflete sobre os objetivos que pretende alcançar com os conteúdos que serão trabalhados. Os objetivos propostos no plano de ensino orientarão a prática no decorrer do componente e permitirão ao docente estabelecer critérios de avaliação, bem como planejar de que forma e em que momento realizará atividades avaliativas. Além disso, os objetivos orientam o estudante sobre as metas de aprendizagem do componente e o que será exigido dele nas

atividades. Dessa forma, é importante, já no momento do planejamento, estabelecer os critérios de avaliação que vão orientar a correção das atividades realizadas pelos estudantes.

É recomendado que o planejamento do processo avaliativo seja compartilhado com todos os atores que cursaram o Itinerário Formativo selecionado. A realização de discussões para o estabelecimento dos critérios que vão orientar a correção das atividades realizadas pelos estudantes permite que os professores, responsáveis pelo acompanhamento individualizado dos estudantes, sejam também autores do processo, garantindo a coerência entre a avaliação e os objetivos delineados.

Dessa forma, os critérios de avaliação servirão de parâmetro para os professores elaborarem seus feedbacks sobre as atividades propostas e reunir elementos para indicar em que medida o estudante atingiu os objetivos almejados em uma determinada atividade, seus avanços em relação ao conteúdo trabalhado, se apresentou dificuldades conceituais, procedimentais ou atitudinais, quais as lacunas e defasagens identificadas, o que precisa melhorar etc. Isto possibilita ao professor rever o planejamento do componente, adequando as etapas seguintes às necessidades formativas dos estudantes.

Por essas razões, os critérios de avaliação utilizados devem ser apresentados de forma detalhada nas propostas pedagógicas, bem como a forma de cálculo da nota final do estudante.

Rubricas são esquemas explícitos para classificar produtos ou comportamentos, em categorias que variam ao longo de um processo contínuo. Podem ser usadas para classificar qualquer produto ou comportamento, tais como redações, ensaios, trabalhos de pesquisa, apresentações orais e atividades.

A avaliação pode ser feita pelos próprios estudantes ou por outros, como professores, os demais colegas de turma, supervisores de trabalho etc.

Rubricas podem ser usadas para prover o feedback formativo dos estudantes, para dar notas ou avaliar programas.

Cada rubrica deve ser desenhada para o quadro que se espera.

A ideia é fazer com que os formadores criem o seu sistema de rubricas, em conformidade com os objetivos da matéria e que este seja de conhecimento dos alunos. É importante que eles sejam avaliados ao longo do processo e que tenham conhecimento de suas avaliações. (BIAGIOTTI, 2004, p. 119)

Em linhas gerais, as rubricas são uma ferramenta para quantificar observações qualitativas, possibilitando uma mensuração mais precisa, justa e confiável, pois, a partir de uma padronização, favorece a autoavaliação, permitindo que os estudantes compreendam melhor suas notas, sabendo assim focar seus esforços para melhorar.

Como deve ser uma rubrica?

De acordo com Porto (2005), as rubricas necessitam ser feitas sob medida para as tarefas ou produtos que se pretende avaliar, descrevendo níveis de desempenho, de competência na realização de tarefas específicas ou de um produto específico.

No seu conjunto, esses níveis de competência descrevem qualquer resultado possível sobre o desempenho de um aprendente e determinam expectativas de desempenho.

Características desejadas:

Facilidade: tornar fácil avaliar problemas complexos;

Objetividade: conseguir avaliar de uma forma objetiva;

Granularidade: possuir granularidade (níveis) adequada;

Gradativa: explicar gradualmente o desempenho que se espera de um estudante com relação a uma tarefa individual, em grupo, ou em relação a um curso como um todo;

Transparência: tornar o processo de avaliação transparente, de modo que os estudantes saibam os critérios de avaliação e tenham controle do seu aprendizado;

Herança: a rubrica deve herdar as características da avaliação escolhida;

Associativa: a rubrica associa-se à avaliação de desempenho apresentada pelo estudante, para verificar se, a partir do programa do curso, os objetivos pretendidos foram alcançados;

Reutilização: devem ser reutilizáveis, sempre sofrendo adequações antes do início do novo processo de avaliação;

Padronização: permitir a padronização de avaliações, de modo a alcançar habilidades mais complexas;

Clarificação: ajudar a clarificar expectativas se as utilizamos como um meio de comunicação com os estudantes.

Dimensão holística x dimensão analítica

Na dimensão holística da avaliação, o estudante é avaliado num todo, por exemplo: “O trabalho demonstra proficiência no uso da língua, explora o conteúdo num nível adequado de detalhe, é objetivo e bem organizado”.

Na dimensão analítica, cada item (proficiência, exploração de conteúdo, objetividade e organização) seria analisado separadamente.

Aplicações

O sentido da avaliação é compreender o que se passa na interação entre o ensino e a aprendizagem para uma intervenção consciente e melhorada do professor, refazendo o seu planeamento e o seu ensino e para que o aprendente tome consciência também de sua trajetória de aprendizagem e possa criar suas próprias estratégias de aprendizagem.

Nesse ponto de vista, a produção do aluno, inclusive o erro, é compreendido como uma fonte riquíssima de conhecimento da dinâmica da qualidade e do trabalho pedagógico e do caminho de aprendizagem discente. Mapear a reação do aprendente à intervenção docente é a razão de ser do processo avaliativo em sala de aula. Esse mapeamento tem como fim possibilitar uma diversificação didática sintonizada e proximal das necessidades do educando”. (SILVA, 2004, p. 60)

Autoavaliação

Em situações normais, o estudante não emite a sua opinião para o professor, ficando na expectativa da confirmação, ou não, da sua própria expressão. Com a autoavaliação, o aprendente pode reverter esse processo e dialogar com o docente, ao dizer, por exemplo, que o seu trabalho poderia ter sido melhor se tivesse havido a compreensão do que foi solicitado.

Trabalhos em grupo

Se o produto final da atividade em grupo é o mesmo da atividade individual, temos a mesma rubrica. Porém, com relação ao processo, devemos inserir nas rubricas critérios coletivos, por exemplo, coesão do grupo, dinâmica interna de interação, bem como os critérios individuais, e a contribuição do indivíduo para a dinâmica do grupo.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALMEIDA, L. R. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.
- ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N. de S. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2009.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.
- ANDRÉ, M.E.D.A.; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes docentes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2009, p. 11-23.
- AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BIAGIOTTI, L.C.M. **Avaliação em EAD: procedimentos de avaliação educacional em cursos de longa distância da Marinha do Brasil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Pedagógicas) – Instituto Superior de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro.
- BIAGIOTTI, Luiz Cláudio Medeiros. **Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações**. Anais do 12º Congresso Internacional da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Florianópolis, 2005. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2013.
- BONAFÉ, E. M. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10246>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 fevereiro 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 11 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018c.
- CANÁRIO, R. **A Escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da Educação, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.
- CANÁRIO, R. **Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro**. Fórum 27, Jan-Junho 2000, 125-139.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?: das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CARDOSO, B; LERNER, D.; NOGUEIRA, N.; PEREZ, T. **Ensinar tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 53-66.

- ECO, Umberto. **Pape Satàn aleppe**: crônicas de uma sociedade líquida. Rio de Janeiro: Record, 2017
- ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 8, p. 37-48, jan./abr. 2009.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação / [Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- FESTAS, M. I. F. **A aprendizagem contextualizada**: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, julho, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: e três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. Como Acolher a Singularidade das Escolas? Uma reflexão sobre o papel do coordenador. In: ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.) (2010) **O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo, Loyola. 2010
- GATTI Bernardete A. Gatti; Elba Siqueira de Sá Barretto. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.
- HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora. 1994.
- HERNÁNDEZ, F. **Organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: Uma relação dialógica na construção do conhecimento. *Ideias*, v. 22: p. 51-59.1994 (Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf) – último acesso em 29 de novembro de 2020.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LENER, D.; TORRES, M.; CUTER, M. E. Situações de “dupla conceitualização”. In: CARDOSO, B. et al. (org.). **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 71-101.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas: Pontes, 2015.
- MARCELO GARCÍA, C. Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação do pensamento do professor. In: NÓVOA, A. C. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.
- MARTINS, J. S. **Projetos de pesquisa**: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.
- MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa**: do ensino fundamental ao ensino médio. São Paulo: Papyrus, 2013.
- MACHADO, R. **Acordais**. Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.
- MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, Dez. 2014.
- NÓVOA, A. C. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. C. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 3-33.
- PAES, L.; PASSARELLI, L. G. O coordenador pedagógico e o desenvolvimento de projetos integrados no ensino médio. In: PASSARELLI, L. G.; PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Formando formadores para a escola básica do século XXI**: relatos de pesquisa IV. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 117-139.
- PAES, L. **O trabalho com projetos no Ensino Médio**: possibilidades formativas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21466/2/Lisandra%20Paes.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.
- PASSARELLI, L. G. **Teoria e prática na educação linguística continuada**. 2002. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Mari. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 165-188.

- PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. Tese de doutorado. São Paulo, PUC-SP, 2017.
- PEREIRA, R.; RIGOLON, W. Assistente de direção de escola: Imagens, labirintos e caminhos possíveis. **Revista Magistério/Secretaria Municipal de Educação**. N. 5 – São Paulo: SME/COPED, 2018.
- PEREIRA, Rodnei.; PLACCO, Vera M. N. de S. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N. de S. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- PESSOA, L.; ROLDÃO, M. C. Estratégias viabilizadoras da “boa formação na escola”: do acaso à intencionalidade. In: PLACCO, V. M. N. D. S.; ALMEIDA, L. R. D. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2015. p. 109-128.
- PIAGET, J. O pensamento e a linguagem na criança. São Paulo: Martins Fontes, 1999. PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.
- PIMENTA, Selma Garrido et al . Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 43, n. 1, p. 15-30, Mar. 2017.
- PLACCO, V.M.N.S. Formação e Prática do Educador e do Orientador. Campinas: Papirus Editora, 2002.
- PLACCO, V. M.N.S. A multidimensionalidade sincrônica da didática e da formação do professor. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs) **Conhecimento Local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**, Curitiba, Editora Champagnat, 2005, p. 95 a 104.
- PLACCO, V.M.N. de S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A.M.M.; MACHADO, L.B.; MELO, M.M. O.; AGUIAR, M.C.C. **Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006
- PLACCO, V.M.N.de S.; SOUZA, V.L.T. de. Saberes e trabalho do professor: que aprendizagens? Que formação? In: ENS, R.T.; VOSGERAU, D.S.R.; BEHRENS, M.A. **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. D. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2015.
- PONCE, Branca Jurema.; LEITE, Carlinda. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), v. 17, p. 794-803, 2019.
- PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.) **Educação continuada**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- REIS, Pedro. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. (2011). Lisboa: Ministério da Educação. (Cadernos do CCAP-2). Disponível em: <http://qtc.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/31/manual-de-apoio-a-observacao_2014.pdf>. Acesso em: 19. mai. 2020.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- SANTOS, M. A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 200 SANTOS, A. A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10268/1/Alicielle%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021. 6.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade Educação de Jovens e Adultos - Língua Portuguesa**. SME/COPED: São Paulo, 2019.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (re) significação de concepções e práticas**. São Paulo: SME/COPED, 2020.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade - Ensino Médio**. São Paulo: SME/COPED, 2020a.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Subsídios de apoio e orientação à implantação do Currículo da Cidade no Ensino Médio**. São Paulo: SME/COPED, 2020b.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Médio: Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: SME/COPED, 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental-e-medio/ensino-medio/>. Acesso em: 5 fev. 2021.

- SAUL, A. M.; SAUL, A. **O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire**: contribuições para a Didática. Cadernos de Pesquisa, v. 24, n. 01, p. 1-14, 2017.
- SAUL, A.; SAUL, A. M. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico emancipatória. **Revista e-Curriculum. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 429-454, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33157>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- SENGE, P. et al. **Escolas que aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação. Porto Alegre: Artmed, 2005
- SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Tradução: Clóvis Marques – Rio de Janeiro: Record, 2015.
- SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington D.C., v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SIGALLA, L.A.A. **De profissional a profissional-professor**: contribuições para a formação de professores universitários da área de Administração. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP, 2012.
- SILVA, J.F. Avaliação na Perspectiva Formativa-Reguladora: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004. SILVA, Ana Célia Bahia. **Projeto Pedagógico**: instrumento de gestão e mudança. Belém: UNAMA, 2000.
- SILVA, Moacyr da. O coordenador pedagógico e o cotidiano do Ginásio Vocacional. IN: – PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. Edições Loyola, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- THURLER, M.G.; MAULINI, O. **A organização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Penso, 2012.





Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**



**CURRÍCULO
da CIDADE**



**CIDADE DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

