

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC/SP**

Luciana Patricia Albuquerque de Paula

**Formar para transformar práticas avaliativas: uma proposta de ação supervisora**

Mestrado em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2018

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC/SP**

Luciana Patricia Albuquerque de Paula

**Formar para transformar práticas avaliativas: uma proposta de ação supervisora**

Mestrado em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes.

São Paulo

2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação pelo investimento na formação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, garantindo a participação no Mestrado Profissional e no processo de aprendizagem que sustenta minha atuação cotidiana na educação.

Ao corpo docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores que contribuíram qualitativamente para a reflexão sobre minha profissão e potencializaram a transformação de minha prática.

Ao Humberto Silva, assistente de coordenação, pelo auxílio, apoio, acompanhamento e suporte, em todas as dúvidas que surgiram ao longo do percurso.

Agradeço ao Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes pela orientação do trabalho, carinho, atenção e por acreditar na possibilidade de contribuição, desta pesquisa, aos fazeres do supervisor escolar.

Ao Prof. Dr. Rodnei Pereira e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laurizete Ferragut Passos que trouxeram contribuições significativas ao trabalho final no momento da banca de qualificação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marli Eliza Dalmazo Afonso de André na condução da disciplina “Projetos de Investigação na Escola Básica: Questões Teórico-Methodológicas” que subsidiou o enriquecimento de minha produção acadêmica.

A Deus, familiares e amigos que acompanham minha trajetória de vida pessoal e profissional, incentivando e valorizando todas as minhas conquistas.

A Wendel Camargo Mendes pelo apoio à participação no Programa, por estar ao meu lado na vida e no desenvolvimento do trabalho, pelo estímulo e contribuições para a conclusão dessa importante etapa.

*“Sixto Martínez fez o serviço militar num quartel de Sevilha. No meio do pátio desse quartel havia um banquinho. Junto ao banquinho, um soldado montava guarda. Ninguém sabia porque se montava guarda para o banquinho. A guarda era feita por que sim, noite e dia, todas as noites, todos os dias, e de geração em geração os oficiais transmitiam a ordem e os soldados obedeciam. Ninguém nunca questionou, ninguém nunca perguntou. Assim era feito, e sempre tinha sido feito.*

*E assim continuou sendo feito até que alguém, não sei qual general ou coronel, quis conhecer a ordem original. Foi preciso revirar os arquivos a fundo. E depois de muito cavoucar, soube-se. Fazia trinta e um anos, dois meses e quatro dias, que um oficial tinha mandado montar guarda junto ao banquinho, que fora recém-pintado, para que ninguém sentasse na tinta fresca”.*

*Eduardo Galeano*

## RESUMO

PAULA, L. P. A. **Formar para transformar práticas avaliativas**: uma proposta de ação supervisora. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa teve por objetivo geral desenvolver proposta de ação supervisora para a orientação e acompanhamento dos processos de formação em contexto, desenvolvidos por coordenadores pedagógicos junto aos docentes, na temática avaliação da aprendizagem. Para a elaboração da proposta, procuramos por referenciais teóricos que subsidiassem a compreensão do papel do supervisor escolar e do coordenador pedagógico no cotidiano escolar; a análise dos conceitos construídos sobre processos de formação em contexto nas unidades educacionais; e, as concepções que fundamentam o processo de avaliação da aprendizagem de sala de aula. A proposta consistiu em organizar encontros de tutoria, inspirados nas ações de tutoria desenvolvidas pela Fundação Itaú Social, junto ao coordenador pedagógico, para realização de atividades como diagnóstico do contexto escolar, análise de documentações pedagógicas, acompanhamento e estruturação de sua rotina de trabalho. A pesquisa de abordagem qualitativa envolveu a obtenção de dados descritivos, por meio de questionários e entrevista coletiva para submissão da proposta de ação supervisora à coordenadores pedagógicos e supervisores escolares, vinculados à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, visando reunir dados acerca da utilidade, viabilidade e modificações pertinentes à sua implementação. O resultado da pesquisa foi a apresentação de uma proposta de ação supervisora que sublinha uma atuação propositiva do supervisor escolar na observação do cotidiano, análise da realidade, discussão dos encaminhamentos e estratégias formativas junto ao coordenador pedagógico, indicando a necessidade de construção de vínculos e parcerias que permitam o acompanhamento, orientação e avaliação da unidade educacional, bem como impulsionem o processo de conscientização e implicação, tanto de coordenadores pedagógicos quanto do supervisor escolar, em um trabalho qualificado de avaliação da aprendizagem e fortalecimento dos espaços de formação em contexto.

**Palavras-chave:** Formação em Contexto. Avaliação da Aprendizagem. Ação Supervisora. Papel do Coordenador Pedagógico.

## ABSTRACT

PAULA, L. P. A. **Formation to transform evaluative practices:** a proposal for supervisory action. 2018. 120f. Dissertation (Professional Master's) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

This research had the general objective to develop a proposal for supervising action for the orientation and follow-up of the formation processes in context, developed by pedagogical coordinators with the teachers, in the thematic evaluation of learning. For the elaboration of the proposal, we look for theoretical references that subsidize the understanding of the role of the school supervisor and the pedagogical coordinator in the daily school life; the analysis of the concepts built on formation processes in context in the educational units; and the conceptions that underlie the evaluation process of classroom learning. The proposal consisted in organizing mentoring meetings, inspired by the tutorial actions developed by Fundação Itaú Social, together with the pedagogical coordinator, to carry out activities such as diagnosis of the school context, analysis of pedagogical documentation, monitoring and structuring of their work routine. The research of qualitative approach involved the obtaining of descriptive data, through questionnaires and a collective interview for submission of the proposal of supervisory action to pedagogical coordinators and school supervisors, linked to the Municipal Department of Education of São Paulo, aiming to gather data about the usefulness, viability and modifications relevant to their implementation. The result of the research was the presentation of a proposal for a supervisory action that emphasizes a proactive role of the school supervisor in daily observation, reality analysis, discussion of referrals and formation strategies with the pedagogical coordinator, indicating the need to build links and partnerships that allow the follow-up, orientation and evaluation of the educational unit, as well as promote the process of awareness and involvement, both of pedagogical coordinators and the school supervisor, in a qualified work of evaluating learning and strengthening of formation spaces in context.

**Keywords:** Context Training. Learning Assessment. Supervisory Action. Role of the Pedagogical Coordinator.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

QUADRO 1 – Pesquisas Correlatas.....	22
QUADRO 2 – Perfil dos Gestores Participantes da Pesquisa.....	73



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
ATE	Assistente Técnico de Educação
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DOT P	Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica
DRE IP	Diretoria Regional de Educação Ipiranga
DRE SA	Diretoria Regional de Educação Santo Amaro
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEA	Projeto Especial de Ação
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RME – SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Supervisor Escolar
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI – SP	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Educacional

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. A INVESTIGAÇÃO DA FORMAÇÃO EM PRÁTICAS AVALIATIVAS: AS PESQUISAS CORRELATAS .....</b>	<b>19</b>
<b>2. O SUPERVISOR ESCOLAR E O COORDENADOR PEDAGÓGICO: ATRIBUIÇÕES E PERTENÇAS .....</b>	<b>36</b>
2.1 Formar na escola: elementos e reflexões da formação continuada em serviço ....	48
<b>3. AVALIAÇÃO DE SALA DE AULA: CONCEPÇÕES E AÇÕES.....</b>	<b>55</b>
<b>4. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>64</b>
4.1 O processo de tutoria: percurso metodológico da proposta de ação supervisora .	68
<b>5. OLHARES PARA A PROPOSTA DE AÇÃO SUPERVISORA: A ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>73</b>
5.1 Atributo utilidade.....	75
5.2 Atributo viabilidade .....	78
5.3 Contribuições à proposta de ação supervisora .....	81
<b>6. A PROPOSTA DE AÇÃO SUPERVISORA: UM OLHAR PARA A INTERAÇÃO ENTRE O SUPERVISOR ESCOLAR E O COORDENADOR PEDAGÓGICO .....</b>	<b>87</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>118</b>

## APRESENTAÇÃO

Após finalizar minha formação acadêmica no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em 2004, na Universidade de São Paulo, ingressei na carreira do magistério em 2006, como professora de educação básica na Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo. Dois anos mais tarde, prestei concurso para a prefeitura do município de São Paulo (PMSP) e ingressei como professora de educação infantil e ensino fundamental I, desta rede.

Em 2009, ainda em processo de inserção na docência, fui chamada a novos desafios e convidada a trabalhar na Diretoria Regional de Educação Ipiranga (DRE IP), na Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P), setor que, na DRE IP, era responsável pelos cursos de formação de professores e gestores sob sua jurisdição.

Assim, iniciei o percurso de trabalho com formação de formadores, ministrando cursos para professores e gestores das séries iniciais do ensino fundamental e, com seis meses de atuação, passei a trabalhar com a formação de gestores e professores da frente de educação infantil. Exerci por quatro anos a função de Assistente Técnico de Educação (ATE), em DOT-P.

Nesse período, ministrei formações em cursos, tais como: Projetos Institucionais de Leitura nas Unidades Educacionais, Grupo de Trabalho de Gestores do Programa “A Rede em rede: a formação continuada na educação infantil”, Trajetórias de Formação Continuada: Linguagens Artísticas, As Diferentes Linguagens da Infância e as Implicações para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entre outras formações que contribuíram para a constituição de minha identidade profissional como formadora de formadores.

Em 2013, com a mudança de gestão da PMSP, retornei para a escola, na função de Diretora, em uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF), em Cidade Ademar, na Diretoria Regional de Educação Santo Amaro (DRE SA), São Paulo. No exercício dessa função, agreguei muitas aprendizagens vinculadas especialmente à compreensão das demandas administrativas do gestor; porém, sentindo-me muito distanciada de meu papel formador, optei por, no ano seguinte, assumir o cargo de

Coordenador Pedagógico (CP) em uma EMEF, no Jardim Imperador, Diretoria Regional de Educação Ipiranga (DRE IP), São Paulo.

Destaco ainda que, no período de 2013 até o final do primeiro semestre de 2016, prossegui trabalhando com a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Na EMEF da DRE IP permaneci até o final de 2016. Neste espaço, coordenava os professores regentes dos anos finais do ensino fundamental, vivenciando com eles as alegrias, as dúvidas e os questionamentos de atuar com adolescentes, em uma escola de periferia, repensando a escola de hoje, suas funções e atribuições, o processo de ensino e de aprendizagem, o currículo proposto, a gestão de sala de aula e a avaliação educacional.

Nesse contexto o que mais me inquietava era a temática “avaliação educacional”, pois, nas distintas unidades em que atuei, observei a aplicação de instrumentos avaliativos que não eram projetados em consonância com os objetivos e metas organizacionais e que, desta forma, não se constituíam em instrumentos de orientação da prática pedagógica, não eram utilizados para diagnóstico da realidade, análise de avanços e dificuldades ou como ferramentas de reflexão sobre a gestão de sala de aula.

Em meio a esse percurso ingressei, em 2016, no Mestrado Profissional, acesso possibilitado pela parceria da PMSP com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) estabelecida por meio da Portaria nº 5.606, de 10 de agosto de 2016. A inscrição no mestrado teve por objetivo aprofundar e aprimorar conhecimentos que favoreceriam a apropriação de saberes para atuar com as dificuldades acima elencadas e possibilitar a construção de respostas a problemáticas geradas pela temática avaliação educacional.

No ano seguinte, acessei o cargo de Supervisor Escolar (SE), sendo esta a função que atualmente exerço. Novo cargo novas atribuições, novas demandas, aproximação de diversas unidades educacionais e seus contextos, entre outras possibilidades de pertencer e atuar na supervisão, permitindo constatar que as discussões sobre avaliação

educacional afligiam também outras escolas, tornando necessária a continuidade de estudos nesta temática.

Destaque-se que, em face do acesso ao novo cargo, a permanência de estudos na temática avaliação educacional exigiu a modificação do lugar do sujeito que olha para um objeto de conhecimento, procurando intervir em um contexto e produzir subsídios para a ação cotidiana, pois, inicialmente, o objeto encontrava-se na relação entre ações realizadas em uma unidade educacional e mediadas pelo coordenador pedagógico, frente a uma rede de ensino; entretanto, ampliou-se para a relação de ações desencadeadas por distintas escolas e mediadas pelo supervisor escolar, frente a políticas públicas em avaliação.

## INTRODUÇÃO

A investigação sobre o tema formação em avaliação da aprendizagem de sala de aula que fundamentou a elaboração da proposta de ação supervisora, desta pesquisa, surgiu a partir da necessidade de discutir um percurso formativo e propor formas de atuação ao supervisor escolar na orientação e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, junto aos docentes.

Discutir e propor formas de atuação requer a análise dos papéis assumidos pelo supervisor escolar e coordenador pedagógico no exercício de suas funções, a discussão do conceito de avaliação da aprendizagem de sala de aula e concepções de coordenadores pedagógicos acerca desta, bem como os processos de formação continuada em serviço como espaço distinto de reflexão sobre os processos avaliativos.

Esta pesquisa teve por objetivo geral desenvolver proposta de ação supervisora para a orientação e acompanhamento dos processos de formação em contexto, desenvolvidos por coordenadores pedagógicos, junto aos docentes, na temática avaliação da aprendizagem de sala de aula, considerando as dificuldades de acompanhamento do processo de aprendizagem dos educandos e elaboração de propostas para sua superação, os problemas advindos da atribuição de notas que sintetizam os resultados das avaliações bimestrais e anuais, a distância existente entre o currículo escolar e formas de avaliação que promovam seu desenvolvimento, entre outros problemas que precisam ser analisados, acompanhados e orientados pela equipe gestora.

Tivemos, também, por objetivos específicos pesquisar a atuação do supervisor escolar e coordenador pedagógico no cotidiano e como esta ação poderia contribuir para o processo formativo da unidade educacional, com vistas à melhoria de práticas avaliativas; analisar os conceitos construídos sobre processos de formação continuada e espaços formativos organizados nas unidades educacionais; e, subsidiar a compreensão sobre o processo de constituição identitária do supervisor escolar e do coordenador pedagógico, enquanto formadores de formadores para a produção da proposta de ação supervisora.

O pressuposto deste trabalho é que a ação formativa do supervisor escolar, junto ao coordenador pedagógico, frente à temática avaliação da aprendizagem de sala de aula, pode contribuir e criar condições para a discussão sobre os instrumentos e o processo de avaliação que colabore para a ressignificação das práticas, a retomada dos processos de ensino e de aprendizagem e o levantamento de dados sobre as condições concretas dos alunos, visando à tomada de decisões vinculadas ao desenvolvimento do currículo escolar, estratégias didáticas e a gestão de sala de aula.

À vista disso, a pesquisa apresentou por questão: como o supervisor escolar poderia organizar, acompanhar e subsidiar as ações formativas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico sobre avaliação da aprendizagem de sala de aula?

O público alvo da proposta elaborada, por esta pesquisa, é o supervisor escolar e coordenadores pedagógicos, que atuam no Ciclo Autoral<sup>1</sup>, em unidades educacionais de ensino fundamental, jurisdicionadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), da Prefeitura do Município de São Paulo, sendo a tutoria, a metodologia de formação a ser utilizada na proposta construída de ação supervisora.

A ação supervisora desenvolvida neste trabalho é inspirada no programa de tutoria, organizado pela Fundação Itaú Social<sup>2</sup>. A transferência dessa tecnologia à rotina de acompanhamento do supervisor escolar para orientação do trabalho do coordenador pedagógico tem por estrutura a realização de atividades de observação, construção de diagnóstico, reuniões individualizadas com o CP, elaboração partilhada de plano de trabalho, construção do plano de formação, acompanhamento das práticas avaliativas na unidade educacional e feedback propositivo.

A tutoria é um procedimento de formação, dentre outros tipos de processos formativos para o desenvolvimento profissional, que objetiva à reflexão sobre o

---

<sup>1</sup> Desde a implantação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo (DECRETO Nº 54.452/2013 DE 10/10/2013), os anos no ensino fundamental passaram a ser divididos em Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano, Ciclo Interdisciplinar – 4º ao 6º ano e Ciclo Autoral – 7º ao 9º ano do ensino fundamental.

<sup>2</sup> Para conhecimento do programa tutoria consulte o Guia de Tutoria Pedagógica da Fundação Itaú Social disponível em: <[http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis\\_pdf\\_tut-ped\\_livro1\\_v13.pdf](http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tut-ped_livro1_v13.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

exercício das atribuições do coordenador pedagógico e como esse exercício incide no cotidiano escolar, com a finalidade de fomentar transformações na prática gestora. A escolha dessa metodologia deve-se a sua qualidade de formação customizada, proposta que se articula ao trabalho individualizado de acompanhamento realizado pelo supervisor escolar às unidades escolares, que compõem o seu setor de atuação.

A proposição dos encontros de tutoria é criar a necessidade de aprofundamento do conhecimento sobre avaliação de sala de aula, tanto dos gestores acompanhados pelo supervisor escolar, quanto dos docentes acompanhados pelo coordenador pedagógico para que todos caminhem na direção de levantar, discutir e analisar indicadores e critérios que subsidiem os processos de elaboração de instrumentos de avaliação, as análises dos resultados advindos desses instrumentos, a compreensão dos conceitos que envolvem a temática avaliação educacional e a discussão de intervenções pedagógicas para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta proposta consideramos como pontos importantes de reflexão qual a perspectiva de formação continuada em serviço, qual o papel e a relevância da atuação do coordenador pedagógico e do supervisor escolar na formação continuada em serviço, quais os conceitos em avaliação da aprendizagem de sala de aula e como essa perspectiva, papel e conceitos podem tornar-se observáveis na prática pedagógica e avaliativa dos sujeitos envolvidos no processo formativo, favorecendo a reflexão sobre suas disposições e comportamento no cotidiano escolar. Para Saul (2010):

Compreender uma situação onde interagem seres humanos com intencionalidade e significados subjetivos requer levar em consideração as diferentes posições, opiniões e ideologias mediante as quais os indivíduos interpretam os fatos e os objetivos e reagem nas diferentes situações. (SAUL, 2010, p.48)

Nesse contexto, o supervisor escolar que, muitas vezes, é visto como agente de controle, funcionário a serviço da fiscalização administrativa e pedagógica das unidades educacionais, aparecerá também como agente promotor de ações formativas, voltadas ao desenvolvimento profissional de gestores, valorizando suas experiências e fomentando reflexões acerca de sua atuação na qualificação das práticas pedagógicas e avaliativas na unidade educacional.

Essa atuação proposta ao supervisor escolar, por vezes, provoca estranhamento por parte de docentes, gestores e demais integrantes da comunidade educativa, em face



à construção de uma cultura escolar que aponta a função de supervisor como o lugar da fiscalização. Essa percepção decorre de uma construção histórica da profissão de supervisor escolar que o estabeleceu como um agente de controle a serviço do governo que inspeciona, monitora e valida a atuação de gestores e/ou profissionais responsáveis pelos processos educativos, visando a sua responsabilização, diante dos resultados de aprendizagem apresentados pelas unidades educacionais.

Já a importância do coordenador pedagógico, nesse percurso, está relacionada ao papel formativo que ele exerce, na instituição de ensino, promovendo reflexões que fundamentam as concepções e práticas dos docentes acerca das avaliações da aprendizagem de sala de aula, articulando suas produções e aplicações, como atividade transformadora da prática educativa.

No entanto, muitas vezes esse papel do coordenador pedagógico é questionado por docentes, especialmente na coordenação dos trabalhos dos anos finais do ensino fundamental, por esse profissional, eventualmente, não apresentar uma formação especializada nas distintas áreas de conhecimento e ter que, por atribuição, organizar os processos avaliativos de docentes especialistas, nas turmas de sexto até nono ano.

O estranhamento e questionamento de uma atuação mais formativa do supervisor escolar e coordenador pedagógico deve-se ao fato de o supervisor escolar ser reconhecido e ter-se constituído em uma função que precipuamente atuava na inspeção das unidades educacionais e, do mesmo modo, a função de coordenador pedagógico, da ideia de fiscalização para a melhoria e articulação do processo de ensino desenvolvido na escola, aos processos estabelecidos em redes de ensino.

Conforme assinalam Placco, Souza e Almeida (2012, p.760) “também no caso do Brasil, pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar” e sua atuação, enquanto inspetor no exercício da supervisão pedagógica, estaria dividida em dois níveis “no nível do sistema, para um conjunto de escolas; e no nível da unidade, para uma única escola”. Assim, enquanto o supervisor escolar atua frente a um grupo de escolas, a direção dos processos educacionais, dentro da unidade de ensino, seria de responsabilidade do coordenador pedagógico.

Desse modo, a ideia de um supervisor escolar como agente de formação e parceiro da unidade educacional, e a ideia de um coordenador pedagógico reconhecido como formador, articulador e transformador de práticas pedagógicas e avaliativas, presentes nesta investigação, deve ser construída na relação com o instituído oficialmente, na relação que esses profissionais estabelecem com as pessoas que atribuem e reconhecem sua função, bem como deve ser constituída e assumida pelo próprio supervisor escolar e coordenador pedagógico que darão sentido ao que lhes foi atribuído.

Frente ao supracitado, torna-se imprescindível refletir, junto a toda comunidade educacional, acerca das atribuições oficialmente delegadas aos supervisores escolares e coordenadores pedagógicos para o exercício de sua função, as atribuições confiadas pelos demais agentes de ensino a esses profissionais e às atribuições assumidas, enquanto pertença por esses gestores, com a intenção de garantir o estabelecimento de uma relação de confiança e fortalecimento de vínculos que permitam o envolvimento ativo dos sujeitos participantes de processos formativos, desenvolvidos na unidade educacional.

A reflexão e compreensão dos papéis exercidos por supervisores escolares e coordenadores pedagógicos, o estabelecimento de uma relação de confiança e o envolvimento do grupo permitem a construção de uma proposta de ação supervisora que favoreça e subsidie o trabalho colaborativo, uma atuação conjunta para compartilhar as decisões da escola e da sala de aula, sem ficar atrelado a histórica lógica fiscalizadora, favorecer o desenvolvimento profissional e garantir uma ação livre para a construção de possibilidades e estratégias que respondam às demandas e necessidades da unidade educacional, finalidades que marcam a relevância desta pesquisa.

Para materialização da reflexão e compreensão dos papéis exercidos por supervisores escolares e coordenadores pedagógicos, escolhemos os espaços constituídos na unidade educacional para realização dos processos de formação continuada por apreender esses espaços, como lugares privilegiados de discussão das práticas pedagógicas e avaliativas da escola, desenvolvimento profissional e valorização da ação formativa de gestores.

Uma vez que, integrando-se a perspectiva de Canário (1998, p.9) “a escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos *aprendem* e os professores *ensinam*. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão*”. É no contexto de trabalho que o estudo de situações práticas reais transformam-se em objetos de conhecimento sobre os quais se pode falar, raciocinar, refletir.

Reputamos, também, que a utilização dos espaços de formação continuada seja desenhada em atos de observação, diagnóstico e construção de um processo formativo que garanta submersão à realidade que será estudada, assumindo por conteúdo a avaliação de sala de aula, considerando às demandas institucionais que implementam avaliações externas para o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, bem como o potencial formativo que o estudo da avaliação agrega à investigação sobre o currículo da escola e o acompanhamento de sua efetivação.

## **1. A INVESTIGAÇÃO DA FORMAÇÃO EM PRÁTICAS AVALIATIVAS: AS PESQUISAS CORRELATAS**

A apreciação das pesquisas correlatas abalizou, na presente pesquisa, as reflexões sobre o papel do coordenador pedagógico e supervisor escolar na condução dos processos formativos da escola; as discussões sobre desenvolvimento profissional e como o processo de formação continuada em serviço contribui para a reflexão das práticas pedagógicas; bem como apontou para a necessidade de envolver deliberadamente todos os profissionais no processo de avaliação, mobilizando-os para a discussão de suas ações didáticas.

Desse modo, subsidiaram a compreensão da avaliação de sala de aula, enquanto ação de acompanhamento do desempenho de alunos e planejamento do professor; apresentaram elementos de reflexão sobre o papel articulador, formador e transformador do coordenador pedagógico integrado à atuação mediadora do supervisor escolar; e, trouxeram a formação continuada em serviço como locus privilegiado de reflexão sobre o cotidiano escolar.

Os estudos correlatos agregaram, também, apontamentos relativos a percursos metodológicos, especialmente os relativos a construção de propostas de intervenção na realidade escolar, que embasaram os constructos dessa investigação, além de apontar percursos para a construção de trabalhos colaborativos e formas de atuação do supervisor escolar, junto a equipes gestoras, sugerindo caminhos possíveis para interlocução com o cotidiano escolar.

Assim, os estudos selecionados trouxeram exemplos de elaboração de plano de formação e acompanhamento pelo coordenador pedagógico ao trabalho dos docentes, que fundamentaram as bases de consideração, dessa investigação, e infundiram a elaboração da presente proposta de ação supervisora.

Os trabalhos selecionados versavam sobre superação de problemas pedagógicos a partir da análise de resultados de avaliações internas e externas, papel do coordenador na formação e articulação das práticas avaliativas, concepções de avaliação em processos de formação continuada, interpretação de resultados de avaliações por

docentes, formação continuada de gestores escolares em práticas pedagógicas e avaliação, desenvolvimento profissional do supervisor escolar e dificuldades para a formação do professor em avaliação da aprendizagem.

A escolha por trabalhos que também versavam sobre avaliações externas, apesar do foco da pesquisa ser em avaliação da aprendizagem de sala de aula, alude ao fato de os usos e análises dos dados de avaliações externas permitirem a apropriação de estratégias que podem ser transpostas para os usos e análises das avaliações de sala de aula, promovendo, assim, reflexões acerca dos dados avaliativos gerados por diferentes instrumentos de avaliação, em avaliação de diferentes dimensões, para a construção de caminhos propositivos, frente às dificuldades apresentadas nos processos de aprendizagem.

Iniciamos o processo de busca referente às pesquisas correlatas, pesquisando dissertações em meios eletrônicos, no banco de dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nos anos de 2015 e 2016. Para o ano de 2015, consta a publicação de 22 pesquisas e, para o ano de 2016, consta a publicação de 40 dissertações. Para esse repositório não há campo de busca por palavras ou frases; assim a seleção dos trabalhos efetivou-se considerando título, resumo e percurso metodológico da pesquisa.

Do espectro dessas publicações, foram selecionados quatro trabalhos que discutem o papel do coordenador como articulador de práticas avaliativas, bem como os que analisam o uso de resultados de avaliações externas na proposição de ações de melhoria e os que tratavam o papel do supervisor escolar na formação continuada de gestores.

Prosseguimos o processo de busca no site da Biblioteca Digital Brasileira e, neste site, o procedimento de busca foi mais extenso por requerer a indicação, na busca simples, de palavras ou frases e, na busca avançada, de palavras-chave que direcionem a seleção de trabalhos acadêmicos.

Assim, iniciamos pesquisando os termos conjugados supervisão escolar, formação de gestores e avaliação para o qual não houve nenhum registro. Prosseguimos

pesquisando os termos conjugados formação de professores, avaliação da aprendizagem e gestão escolar para os quais foram indicados 49 resultados, mas desta busca não houve trabalho selecionado.

Avançamos pesquisando por supervisor, formação e avaliação e, com estas palavras-chave, foram localizados 70 trabalhos, todavia também não houve trabalho selecionado. Em mais uma tentativa, procuramos articular as palavras papel, coordenador e avaliação para os quais foram identificados 82 resultados, mas sem sucesso na seleção.

Por fim, procuramos pelas palavras-chave avaliação, formação, gestão para as quais foram encontrados 7 resultados que também não proporcionaram trabalhos articulados ao meu tema de pesquisa, pois muitos dos resultados apresentados nas tentativas supracitadas referiam-se a outras áreas como saúde, administração, informática, assistência social e direito, não se relacionando ao filtro pesquisas em educação. Avaliamos, também, que o elevado número de resultados encontrados indicava que as palavras-chave especificadas eram amplas, considerando a especificidade desta investigação, e assim optamos por alterar a estratégia de busca.

Decidimos, então, modificar a estratégia de pesquisa para indicação de frases, e iniciei por “a coordenação pedagógica e a formação continuada em avaliação da aprendizagem” para a qual foram indicados 13 resultados e 2 trabalhos selecionados. Prosseguimos a pesquisa por frases agora indicando “supervisão escolar e avaliação da aprendizagem” para a qual uma pesquisa foi selecionada. Na próxima tentativa indicamos “formação em avaliação da aprendizagem” e como saldo obtivemos 1278 resultados, o que indicou que a frase utilizada poderia não ser uma boa síntese para o que precisávamos buscar.

Prosseguimos na seleção de frases, mas, desta vez, indicamos “formação continuada em avaliação educacional”, e nesta pesquisa houve a indicação de 199 resultados, dos quais 2 trabalhos foram selecionados. Na próxima tentativa assinalamos “formação de gestores em avaliação da aprendizagem” e foram apresentados pelo site da Biblioteca Digital Brasileira, 89 resultados, porém não houve escolha de pesquisa. Alteramos a pesquisa para “formação continuada em serviço em avaliação da aprendizagem” e com esta frase surgiram 42 resultados, mas novamente não houve

escolha, considerando que o sistema não integrava as palavras da frase, mas as dissipava dentro dos títulos das dissertações.

Decidimos, então, realizar mais uma tentativa por palavras-chave e indicamos formação continuada, coordenação pedagógica e avaliação da aprendizagem e nesta tentativa foram indicados 13 resultados; todavia também não houve escolha, e observamos que os mesmos trabalhos apresentados em outras tentativas de busca tornavam a aparecer. Dessa forma, e como última tentativa voltamos a indicação de frases e escrevemos “papel do coordenador na avaliação da aprendizagem” para a qual surgiram 23 resultados e selecionamos uma pesquisa.

Sendo assim, foram eleitos os seguintes trabalhos:

Quadro 1 – Pesquisas Correlatas

TIPO	AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
DM	GUELLERE, Edna Caldeira Martins	Trajatória metodológica voltada para superação de problemas pedagógicos, a partir da análise dos dados do SARESP e da Avaliação da Aprendizagem em Processo	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
DM	FEFFERMANN, Elizabeth	A função do Coordenador Pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
DM	MANA, Eliani Aparecida	O papel da supervisão de ensino na formação continuada dos gestores na escola pública: reflexões sobre uma experiência	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
DM	CASTRO, Lilia Alves da Silva	O coordenador pedagógico como articulador das práticas avaliativas da Unidade Escolar: uma reflexão sobre a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
DM	QUERIDO, Paula Helena de Andrade	O uso dos resultados das avaliações externas por escolas na proposição de ações de melhoria	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
DM	MORAES, Vera Lúcia Della Torre de	Avaliação formativa: Estudo de concepções no processo de formação continuada de	2005	Pontifícia Universidade Católica de

		professores		Campinas
DM	VILA, Ana Lúcia Iglesias	Formação continuada na escola: como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil	2012	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
DM	ANDRADE, Edvania de Lana Morais	A formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas	2012	Universidade Federal de Juiz de Fora
DM	ROJAS, Hugo de Los Santos	A avaliação em sala de aula: quais as dificuldades para a formação do professor do ensino básico?	2007	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
DM	CARVALHO, Cláudia Romero Codolo	As contribuições do programa de tutoria para o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Quadro elaborado pela pesquisadora.

A dissertação de mestrado realizada por Guellere (2015) identificou as dificuldades e problemas que equipes gestoras apresentam na análise dos resultados das avaliações, e aferiu como o trabalho da supervisão de ensino poderia ser desenvolvido, tencionando a identificação e análise dos dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), problematizando a utilização desses dados e estabelecendo relações entre os dados do SARESP, da AAP e das avaliações internas, com vistas a avaliar possíveis articulações e promover intervenções.

A autora partiu do pressuposto de que as análises dos resultados das escolas, levantados por meio de avaliações externas, são superficiais e os materiais produzidos para a compreensão dos objetivos da avaliação, da metodologia para elaboração de provas, matriz de referência e escalas de proficiência são insuficientes para o fomento de reflexões propositivas das unidades educacionais para disseminação das ações de superação das dificuldades constatadas. Assim, propôs-se a elaborar, junto com a equipe gestora de uma escola, um percurso formativo que viabilizasse a articulação de avaliações externas, como o SARESP e a AAP, às avaliações realizadas internamente por docentes.

A pesquisa desenvolvida se inseriu na abordagem qualitativa e organizou os procedimentos de pesquisa em etapas dirigidas para definir e selecionar a unidade



educacional e os sujeitos que comporiam a pesquisa; a identificação e crítica das compreensões e concepções sobre a temática avaliação externa; identificação, diagnóstico e discussão de questões problematizadoras referentes aos dados das avaliações externas; e, a partir das informações e demandas geradas nesse processo, elaborou um roteiro que viabilizasse a análise dos dados a partir do contexto da unidade educacional, entrecruzando-os com os dados gerados, por meio de instrumentos de avaliação internos à escola.

Desse modo, o produto final elaborado como proposta de trabalho, a ser desenvolvida pela unidade educacional, foi estruturada em quatro momentos determinados por Guellere (2015) como: momento de escuta aos docentes para compreensão de suas percepções sobre avaliação; momento para compreensão dos conteúdos que estruturam as avaliações; momento para leitura e interpretação dos dados de avaliações externas e internas; e, análise de possíveis articulações entre avaliações internas e externas para mobilização de ações da escola em prol das aprendizagens dos alunos.

A articulação vislumbrada entre a dissertação produzida por Guellere (2015), à presente pesquisa, está na proposição de uma ação supervisora, que a autora sugeriu junto à equipe gestora, e nós propomos enquanto ação integrada ao trabalho realizado pelo coordenador pedagógico, que fundamentasse na unidade educacional estudos sobre avaliação da aprendizagem de sala de aula, subsidiando a reflexão e transformação das práticas avaliativas internas.

Já a pesquisa de Feffermann (2016) procurou apreender a compreensão que o coordenador pedagógico tem sobre sua ação formativa junto ao docente, no que diz respeito à temática Avaliação Educacional, com foco na avaliação da aprendizagem, articulando-se a tessitura da presente investigação no que tange a análise do papel do coordenador pedagógico, sua percepção acerca dos processos formativos e de seus impactos nos processos de avaliação da instituição educativa.

A autora teve por hipótese que, apesar da organização de uma instituição educativa priorizar a estruturação de ações em modalidades organizativas como projetos e avaliação dos produtos construídos, o acompanhamento por coordenadores pedagógicos dos projetos e suas avaliações não era entendido como prioritário ou

estruturado de forma mais sistemática, impedindo uma análise entre os produtos alcançados e sua inter-relação com os objetivos elencados inicialmente para o desenvolvimento da proposta.

Assim, avaliou que a construção de um trabalho formativo voltado à compreensão do processo avaliativo, seus fundamentos e finalidades, poderiam contribuir para um melhor monitoramento dos projetos encaminhados e para a percepção de que avaliar não é somente constatar se o que foi planejado foi executado, mas, também, se a avaliação permite o levantamento de dados para uma tomada de decisão, quanto as práticas educativas e de gestão.

Essa avaliação gerou demandas pela compreensão da cultura escolar avaliativa, suas diretrizes e o papel do coordenador enquanto formador de professores, articulador das práticas educativas e avaliativas, efetivadas na instituição educativa e transformador dos modos de ver e operacionalizar uma avaliação que tenha por foco a aprendizagem dos educandos.

A pesquisa empreendida por Feffermann (2016) adotou a abordagem qualitativa, teve por sujeitos coordenadores pedagógicos, da rede SESI-SP de ensino, e por fonte de dados a análise documental para levantamento das atribuições do coordenador pedagógico e de seus projetos de formação, contando ainda com questionários e entrevistas realizadas com o intuito de levantar dados sobre a percepção do coordenador pedagógico, acerca de suas atribuições, do seu saber fazer em avaliação educacional e de identificar as habilidades necessárias para atuar nesta função.

A pesquisa supracitada se inter-relaciona à presente investigação, na medida em que a proposição a ser implementada de ação supervisora é efetivada, mediante discussão e análise da função do coordenador pedagógico na Unidade Educacional, suas possibilidades de acompanhar e monitorar o desenvolvimento das práticas educativas e avaliativas da instituição e a ação formativa possível de ser construída para a discussão da avaliação da aprendizagem de sala de aula.

A investigação de Mana (2016) discutiu a relevância da formação continuada nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e a ação supervisora como possível

potencializadora das ações formativas que ocorrem na escola e mobilizadora dos saberes e fazeres dos gestores escolares.

Para a autora, a escola é lócus de formação e a equipe gestora contribui, por meio da efetivação de ações formativas, para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas; no entanto, apesar desta ação potente, poucos são os reflexos e impactos percebidos na qualificação das práticas de ensino e processos de aprendizagem.

A autora destaca, ainda, que nas ações de acompanhamento da supervisão, identificava dificuldades para elaboração e realização de uma rotina de trabalho, organização e gerenciamento do tempo, construção de ações e pautas formativas, registro e sistematização do trabalho desenvolvido e pouca integração da equipe gestora, o que pode fragilizar a elaboração de seus percursos formativos.

Assim, empreendeu sua pesquisa com o intuito de estudar possibilidades de formação construídas em processo de colaboração, no espaço da Unidade Educacional, para gestores, fomentando a análise do contexto escolar, da formação de professores realizada na escola e promoção de ações qualitativas, em prol da melhoria do ensino.

Essa pesquisa teve abordagem qualitativa, contando com fontes de coleta como: pesquisa bibliográfica, análise documental de legislações, registros dos sujeitos de pesquisa e entrevista semiestruturada, bem como pesquisa de campo que envolveu encontros de estudo e formação realizados entre a Supervisão de Ensino e gestores de quatro escolas públicas, da Rede Estadual de Ensino, e a análise dos impactos da ação formativa.

A pesquisa desenvolvida trouxe por subsídios, à presente investigação, reflexões sobre o papel do supervisor escolar, a formação continuada na escola com suas demandas e rotinas, o desenvolvimento profissional no espaço institucional e a proposta de uma formação continuada na escola construída para e por gestores escolares, vindo ao encontro da tessitura da proposta de ação supervisora, estruturada por este trabalho.

Temos, do mesmo modo, como trabalho de referência a pesquisa desenvolvida por Castro (2016) que investigou a atuação do coordenador pedagógico na articulação para o processo de aplicação e utilização de resultados da Avaliação da Aprendizagem

em Processo (AAP), na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com a finalidade de torná-la instrumento diagnóstico para os docentes.

A autora encerrava por hipótese que a AAP tinha por finalidade possibilitar a análise e reflexão sobre os dados de aprendizagem dos alunos, permitindo a identificação dos conhecimentos já sedimentados e dos que ainda precisariam de investimentos para sua apropriação, mas inquietava-se com as diferentes formas de professores e gestores atribuírem valor a esse instrumento e às diferentes formas de orientar sua aplicação.

Desse modo, para levantar as diferentes compreensões acerca do objeto de estudo, que permitisse a explicitação das opiniões do público alvo (professores de Ensino Fundamental II e Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, em momentos de ATPC, junto à coordenação pedagógica), a manifestação de possíveis caminhos para implementação da AAP e superação das dificuldades encontradas para sua aplicação, análise e utilização dos dados, foram empregados incidentes críticos como estratégia mobilizadora das reflexões e propostas de encaminhamento para o uso da AAP.

A pesquisa apresentou por resultados a necessidade de um processo formativo que explicitasse os objetivos e funções dos processos avaliativos, seu potencial para levantamento de dados que precisassem ser analisados e que, desta forma, comportassem uma tomada de decisão, acerca das ações pedagógicas a serem desenvolvidas para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O resultado obtido pela pesquisadora entrecruza-se com a presente investigação na medida em que a ação supervisora construída realiza-se em prol da reflexão dos processos formativos em avaliação da aprendizagem, desenvolvidas no interior da escola, que fomentam a reflexão sobre como se dá o processo de avaliação, como o grupo se compromete com este processo e como podem entrever caminhos para apropriação dos resultados de avaliação e tomadas de decisão sobre os resultados alcançados.

Querido (2015), do mesmo modo, trouxe reflexões importantes para este trabalho, considerando que, em sua pesquisa, analisou os desempenhos das escolas no

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e verificou como essas análises são apresentadas e transformadas em indicadores no Plano de Gestão Escolar, como a equipe gestora organizou e articulou os dados das avaliações externas e como os relacionou aos planos de ação, contidos nos Planos de Gestão Escolar.

A autora tinha por suposição que a análise dos resultados das avaliações externas, realizadas na rede escolar SESI-SP, adotavam uma perspectiva somativa e utilizavam os instrumentos avaliativos como medidas para o processo de aprendizagem, não sendo substancialmente utilizados para planejar ou replanejar ações didáticas e de gestão.

À vista disso, considerou a necessidade de aprimoramento do processo de análise dos resultados de desempenho dos alunos, articulados com outros dados de contexto das distintas unidades educacionais para proposição de ações de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, formulação de indicadores e proposição de ações formativas que fortalecessem o papel da gestão escolar, para atuar na superação das dificuldades.

Assim, para realização da pesquisa e reflexão acerca de suas proposições, a autora optou por uma investigação de abordagem qualitativa, constituída em três etapas que consistiam em coletar e analisar os dados de desempenho de quatorze escolas da rede SESI-SP, analisar os Planos de Gestão Escolar, por meio de matriz e roteiro para análise dos Planos selecionados e análise comparativa de desempenhos e Planos das escolas, verificando em que medida as ações de melhoria discriminadas, nestes documentos, estavam articuladas à tomada de decisões a partir dos resultados das avaliações externas.

Foi possível deste modo constatar, em face da análise dos Planos de Gestão Escolar elaborados por diretores da rede, que, em relação à apropriação dos resultados das avaliações externas, os Planos não apresentavam os dados levantados acerca do desempenho da escola e não fomentavam análises do contexto escolar, o que impossibilitou a assunção de indícios que referenciassem as ações propostas, e o processo educacional era percebido de forma desagregada aos resultados de avaliação.

Conclusões que sugeriram a necessidade de maiores investimentos em ações formativas que desencadeassem a compreensão dos processos de coleta, organização e análise dos dados “em que é preciso discutir os resultados, identificar fatores que podem estar influenciando os resultados, propor ações, escolher as estratégias de monitoramento, determinar as periodicidades em que as ações propostas serão avaliadas na sua efetividade” (QUERIDO, 2015, p.95), envolvendo a comunidade escolar.

Tais conjecturas constituem as diretrizes que fundamentam a proposição, desta pesquisa, de uma ação supervisora de perspectiva formativa, colaborativa e compartilhada com o coordenador pedagógico para a compreensão das características e finalidades do processo de avaliação de sala de aula, de modo a favorecer a análise, reflexão e ação docente, ante a temática avaliação educacional.

Outra dissertação utilizada como referência para a escrita, desta pesquisa, foi o trabalho de Moraes (2005) que identificou e analisou as mudanças de conceitos e condutas sucedidas com docentes do ensino técnico do SENAC - São Paulo, em Campinas, após a realização de um processo de formação continuada, inserido no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), cujo objetivo era tratar a avaliação formativa.

A autora teve por base de consideração, que constatada a dificuldade dos docentes em avaliar os alunos, seria necessário definir as ações formativas a serem realizadas em prol da apropriação pelos professores da concepção que fundamentasse uma avaliação “problematizadora, dialógica e progressista” (MORAES, 2005, p.13) que permitisse replanejar a prática pedagógica e reanalisar o processo de ensino e de aprendizagem.

Em face da consideração elencada, a pesquisadora adotou a investigação qualitativa para análise das concepções de avaliação dos docentes, suas implicações, dificuldades encontradas no processo avaliativo, mudanças ocorridas no processo de avaliação dos alunos do SENAC – São Paulo, e avaliou a necessidade da proposição de ações formativas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou fontes como questionário e pesquisa documental que fundamentassem a análise da criação e expansão no SENAC,

do Programa de Desenvolvimento Educacional, das concepções teóricas que envolvem o processo de avaliação em interlocução ao processo de avaliação no SENAC, e o estudo das teorias pedagógicas e psicológicas que embasam a avaliação formativa.

Essa fundamentação permitiu a autora concluir que, para os professores de cursos profissionalizantes sujeitos da pesquisa, o processo de formação continuada em avaliação favoreceu a compreensão das características e finalidades deste processo, trazendo para os docentes instrumentos de reflexão para a ação didática cotidiana e para os espaços de formação a necessidade de ações formativas contínuas que favorecessem a construção e reconstrução consecutiva de saberes.

As considerações finais da autora atrelaram-se ao trabalho, aqui proposto, por considerarmos, na elaboração de um roteiro de ação supervisora, a necessidade de fortalecermos, na unidade educacional, práticas que promovam a ação-reflexão-ação da equipe gestora e docente, na temática avaliação da aprendizagem de sala de aula, definindo coletivamente os percursos a serem trilhados pela escola, no desenvolvimento curricular e acompanhamento das aprendizagens dos educandos.

No trabalho de Vila (2012) foi investigado como a escola pública vem lidando com os resultados da Prova Brasil e, assim, a autora procurou verificar as ações desenvolvidas pela escola, lócus da pesquisa, a partir dos dados trazidos pela Prova Brasil; acompanhou o tratamento dos resultados, analisou a formação proposta aos docentes e de que forma este espaço favoreceria o replanejamento das práticas pedagógicas, bem como examinou as mudanças ocorridas com base na divulgação dos resultados.

Para o desenvolvimento de sua pesquisa, levantou dados de análise, por meio de observação dos momentos de formação, realização de questionários com docentes e equipes gestoras, além da realização de entrevistas com representantes do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Os dados levantados foram analisados com base na pesquisa bibliográfica empreendida pela autora, acerca da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e da discussão sobre a formação continuada de professores.

Os dados de pesquisa permitiram a autora pontuar o percurso desenvolvido pela escola para construir um processo formativo que permitisse a reflexão dos usos dos resultados de avaliações na organização das práticas pedagógicas cotidianas, com o intuito de garantir a aprendizagem aos alunos e a consequente melhoria da qualidade da educação.

Vila (2012) assinala como fundamental ao desenvolvimento do processo formativo dos docentes o acesso e apropriação dos dados da Prova Brasil, o aprofundamento de discussões atreladas ao processo de alfabetização, o acompanhamento dos avanços na alfabetização dos alunos, as ações didáticas planejadas para intervir no processo de aprendizagem, a articulação das matrizes de avaliação com o currículo proposto pela escola, entre outras atividades estruturadas, coletivamente, em prol da implementação de ações a partir dos resultados de avaliação.

O trabalho supracitado vem ao encontro, desta investigação, em face à estruturação da ação supervisora, junto a coordenadores pedagógicos, ter por finalidade subsidiar a equipe gestora para uma tomada de decisão que organize ações e práticas pedagógicas com o intuito de superar dificuldades constatadas, por meio de processos de avaliação em sala de aula, transformando a escola em lugar privilegiado de reflexão para aporte coletivo de propostas de intervenção.

Já Andrade (2012) em seu trabalho teve por objetivo apresentar um plano de ação educacional que permitisse analisar se o processo de formação continuada de diretores, em Coronel Fabriciano, propiciou aos gestores o desenvolvimento das competências técnicas que possibilitassem a apropriação dos dados das avaliações externas no contexto escolar.

A autora teve por hipótese a percepção de que os diretores escolares não estavam, suficientemente, formados para compreender o processo de avaliação, e de forma fundamentada propor ações a partir dos resultados de avaliação apresentados e que, deste modo, seria importante discutir os processos de formação oferecidos aos gestores e de que forma esses processos poderiam garantir aos gestores competência técnica para fazer uso dos dados de aprendizagem, levantados por avaliações externas.



Para o desenvolvimento da pesquisa Andrade (2012) adotou como fontes de dados os documentos oficiais da rede de ensino de Coronel Fabriciano para analisar as atribuições do diretor de escola e a partir destas atribuições discutiu os processos de formação oferecidos aos gestores e de que maneira esses processos contribuíram para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da função. Utilizou-se, também, de atividades de observação dos momentos de formação, conhecimento das práticas gestoras, entrevistas, referencial bibliográfico para análise de intervenções pedagógicas e resultados de avaliação na escola.

Com os dados em mãos, a pesquisadora propôs um Plano de Trabalho que indicava ações para o aperfeiçoamento do processo de formação continuada dos diretores de escola, da região estudada, com foco no desenvolvimento de competências técnicas para se apropriar e utilizar dados de avaliações externas.

A proposição da pesquisadora aproxima-se do estudo atual, desta pesquisa, na medida em que a proposta de ação supervisora elaborada aborda o papel da equipe gestora com foco na construção de uma intervenção que auxilie o coordenador pedagógico, investido de suas atribuições, a desenvolver habilidades de gestão necessárias para orientar, acompanhar e avaliar, junto aos docentes, o trabalho realizado na escola sobre avaliação da aprendizagem.

Rojas (2007) analisou os conceitos atrelados a avaliação educacional e avaliação em sala de aula, e ponderou, também, sobre as dificuldades encontradas por docentes do ensino básico para realizar uma avaliação apropriada para o levantamento de dados e tomada de decisão, acerca do processo de ensino, e demarcou os problemas enfrentados para proposição de intervenções no cotidiano escolar.

Para alcançar o objetivo proposto, o autor teve, por público alvo, docentes de ensino fundamental II e médio, de escolas particulares e utilizou, como fonte de dado, entrevistas semiestruturadas que procuravam trazer, da perspectiva do docente, apontamentos quanto à qualidade da formação existente para o campo do conhecimento dos sujeitos sobre as diferentes dimensões da avaliação, seus desafios e mobilizações necessárias para a transformação da prática relacionada a avaliação.

A investigação apontou, enquanto dificuldades para o desenvolvimento do processo de avaliação, o tempo para elaboração dos instrumentos avaliativos, a pouca valorização atribuída ao processo de avaliação por pais, alunos, docentes e equipe gestora, o excesso de trabalho que distancia o docente dos alunos que mais necessitam de suas intervenções, dificuldades para compreender a relação entre avaliação e melhora do processo de aprendizagem, entre outras dificuldades que prejudicam a transformação das avaliações que são realizadas.

Os dados de pesquisa também geraram percepções que apontaram para uma formação inicial e continuada insuficiente que preparam, de forma incipiente, o docente para o trabalho avaliativo. Essa percepção subsidiou a proposição de processos de formação de professores que apresentasse aos docentes as diferentes dimensões, características e finalidades da avaliação educacional, como uma possibilidade de auxiliar a construção de instrumentos e processos de avaliação, com objetivos claros e que procurassem garantir a análise do ensino e da aprendizagem.

A pesquisa de Rojas (2007) contribuiu para a atual análise, na medida em que assinala algumas dificuldades presentes no discurso e prática dos docentes que, em uma proposta de formação, devem ser acolhidas para fundamentar a ação a ser construída. Essa dimensão, visando gerar diagnóstico e abalzar a criação de um percurso formativo para a superação das queixas e produção de novas formas de intervenção, suporta a modificação da realidade encontrada e permite, ao coletivo da escola, arquitetar caminhos para a qualificação da avaliação em sala de aula.

Por fim, temos a obra de Carvalho (2016) que identificou os aportes que o Programa de Tutoria, como metodologia de formação, trouxe para o desenvolvimento profissional dos Supervisores de Ensino e discutiu as características do Programa que permitiram a estes gestores pensar sobre seu trabalho e sua prática supervisora.

A autora partiu da pressuposição de que o trabalho de tutoria desenvolvido junto aos Supervisores de Ensino, de uma Diretoria de Ensino, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, público alvo da pesquisa, auxiliou o processo de desenvolvimento profissional desses gestores, especialmente no que tange ao acompanhamento do trabalho pedagógico, realizado junto às escolas, fomentando um processo de formação continuada no contexto escolar.

Para a realização da investigação, a autora adotou uma abordagem qualitativa, e como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com supervisores de ensino submetidos à tutoria, com o objetivo de apreender os possíveis impactos desse processo na ação supervisora, transformações provocadas na prática profissional e, consequentemente, em percursos de desenvolvimento profissional.

Na investigação de Carvalho (2016), as conclusões, a partir da análise dos dados, evidenciaram a construção pelos supervisores de ensino de uma nova perspectiva para o exercício de suas atribuições e fomento de uma nova organização do trabalho que ampliou a atuação, desse gestor, permitindo que sua ação não se voltasse somente às emergências do cotidiano escolar.

Evidenciou-se, também, a apropriação pelos supervisores de ensino de reflexões, acerca das especificidades da formação do adulto, considerando que o público alvo de suas ações formativas são adultos gestores de escolas, e promoção da compreensão da escuta e do diálogo como ferramentas imprescindíveis para a orientação e acompanhamento das escolas.

Esta pesquisa aproxima-se das bases de consideração do trabalho, aqui apresentado, diante das reflexões que apresentou em relação a atuação do Supervisor de Ensino, da discussão exposta que envolveu conceitos como desenvolvimento profissional e formação de adultos, bem como utilizou a tutoria como metodologia de formação para orientação e acompanhamento do trabalho desenvolvido pela supervisão escolar.

A ação de tutoria, a que os supervisores de ensino foram submetidos, foi concatenada em formato de cadeia distributiva em que o supervisor tinha seu tutor e tutorava, na unidade educacional, o diretor de escola; o diretor de escola tutorava o coordenador pedagógico; e, o coordenador pedagógico tutorava o docente.

Já na proposição da presente pesquisa, a metodologia de tutoria é realizada pelo supervisor escolar e este tem por tutorado o coordenador pedagógico, como foco de discussão o trabalho formativo desenvolvido em avaliação da aprendizagem de sala de aula e, por finalidade, a fundamentação de um processo de formação colaborativo que favoreça a investigação da prática e do saber fazer agregado à experiência profissional.

Vale assinalar que os trabalhos selecionados apresentavam dimensões relativas às possibilidades de intervenção do supervisor escolar no fomento e subsídio às ações formativas da equipe gestora, em seu suporte às possíveis articulações das práticas pedagógicas da escola e na promoção de reflexões que permitissem a transformação de práticas arraigadas, na unidade educacional. Dimensões que interessavam à construção da presente proposta de ação supervisora, por apresentarem subsídios que fundamentam a atuação do supervisor escolar e coordenação pedagógica, a compreensão de seus papéis e função mediadora, desses gestores, frente à comunidade escolar.

Essas dimensões foram aprofundadas, nesta pesquisa, com o intento de acrescentar às discussões supracitadas as possíveis formas de intervenção do supervisor escolar na ação cotidiana do coordenador pedagógico, uma proposta de trabalho para a ação supervisora com caráter colaborativo e dialógico que tivesse por foco a orientação e acompanhamento das práticas avaliativas da unidade educacional e investigação do saber fazer formação, para a reflexão-ação-reflexão, intenções que assinalam a importância deste trabalho.

## **2. O SUPERVISOR ESCOLAR E O COORDENADOR PEDAGÓGICO: ATRIBUIÇÕES E PERTENÇAS**

O supervisor escolar, na educação brasileira, teve um percurso originado na carreira do Inspetor Escolar que o constituiu como agente de controle, funcionário a serviço da fiscalização administrativa e pedagógica, das unidades educacionais. Conforme Vieira (2008, p. 53) “a supervisão educacional surge muito mais associada a um trabalho de inspeção, confirmando sua origem, do que a um trabalho de desenvolvimento pedagógico”.

Todavia, com a ascensão de legislações como a Constituição Federal, de 1988 e LDB (Lei 9394/96), surge uma escola cada vez mais universalizada, autônoma e gerida dentro de uma perspectiva democrática o que trouxe as bases para a transformação do papel e da atuação do supervisor escolar que passou também a assumir funções de agente promotor de ações formativas voltadas à discussão do currículo escolar, valorizando o processo de reflexão dentro da unidade educacional, para fomentar reflexões acerca da qualificação das práticas pedagógicas e avaliativas, em busca da garantia de uma educação de qualidade.

Conforme Lima (2001) analisa ao discorrer sobre a construção histórica do papel da supervisão escolar, nas últimas décadas, a função de supervisor passou a tratar-se de “uma função que, contextualizada, insere-se nos fundamentos e processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores” (LIMA, 2001, p.77-78).

Na Prefeitura do Município de São Paulo, Diretoria Regional de Educação Ipiranga, o setor de supervisão escolar é composto por trinta e dois supervisores que, atualmente, assumem setores compostos por Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Centros de Educação Infantil (CEI) da Rede Direta e Parceira, Escolas Particulares de Educação Infantil e demais convênios, como classes do Movimento de Alfabetização (MOVA), Instituições de Educação Especial, Classes Hospitalares, entre outros.

Os setores são compostos em média por 14 (quatorze) unidades educacionais e/ou parcerias, e para a orientação e acompanhamento do setor, a supervisão escolar tem por atribuições, conforme estabelecido no Decreto nº 58.154, de 22/03/2018, que dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica, art.70 incisos I até IX:

Art. 70. A Supervisão Escolar tem as seguintes atribuições:

I - orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;

II - analisar as especificidades locais e indicar possibilidades e necessidades para a Diretoria Regional e a SME;

III - participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação, bem como elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar, indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;

IV - analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos educandos e das condições de trabalho da Equipe Técnica e Docente das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;

V - orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas;

VI - diligenciar para o atendimento da demanda educacional de acordo com as determinações legais e diretrizes da SME;

VII - acompanhar, orientar e avaliar as Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino nos seus aspectos pedagógicos e administrativos;

VIII - acompanhar, orientar e avaliar a implementação da gestão democrática das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino;

IX - compor comissões para averiguação preliminar, autorização de escolas infantis particulares e de organizações da sociedade civil parceiras, mediação de conflitos, comitês gestores e outros, exarando pareceres conclusivos, quando for o caso.

Observa-se, assim, um excesso de atribuições de caráter pedagógico e administrativo que delegam ao supervisor escolar poder para diligenciar quanto a questões referentes à demanda escolar, implementação de diretrizes da política educacional, efetivação de Projetos Políticos Pedagógicos e elaboração de pareceres em processos administrativos de averiguação preliminar, bem como em comissões de mediação de conflitos. Atribuições que também incubem ao supervisor a obrigatoriedade de ciência e presença para acompanhar e orientar as unidades educacionais e a implementação da gestão democrática, na rede municipal de ensino.

Frente às demandas emanadas oficialmente, as ações cotidianas tornam-se mais atinentes às atribuições administrativas, em face à necessidade de acompanhamento de ações como matrícula, documentação escolar dos discentes, vida funcional dos servidores, pagamento, uso de verbas públicas, bens patrimoniais, processos

disciplinares administrativos, atribuição dos docentes, cumprimento de jornada, processos de remoção, mediação de conflitos entre docentes, docentes e gestores, gestores e famílias, considerando que essas ações apresentam um caráter objetivo e podem ser oficialmente registradas e apresentadas, quando solicitadas por órgãos centrais.

Muito embora haja um desejo manifesto, pelo segmento, de orientar e acompanhar de maneira mais efetiva as práticas pedagógicas e avaliativas da unidade educacional, essas ações requerem investimento em processos formativos que exigem envolvimento ativo da comunidade escolar e que apresentam tempo de realização distinto do tempo para execução de ações em prol de demandas administrativas, pois é insuficiente para a reflexão e transformação de práticas a publicação de legislações e emanção de pareceres ou orientações normativas que não estejam acompanhadas por processos de mobilização para a análise, reflexão e avaliação das concepções que movem as práticas desenvolvidas, nas unidades educacionais.

Una-se às diferentes atribuições e necessidades advindas de demandas administrativas e pedagógicas estipuladas em documentos oficiais, às atribuições estabelecidas pela comunidade educativa, atuando dentro de uma cultura escolar que reconhece o supervisor escolar como agente de fiscalização e, conseqüentemente, exige uma ação mais concernente às ações administrativas, estranha ou não valida ações formativas que demandem intervenções pedagógicas desse profissional, bem como as atribuições assumidas como pertença na constituição identitária de cada profissional que assume a função de supervisor escolar.

Tais considerações, acerca das atribuições e pertenças administrativas e pedagógicas do supervisor escolar, podem vir a prejudicar ou inviabilizar a execução de propostas de ação supervisora que visem uma atuação mais efetiva de acompanhamento, orientação e avaliação das práticas pedagógicas, na medida em que a balança penda mais para o administrativo, em detrimento de uma ação pedagógica que favoreça intervenções em prol da melhoria da educação e fomenta propostas de participação, diálogo, escuta e tomada de decisão.

Dado que a atuação mais efetiva de acompanhamento, orientação e avaliação das práticas pedagógicas traz à ação supervisora uma necessidade de assumir o papel de par

avançado da equipe gestora, da unidade educacional, na compreensão das relações humanas desenvolvidas no espaço escolar, tanto quanto da organização do trabalho pedagógico, da micro e macroestrutura que definem os caminhos da escola, do desenvolvimento curricular em articulação às políticas públicas de educação.

Conforme publicação da Diretoria de Orientação Técnica, da Secretaria Municipal de Educação para o exercício profissional da função de supervisor escolar, existem relações de poder que tanto podem favorecer a melhoria das práticas pedagógicas e avaliativas no cotidiano escolar, como podem prejudicar a orientação e acompanhamento da supervisão escolar, pois o que órgãos centrais e intermediários exigem do profissional supervisor, por vezes, divergem das expectativas das unidades educacionais constituintes de seu setor, do mesmo modo que dissentem da compreensão pelo próprio supervisor escolar de suas atribuições:

A Ação Supervisora se desenvolve em meio às relações de poder geradoras de tensionamentos, desequilíbrios, (re) equilíbrios, o que demanda do Supervisor Escolar uma postura analítica guiada pelas possibilidades de contribuir para o avanço do trabalho escolar, enfrentando assim discursos paralisantes que podem comprometer a busca do bem comum na escola e fora dela. (SME/DOT, 2015, p. 47)

O supervisor escolar, desse modo, também é visto como agente educativo que tem a função precípua de articular as diferentes ações que movem o cotidiano escolar, ao compreender o contexto da unidade de ensino e dos profissionais que operam neste espaço educativo. A compreensão do contexto da unidade educacional, articulado às intervenções mediadas pela ação supervisora podem fazer emergir concepções, crenças, valores e promover espaços para sua reflexão de modo a favorecer a atuação de gestores e docentes, na busca por uma ação qualificada para a avanço do processo de ensino e de aprendizagem dos educandos.

Rangel (2007) aponta a necessidade de construção de um olhar e postura analítica do supervisor com o fim de garantir que, nessa relação de forças, a sua atuação seja em prol de uma articulação entre o administrativo e o pedagógico que favoreça a integração do conjunto de elementos que constituem os fazeres da escola:

Na supervisão o prefixo “super” une-se a “visão” para designar o ato de “ver” o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso “ver sobre”; e é este o sentido de “super”, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de



perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores. (RANGEL, 2007, p.76)

Contudo, diante do caráter de inspeção desenhado para a ação supervisora nos primórdios de sua inserção no cenário educacional, o supervisor encontra dificuldades para uma ação mais próxima da equipe gestora, pois é visto como agente externo, fiscalizador que irá verificar os acertos e erros dos profissionais da escola e terá em suas mãos a possibilidade de punição, caso haja a constatação de alguma irregularidade.

Considerando o acima exposto, cabe ao supervisor escolar, ponderando acerca de suas atribuições e pertencas, potencializar e estimular o desenvolvimento de novos olhares acerca da função supervisora e de suas formas de atuação para tornar-se membro da equipe gestora e, assim, dar suporte às práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas pela coordenação pedagógica em articulação às práticas da equipe docente.

Conforme Alonso (2007, p. 169), a supervisão escolar é “força aglutinadora e impulsionadora do grupo, atuando como mediadora do sistema, porém numa posição não mais de subordinação e aceitação irrestrita à autoridade, mas de intérprete da realidade escolar e de suas necessidades”. Portanto, não caberia mais ao supervisor escolar aceitar de maneira irrestrita às atribuições que lhe são impostas, mas caberia uma reflexão de seus fazeres e compartilhamento de seus saberes para poder atuar junto ao sistema, aproximando-o do contexto de cada unidade educacional e intervindo no cotidiano escolar.

Para assim atuar, a proposta de ação supervisora elaborada tem por força motriz a ação de orientação, acompanhamento e avaliação do supervisor escolar, entrelaçadas à ação do coordenador pedagógico em uma relação colaborativa e dialógica, estabelecida entre iguais, para contribuir com o processo de melhoria do ensino, da aprendizagem dos alunos e a qualificação das práticas avaliativas docentes.

Para efetivamente contribuir com a transformação do cotidiano escolar, é imprescindível ao supervisor escolar distanciar-se de uma atuação fiscalizatória e técnica, junto à escola, para desenvolver uma ação com objetivos claros, sentido e significado que favoreçam a análise, compreensão e intervenção sobre resultados

apresentados pela unidade educacional. Alonso (2007) aponta que a prática do supervisor escolar deve assumir um caráter político frente ao trabalho educativo.

A supervisão, assim concebida, vai muito além de um trabalho técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo. Nesse sentido, a supervisão deixa de ser apenas um recurso meramente técnico para se tornar um fator político, passando a se preocupar com o sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais que com os resultados imediatos do trabalho escolar. (ALONSO, 2007, p. 175)

Quanto ao trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, podemos destacar seu papel formativo primordial, na instituição de ensino, procurando fundamentar as concepções, reflexões e práticas dos docentes acerca do desenvolvimento do processo curricular, tal como das práticas pedagógicas e processos avaliativos, promovendo a discussão dos tempos, espaços, recursos e relações produzidas na escola e mediando a análise das ações curriculares com a finalidade de transformar a prática educativa.

No entanto, esse papel do coordenador pedagógico pode ser colocado em dúvida, tanto quanto o é o trabalho do supervisor escolar, considerando que sua origem está igualmente atrelada a um trabalho de inspeção, verificação e validação das práticas pedagógicas e avaliativas, frente às demandas de um sistema de ensino e, dessa forma, uma intervenção que tem perspectiva formativa, pode ser apropriada pela comunidade educativa como fiscalização do trabalho realizado, especialmente em ações de orientação e acompanhamento, em sala de aula, como análise de planejamentos e observação da prática, o que pode dificultar discussões referentes ao desenvolvimento do currículo e acompanhamento de sua implementação.

É preciso, ainda, ponderar que a atuação do coordenador não se desenvolve em um vácuo de significados, mas dentro de uma realidade política, econômica, histórica e social, em uma rede de ensino, no contexto de uma unidade educacional específica e permeada por relações que se estabelecem ininterruptamente, com docentes, alunos, pais e demais funcionários que compõem a equipe escolar, constituindo sua formação identitária.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico pode assumir papéis como agente fiscalizador ou, em seu processo de constituição identitária, tornar-se formador de formadores, articulador das práticas pedagógicas e transformador da escola, enquanto espaço institucional. Todavia, assumir o papel de formador, articulador e transformador implica o desenvolvimento de habilidades para atuar no planejamento e gestão da escola, na formação continuada em serviço e no espaço escolar.

Habilidades que podem e devem ser desenvolvidas no contexto de trabalho, considerando o todo de sua atuação e a especificidade de sua função, de modo a promover seu desenvolvimento profissional. Conforme Gouveia e Placco (2013), para que os coordenadores pedagógicos assumam como pertença seu papel formativo, não é suficiente a nomeação para o cargo, a existência de uma rotina ou legislação que indique as atribuições do coordenador, mas é preciso indicar caminhos para a construção de seu papel formador.

Dentre os caminhos plausíveis, teríamos por possibilidades, ainda consoante as autoras, a existência de uma cadeia distributiva de formação que agregue órgãos intermediários e centrais ao processo formativo; o reconhecimento da homologia dos processos, garantindo que o que se espera da atuação do coordenador pedagógico seja mobilizado em processos formativos da mesma forma que é para docentes; a valorização do conhecimento didático como objeto legítimo de estudo na formação continuada; valorização de uma formação contínua realizada na unidade escolar que reconheça a importância do contexto de trabalho; e, a reflexão sobre a rotina do coordenador pedagógico.

Torna-se, assim, necessário que o coordenador pedagógico tenha clareza e compreenda suas atribuições para definir e dar sentido ao seu papel, assumindo suas pertencas e, conforme Almeida e Placco (2009), que explicitam as características do papel articulador, formador e transformador atribuído ao coordenador pedagógico, avoquem a compreensão de que:

- Como articulador, seu papel principal 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, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p. 38)

À vista disso, faz-se relevante destacar as atribuições, deste gestor, na rede municipal de ensino de São Paulo (RME/SP), para que possamos apreender a complexidade de sua ação e de que forma a atuação do supervisor escolar pode contribuir para o desvelar do papel do coordenador pedagógico e de sua importância na mediação de ações que favoreçam a discussão do currículo e a tomada de decisão para a ressignificação do ensino e da aprendizagem.

De acordo com o Decreto nº 54.453/2013, que fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais, da Rede Municipal de Ensino, o coordenador pedagógico “é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional” e para o exercício de suas funções tem por atribuições:

- I – coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município;
- II – elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora;
- III – coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;
- IV – assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, em especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- V – promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico;
- VI – analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação;
- VII – identificar, em conjunto com a Equipe Docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no ensino fundamental e médio;
- VIII – planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;
- IX – participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;

X - acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico;

XI – participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

XII – organizar e sistematizar, com a Equipe Docente, a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico, inclusive quanto à assiduidade e à necessidade de compensação de ausências dos alunos junto aos pais ou responsáveis;

XIII – promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso;

XIV – participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;

XV – promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

XVI – participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, inclusive a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE da unidade educacional;

XVII - participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem;

XVIII – orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares;

XIX – participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa.

O rol de atribuições supracitado aponta inúmeras e distintas demandas para atendimento à dinâmica do cotidiano escolar, distinguindo ações que vão desde uma atuação administrativa junto à direção escolar, percorre a formação continuada dos docentes, acompanha o processo de aprendizagem dos alunos e alcança o atendimento às famílias.

O excesso de atribuições, assim como para o supervisor escolar, pode prejudicar, dificultar ou até mesmo inviabilizar uma atuação formativa do coordenador pedagógico e o cumprimento dessas atribuições somente será possível, se constituírem a identidade profissional, desse gestor, e se forem articuladas coletivamente, orientadas e acompanhadas pela supervisão e direção escolar.

Assim, o processo de constituição identitária, conforme Placco e Souza (2016), agregaria às atribuições legais do coordenador pedagógico, as atribuições que se

estabelecem na relação com os demais sujeitos, presentes na instituição de ensino e as atribuições que esse profissional assume para si e valida no dia a dia de suas ações na escola, integrando-as ou não aos seus fazeres. Para Dubar (2005) apud Placco e Souza (2016, p. 43 e 44) “esse movimento ou jogo de forças entre o que se espera de um profissional e como esse profissional responde a essas expectativas assume a forma do que ele chama de uma tensão permanente entre atos de atribuição e pertença”.

Nesse contexto, esta pesquisa propôs uma ação supervisora para a orientação e acompanhamento dos processos de formação em contexto, desenvolvidos por coordenadores pedagógicos junto aos docentes, na temática avaliação da aprendizagem, na direção de valorizar os saberes construídos nos espaços formativos estabelecidos nas unidades educacionais e subsidiar a constituição identitária do coordenador pedagógico e supervisor escolar, enquanto formador de formadores.

Assim, esta ação almejou valorizar o conhecimento didático que os coordenadores pedagógicos possuem, vinculados aos problemas de orientação e acompanhamento do processo avaliativo, a formação que realizam na unidade escolar, a importância do contexto de trabalho em que atuam e a análise da rotina que constituem para atendimento às demandas da escola.

Quanto à rotina de trabalho do coordenador pedagógico, Placco (2012) evidenciou as dificuldades encontradas para organização de uma práxis que favoreça o exercício de sua função formativa, articuladora e transformadora, apontando que:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética. Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder a situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. (PLACCO, 2012, p.47)

Nessa perspectiva, a atuação formativa, de caráter colaborativo do supervisor escolar, junto aos coordenadores pedagógicos, favoreceria o estudo das situações práticas reais e as problemáticas que se apresentam no contexto da unidade educacional, articulando reflexões e ações deste gestor junto ao professor, transformando para o coordenador, o espaço escolar em um espaço de aprendizagem, tanto quanto o é para os alunos.

Além disso, diante dos apontamentos trazidos, é imprescindível refletir sobre a organização e trabalho do coordenador pedagógico, no enfrentamento do dia a dia escolar, e para esta discussão nos apoiaremos em Matus (1991) e Gonçalves (1995) citados por Placco (2012), retomando os conceitos apresentados por esses autores para caracterizar as atividades de trabalho do coordenador pedagógico.

Os autores trazem como conceito a ideia de IMPORTÂNCIA, enquanto atividades de ações prioritárias para o alcance dos objetivos do projeto político pedagógico e comprometidas com a mudança. O conceito relacionado à ideia de ROTINA, enquanto procedimentos e recursos de trabalho, para o funcionamento do cotidiano e que tem compromisso com a estabilidade. Aventam o conceito de URGÊNCIA, enquanto atendimento às necessidades emergentes da escola e que tem compromisso com a adequação, tratando, por fim, a ideia de PAUSA como os momentos de férias, recesso, saídas culturais, momentos de observação, entre outros, para atendimento às necessidades individuais e comprometidas com a humanização das relações na escola.

Destacamos, ainda, a contradição dialética, apontada pelos autores, nos pares contrários da IMPORTÂNCIA - ROTINA ou MUDANÇA - ESTABILIDADE que têm por síntese a INTENCIONALIDADE da atuação pedagógica e a contradição dialética entre URGÊNCIAS - PAUSAS ou situações de ADEQUAÇÃO - HUMANIZAÇÃO que têm por síntese o COMPROMISSO com a qualidade social da educação.

Esses conceitos vislumbram a atuação do coordenador pedagógico no espaço escolar e como esta atuação pode, em razão de todas as suas especificidades, tornar-se desordenada e desfavorecer a construção de um espaço reflexivo se, por conta das urgências e rotinas estabelecidas na escola, perdermos de vista as ações que são importantes e as pausas que são necessárias para análise do processo de ensino, de aprendizagem e as formas de avaliá-lo.

Nesse contexto, teríamos a atuação do supervisor escolar, enquanto aquele par avançado que, na ação supervisora, auxiliaria o coordenador pedagógico a ponderar acerca da intencionalidade de suas ações e do compromisso assumido de reflexão na ação e sobre a ação na formação de professores.

Auxiliando-nos a pensar sobre o olhar a ser assumido pelo supervisor escolar, no acompanhamento e intervenção na rotina do coordenador pedagógico, retomamos autores como Gouveia e Placco (2013) que marcam a rotina do coordenador pedagógico, como estrutura de apoio e instrumento de planejamento para o desenvolvimento de seu trabalho e, desta forma, para orientá-la e analisá-la, seria importante discernir sobre: o que na rotina do coordenador pedagógico evidencia seu papel formador, articulador e transformador da prática pedagógica; qual o reconhecimento de suas funções e atribuições na escola em que atua; e, de que maneira a rotina construída suporta seu exercício profissional.

Vale destacar que as discussões sobre “importâncias”, “rotinas”, “urgências” e “pausas” que reverberam na intencionalidade da ação educativa e no compromisso que assumimos, perante nossas atribuições, podem e devem ser transpostas ao trabalho desenvolvido pelo supervisor escolar, que guardadas as devidas proporções, também se depara com o que avalia ser importante no desenvolvimento do trabalho das escolas de seu setor, apresenta uma rotina estruturada para o acompanhamento das unidades educacionais, é cobrado constantemente para solucionar urgências do cotidiano escolar e pouco usufrui de pausas que permitam espaços de reflexão sobre suas ações.

Cabendo também, para a implementação da proposta de ação supervisora, uma análise da rotina do supervisor escolar, um olhar para como o supervisor reconhece e executa suas atribuições, tanto quanto uma apreciação das possibilidades para que ele atue de maneira mais próxima, colaborativa, dialógica e formativa, junto ao coordenador pedagógico, aspirando o fortalecimento de seus saberes e fazeres em avaliação da aprendizagem de sala de aula.

Tais reflexões corroboram a ideia de que a organização do tempo, espaço e conteúdos de trabalho do supervisor escolar e coordenador pedagógico, na unidade educacional, estão articulados aos objetivos e metas do projeto político pedagógico e à implementação de políticas públicas, na mesma proporção em que estão atrelados ao processo de constituição identitária, construído por atribuições regulamentadas em documentos oficiais e corroboradas pelos demais profissionais que atuam na escola, assim como pertenças assumidas pelo sujeito que é nomeado para estas respectivas funções. Segundo Placco e Souza (2010):



A identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social da pessoa, em que se articulam atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente. (PLACCO; SOUZA, 2010, p.87)

Assim, a proposta de ação supervisora elaborada procurou trazer à discussão a construção de uma rotina, por supervisores escolares e coordenadores pedagógicos, que valorize seu papel formador e evidencie esse papel em ações como: reuniões coletivas que promovam espaços de reconceitualização ou aprofundamento do conhecimento didático; observações e acompanhamento do coordenador pedagógico, seu planejamento e a gestão pedagógica da unidade educacional para discussão e análise dos problemas, advindos desse espaço; e, momentos de estudo e autoformação que visem garantir ao supervisor escolar e coordenador pedagógico aprofundamento conceitual, fortalecendo sua atuação nas ações de formação da unidade educacional.

## **2.1 Formar na escola: elementos e reflexões da formação continuada em serviço**

As atribuições do supervisor escolar estão, especialmente, atreladas ao processo de orientação, acompanhamento e avaliação da implementação do projeto político pedagógico, dos indicadores de aprendizagem da avaliação interna e externa, das diretrizes da política educacional, bem como dos aspectos pedagógicos e administrativos da Unidade Educacional.

Já as atribuições do coordenador pedagógico estão atreladas a conduzir o processo de elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores, estabelecimento de critérios de avaliação, acompanhamento das atividades pedagógicas, da execução do projeto político pedagógico da unidade educacional e atendimento às diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação, por meio de ações que engajem coletivamente a equipe escolar.

O desenvolvimento de ações para efetivação, dessas atribuições, encontra na formação realizada na escola para a escola, possibilidades de articulação entre os diferentes segmentos que atuam na unidade educacional, fortalecendo nesse espaço

institucional a atuação coletiva da equipe em prol de objetivos, metas e diretrizes comuns. Destarte, nos compete a reflexão sobre de que forma o papel do supervisor escolar e coordenador pedagógico se entrelaça à compreensão da função da formação continuada, sua importância e seu processo de constituição no cotidiano escolar.

As mudanças referentes ao papel da escola e ao papel do professor, que ocorrem no cenário educacional, geram demandas relacionadas aos novos processos de formação continuada, pois a formação abalizada pela racionalidade técnica que valorizava a transmissão de conhecimentos a serem adquiridos e aplicados, no contexto escolar, torna-se insuficiente para atender às necessidades atuais de elaboração partilhada de saberes, construção e reconstrução de conhecimentos para análise da realidade educacional, elaboração e reelaboração de propostas de ação/intervenção coletivas e reflexão quanto aos caminhos propostos.

Conforme evidencia Canário (1998), referindo – se à organização escolar, há um processo em transformação que nos leva a passar de uma formação individual para a necessidade de formação coletiva:

A superação de uma forma atomística de encarar a formação de professores, orientada para a formação de indivíduos e não de equipes, parece ser aconselhada pela evolução tendencial do papel do professor e pela desejável evolução das escolas no sentido de se transformarem em comunidades profissionais de aprendizagem, marcadas por uma cultura colaborativa. (CANÁRIO, 1998, p. 17).

Torna-se, assim, imperativo conhecer o cotidiano escolar, seu corpo discente, as práticas de ensino, processos de aprendizagem, o currículo proposto, o contexto de ensino e de aprendizagem, os processos avaliativos, entre outros saberes que envolvam a compreensão do papel da escola, do professor e permitam a discussão e reflexão das ações desenvolvidas nesta realidade.

Esses conhecimentos iluminam a necessidade de processos de formação que subsidiem os saberes docentes e favoreçam seu desenvolvimento profissional. Todavia, esta necessidade essencial para o exercício da prática profissional vem, ao longo dos últimos anos, percorrendo distintos caminhos e os processos de formação continuada trilham percursos que vão desde propostas que se desenvolvem dentro de uma

perspectiva marcada pela dimensão técnica, até perspectivas baseadas na reflexão crítica dos processos vivenciados, no espaço escolar.

Se por um lado, dispomos de concepções de formação que, conforme André e Passos (2016, p. 11), eram marcadas “pela racionalização técnica, caracterizada por uma perspectiva de transmissão de conhecimento, que valoriza o docente como especialista e que concebe a formação como treinamento, de caráter instrumental e adaptativo”, por outro, esta ideia já constituída vem sofrendo modificações e caminha ao encontro de perspectivas fundamentadas “nos contextos de trabalho, nas situações específicas da prática docente, nos saberes que vem sendo construídos com base na reflexão crítica sobre as experiências vividas e na análise dos embates profissionais que ocorrem no local de trabalho” (ANDRÉ; PASSOS, 2016, p.12).

Para melhor compreensão dos conceitos envolvidos nos processos de formação, quais perspectivas os fundamentam e quais seus alicerces, traremos algumas definições sobre formação continuada, formação continuada em serviço e formação em contexto. Assim, apresentamos, enquanto definição para o conceito de formação continuada, o sentido proposto por Candau (1998, p. 70) de que essa formação se refere a “toda e qualquer atividade de formação de professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior a sua formação inicial”.

Descrevemos, ainda de acordo com Candau (1998), que a formação continuada em serviço é estratégia de formação continuada que se desenvolve no espaço da escola ou em diversos espaços da instituição escola. Essa estratégia de formação pode ser desenvolvida dentro do prédio escolar ou em ambientes oferecidos por órgãos regionais e centrais, das Secretarias de Educação.

Por fim, a compreensão dos processos de formação em contexto como ações formativas voltadas à compreensão da instituição de ensino, tendo por referência o trabalho desenvolvido em sala de aula e a possibilidade de troca do trabalho realizado entre pares, incentivando processos de aprendizagem compartilhada, colaborativa e coletiva. Segundo e André e Passos (2016, p.14) “atualmente é usada a expressão ‘formação em contexto’, ou seja, que tenha como referência o contexto de trabalho, em geral, a escola” estando voltada para o trabalho que é realizado nas unidades educacionais.

Os pontos centrais de distinção desses conceitos são:

- A ideia de um processo de formação continuada que se dá em cursos de especialização, palestras, oficinas e envolvem todas as ações de formação que são desencadeadas após o término do processo de formação inicial;
- A proposição de uma formação continuada em serviço, enquanto formações oferecidas pela escola ou pelas Secretarias de Educação, mas não necessariamente voltadas para as necessidades imediatas de formação do profissional professor e que podem assumir uma perspectiva de trabalho orientada para a aquisição de conhecimentos a serem aplicados, independentemente do contexto, nas diversas salas de aula;
- A formação em contexto como ação constituída para responder a uma demanda gerada na conjuntura da unidade educacional que considera seus participantes sujeitos do processo de formação, protagonistas das discussões, sujeitos articulados na produção de conhecimentos coletivos e que procuram garantir reflexões e ações para a ressignificação das práticas pedagógicas e processos de ensino e de aprendizagem.

Desse espectro de concepções, adotaremos os princípios e características da formação em contexto, para nos aprofundarmos na compreensão da escola enquanto locus privilegiado de formação, na apreensão dos saberes da experiência de docentes, como saberes que fomentam o processo de desenvolvimento profissional e na orientação conceitual de perspectiva prático-reflexiva a ser adotada na ação supervisora proposta por esta investigação.

A experiência coletiva e realizada no contexto prático da unidade educacional alicerça uma experiência de articulação de tramas de aprendizagem institucional com foco na aprendizagem dos alunos e na transformação do espaço escolar, em um espaço de aprendizagem profissional. Para Imbernón (2010):

É imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino, para se analisar o imaginário e as posturas de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional (IMBERNÓN, 2010, p.79)

Interligada à proposição de Imbernón (2010), temos a proposição de Canário (1998, p.9) que afirma “a escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão”.

Para o autor é preciso repensar a formação dos professores, pois a oferta de formação a estes profissionais foi instituída para assumir um caráter técnico, individual e descontextualizado, pretendendo indicar que o conhecimento por si, aplicado a qualquer contexto, promoveria mudanças no cotidiano escolar.

Todavia, o exercício profissional do professor é movido por situações complexas entre sujeitos e essas situações não podem ser descritas em treinos prévios à ação, pois são situações imprevistas que possibilitam a criação de espaços para aprendizagens e processos inesperados e incertos, conduzindo docentes e formadores a valorizarem os sujeitos, a experiência e o contexto.

Nessa conjuntura, a formação em contexto favoreceria a reflexão sobre o exercício profissional docente por tomar como centro da discussão as práticas e tecnologias desenvolvidas dentro da instituição, com a finalidade de fomentar a constituição de profissionais reflexivos que se propõem a intervir no local de trabalho, conhecendo-o e reconhecendo-o, e que, deste modo, transformam o sentido de suas ações mediados por uma cultura colaborativa.

Canário (1998) declara a prática profissional intrincada às situações de formação como elemento central do processo formativo:

Esta articulação, e até sobreposição, entre situações de formação e situações de trabalho é comum à formação contínua e à formação inicial, na qual a componente de prática profissional é cada vez menos encarada como um mero momento de aplicação e, cada vez mais como elemento estruturante do processo formativo, baseado numa concepção de alternância. (CANÁRIO, 1998, p.24)

A formação em contexto, assim proposta, valoriza a prática cotidiana escolar e de retroalimentação teórica do saber-fazer, permitindo aos profissionais professores conscientizarem-se dos saberes advindos da formação profissional e de saberes disciplinares e curriculares, segundo denominação de Tardif (2010), incorporando-os

aos seus saberes experienciais de forma a produzir conhecimentos e não somente executar saberes elaborados fora do contexto escolar.

Para o autor, o professor, ao longo de seu processo de desenvolvimento profissional, vai elaborando e reelaborando um corpus de conhecimento fundamentado nas relações estabelecidas junto aos alunos, com os recursos materiais que aprende a lançar mão em suas atividades práticas; junto a seus pares em processos de compartilhamento de saberes, tarefas, metodologias; no reconhecimento das instâncias formais que normatizam sua prática profissional; e, na compreensão das regras e funções da organização em que atua.

Esse corpus de saberes definidos por Tardif (2010) como saberes experienciais são:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram e ela e dela são pares constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2010, p.48-49)

Os processos de formação em contexto garantiriam a articulação de uma proposta formativa que desvela o docente dentro de seu ambiente de atuação e fomenta o desenvolvimento de ações educativas com intencionalidade clara e partilhada pelo coletivo da unidade educacional, promovendo um espaço de reflexão acerca dos saberes experienciais, dos acertos e erros da prática educativa, das dificuldades enfrentadas por todos e das suas possibilidades de superação.

Assim, o processo de formação em contexto, constituído a partir do local de atuação profissional docente, pretende promover mudanças nas práticas da instituição, exigindo participação, envolvimento, deliberação e compartilhamento de objetivos por todos os envolvidos nessa ação, de forma a permitir o incremento de atividades em prol do processo de ensino, melhoria da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional.

Conjugada a perspectiva de Tardif (2010), incluímos a perspectiva de Garcia (1999) que declara o processo de formação continuada de professores como processo de implicação individual ou coletiva para a aprendizagem e desenvolvimento do ensino.

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26)

Ainda para o autor, todo processo de formação de professores deve ter por princípios o desenvolvimento de um trabalho contínuo, integrado a processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; articulado a processos de desenvolvimento organizacional da escola; e, conectado a conteúdos académicos, curriculares e de formação pedagógica, interligando teoria e prática. Os processos de formação de professores devem, também, garantir o isomorfismo de processos entre a formação que se desenvolve junto ao docente e o que se espera de sua atuação; a individuação de interesses e necessidades para estruturação do processo formativo; e, problematização de crenças e práticas institucionais.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa estruturou uma proposta de ação supervisora para a orientação e acompanhamento dos processos de formação em contexto, desenvolvidos por coordenadores pedagógicos junto aos docentes, na temática avaliação da aprendizagem, com o escopo de contribuir para a transformação do cotidiano escolar, favorecer o desenvolvimento organizacional da instituição de ensino e o desenvolvimento profissional de docentes e gestores, valendo-se dos conhecimentos construídos coletivamente na unidade educacional.

### 3. AVALIAÇÃO DE SALA DE AULA: CONCEPÇÕES E AÇÕES

Em 2013, com a implantação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Programa Mais Educação São Paulo, na rede de ensino do município de São Paulo, as temáticas avaliação, aprovação e reprovação voltaram a circular nas unidades educacionais, pois a reprovação que, anteriormente, ao programa só era possível ao final do 5º ano e 9º ano passou a ser possível no 3º, 6º, 7º, 8º e 9º ano.

A retomada da possibilidade de reprovação trouxe à tona a demanda por discussões e reflexões atreladas aos processos de avaliação, função da avaliação, instrumentos avaliativos e avaliação da aprendizagem, pois apesar de o programa apresentar por, princípio, a necessidade de um olhar para as potencialidades, necessidades e avanços dos alunos, há uma realidade complexa que o envolve e gestores, professores e alunos que o operacionalizam, podendo ou não partilhar dos princípios e diretrizes propostos pelo sistema de ensino.

Para Parlett & Hamilton (1977) apud Sousa (1998, p.163) “quando se analisa um programa inovador, é preciso considerar que os objetivos inicialmente propostos por este programa são modificados, reinterpretados por aqueles que o executam”.

Una-se a essas demandas a publicação da Portaria SME nº 2.639, em 2017, que orientou a aplicação das Avaliações Externas, integrantes do Sistema de Avaliação Escolar dos Alunos, da Rede Municipal de Ensino (RME) e instituiu avaliações diagnósticas, semestrais e a Prova São Paulo, como instrumentos avaliativos externos e obrigatórios a serem aplicados nos alunos matriculados, nas unidades educacionais da RME.

Essa política pública congregou materialidade às demandas supracitadas e sustentou novas divisas de apropriação dos resultados de avaliações internas e externas para o acompanhamento e monitoramento permanente, pela equipe gestora e docente, dos dados levantados sobre a aprendizagem dos alunos e que alimentam tomadas de decisão acerca do desenvolvimento curricular, do ensino, das práticas pedagógicas e gestão das aprendizagens.



Assim, tornou-se importante, nesta pesquisa, discorrer a respeito da compreensão dos processos de investigação, apropriação e utilização dos resultados das avaliações, definindo o conceito, características e propósitos da avaliação da aprendizagem de sala de aula, distinguindo medida de avaliação, tipos de avaliação e instrumentos utilizados nos processos avaliativos.

Avaliação é segundo Fernandes (2013, p.12) “um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria”. A avaliação teria assim, conforme o autor, diferentes propósitos como:

- a) apoiar a tomada de decisões;
- b) servir a prestação pública de contas;
- c) melhorar práticas e procedimentos;
- d) compreender problemas de natureza social, contribuindo para a identificação de soluções possíveis;
- e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social; e
- f) acreditar e reconhecer programas. (FERNANDES, 2013, p.12)

Aproximando essa definição da ideia de avaliação educacional, teríamos o aporte de Sousa (2000) que define diferentes dimensões da avaliação, de acordo com o propósito de sua realização e do tipo de decisão que se pretende tomar. Assim, a autora aponta a existência de dimensões como a avaliação de sala de aula, a avaliação institucional, a avaliação de programas e projetos, a avaliação de currículo e a avaliação de sistema. Destacamos a avaliação de sala de aula que, conforme Sousa (2000), teria por foco o acompanhamento escolar do aluno e o processo de ensino.

Para complementar os objetivos do processo de avaliação da aprendizagem de sala de aula, apresentada para esta investigação, temos Gatti (2003) que assinala, por finalidade da avaliação na escola, o acompanhamento dos processos de aprendizagem escolar, fornecendo informações relativas ao processo de ensino, seu planejamento e replanejamento, bem como sua finalidade certificativa.

Desse modo, o processo de avaliação nas unidades educacionais favoreceria, por meio de seus instrumentos avaliativos internos e externos, o levantamento de informações e dados relevantes para a compreensão da realidade educacional, oportunizando a organização de ações para a garantia da aprendizagem dos alunos e consequente melhoria do processo de ensino.

Considerando os conceitos e propósitos acima expostos, torna-se oportuno destacar a diferença entre medida e avaliação, pois muitos dos instrumentos avaliativos utilizados no interior da escola aludem uma expressiva preocupação com a síntese quantitativa dos resultados de avaliação que compõem os boletins bimestrais dos educandos, desvinculando-os da atribuição de juízos de valor às expressões numéricas e da compreensão de um processo de avaliação holístico que permita conhecer o processo de aprendizagem dos alunos, favorecendo estratégias para intervenção pedagógica do docente.

Vianna (2014) marca que o processo de medir está contido no processo de avaliar, pois a medida aponta para critérios relacionados ao alcance de objetivos traçados para determinado processo de ensino, enquanto a avaliação se refere ao julgamento de valor dado a aferição de medida preestabelecida.

Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o quanto possuem das mesmas. O índice quantitativo, obtido por intermédio da medida, identifica o status do indivíduo face à característica. Com referência à avaliação, a medida é um passo inicial, bastante importante, às vezes, mas não é condição necessária, nem suficiente, para que a avaliação se efetue. Eventualmente, a medida pode levar à avaliação que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor. (VIANNA, 2014, p.179)

Se medir não é avaliar, é preciso explicitar os tipos de avaliação, condições do processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvimento curricular e os instrumentos avaliativos elaborados para atender aos diferentes propósitos da avaliação de sala de aula. Para esta explicitação, é necessário compreender os momentos em que as avaliações são realizadas e com quais finalidades, pois articulado ao momento do processo de ensino em que a avaliação ocorre e servindo a quais propósitos é que nos é possível utilizá-la como ação propulsora de qualidade das aprendizagens dos educandos e das práticas pedagógicas dos docentes.

Para nos referenciar quanto aos diferentes tipos de avaliação, segundo os objetivos a que servem, contamos com Raphael (1995) que define as características da avaliação diagnóstica, formativa e somativa, assinalando suas finalidades e momentos de realização:

A avaliação diagnóstica, feita antes de se iniciar o processo de ensino-aprendizagem, visa a detectar situações-problema dos alunos ou da classe,

subsidiar o planejamento e a organização de seqüências de ação. Permite estabelecer o nível de necessidades iniciais para a realização de um projeto adequado.

A avaliação formativa é feita ao longo do processo, de modo contínuo. Visa a determinar, em cada unidade, os resultados, com a finalidade de adequar ou reprogramar o processo. Fornece dados para uma decisão, que pode ser no sentido de criar condições de melhoria de ensino e de aprendizagem, uma vez que o processo não foi encerrado.

A avaliação somativa é realizada ao final do processo, com o intuito de verificar em que grau foram alcançados os objetivos propostos. Geralmente integra uma grande quantidade de conteúdos para compor uma amostragem válida e serve à classificação. Como a decisão neste caso refere-se à classificação do aluno, este tipo de avaliação não dá condições para uma reorganização do processo ou reorientação dos alunos. (RAPHAEL, 1995, p. 35)

A partir dos objetivos propostos e do tipo de avaliação que se escolhe para criar um juízo de valor acerca do processo de ensino e de aprendizagem e tomar uma decisão sobre o desenvolvimento curricular, é possível ponderar o quanto dados levantados em processos avaliativos são analisados e interpretados, com a finalidade de retroalimentação do processo de ensino desenvolvido em sala de aula, pois em práticas avaliativas evidenciadas por parte dos docentes há indícios de separação entre o desenvolvimento do currículo e a avaliação.

Para Roldão e Ferro (2015), a escola estrutura o seu trabalho de modo a dividir a organização de seu ofício em tempos distintos, sendo o primeiro voltado ao incremento de seus objetivos, conteúdos e disciplinas e, o segundo, atrelado à realização de provas com o intuito de certificar e classificar as aprendizagens desenvolvidas pelos educandos, distinguindo, nos dizeres dos autores, inequivocamente “os campos do ensinar/aprender e do avaliar/classificar”.

A separação entre currículo e avaliação pode sugerir que a finalidade de uso das avaliações diagnósticas, formativas e somativas, que deveriam contribuir respectivamente para o planejamento do docente, replanejamento das ações didáticas e interpretação do que se construiu no processo de ensino, são possivelmente desvirtuadas e acabam por assumir um caráter exclusivamente classificatório que pouco ou nada diz acerca dos resultados do processo de ensino e das formas de retroalimentá-lo.

No entanto, vale ressaltar que nem todo resultado de avaliação, utilizado para fins de classificação, deve assumir um caráter negativo na instituição escolar, pois classificar também poderia ser uma forma de, por exemplo, selecionar e agrupar alunos

com características de aprendizagem próximas para que, frente a um desafio proposto em uma tarefa, pudessem construir aprendizagens de maneira colaborativa.

O exemplo acima citado encontra concretude nas denominadas duplas produtivas, constituídas para desenvolver atividades de alfabetização, nos primeiros anos do ensino fundamental, considerando que sua finalidade é agrupar alunos em diferentes hipóteses de escrita para que, nesta condição, suas dúvidas e incertezas em relação ao sistema de escrita alfabético promovam discussões sobre sua composição.

Destaque-se, ainda, que os instrumentos avaliativos construídos nem sempre explicitam, de forma clara e transparente, suas funções, critérios e elementos definidores da síntese dos resultados em uma escala numérica de zero a dez, não especificando, conseqüentemente, o que significa cada nota, em termos de conhecimentos construídos pelos educandos.

Sousa (1994) ilustra a importância do processo de atribuição de notas, detalhando que um processo irrefletido de medidas reduziria de forma inadequada o percurso de ensino e de aprendizagem pelo qual passam os alunos para apropriarem-se do currículo proposto pela unidade educacional, inviabilizando seu efetivo acompanhamento.

A avaliação tem sido limitada também pela hipertrofia que o processo de atribuição de notas ou conceitos assumiu na administração escolar. Definir através de nota ou conceito as dificuldades ou facilidades do aluno é apenas um recurso simplificado que identifica a posição do aluno em uma escala. Usado com precaução, este recurso não deveria produzir efeitos colaterais indesejáveis. Contudo, acreditar, por exemplo, que uma nota 6 ou um conceito C possa, por si, explicar o rendimento do aluno e justificar uma decisão de aprovação ou reprovação, sem que se analisem o significado desta nota no processo de ensino, as condições de aprendizagem oferecidas, os instrumentos e processos de coleta de dados empregados para a obtenção de tal nota ou conceito, a relevância deste resultado na continuidade da programação do curso, é reduzir de forma inadequada o processo avaliativo” (SOUSA, 1994, p.89)

Dessa forma, é preciso considerar que os instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula, tais como a observação, portfólio, autoavaliação, seminários, trabalhos escritos, debates, provas escritas, bem como a forma como são elaborados, aplicados e que permitem a coleta de informações acerca do processo de ensino e de aprendizagem devem responder à regulação deste processo junto aos discentes e ao sistema de ensino, favorecendo a articulação das atividades avaliativas às atividades pedagógicas.

Destaque-se, ainda, que a variedade de instrumentos avaliativos é fundamental, pois conforme Fernandes (2013, p. 15) “parece pouco prudente considerar apenas um tipo de avaliação, uma única forma de gerar conhecimento ou um único processo de recolher informação avaliativa”, considerando a complexidade das características do processo educativo, as experiências curriculares oportunizadas no espaço escolar e a diversidade de informações advindas dos distintos processos de coleta de dados, quanto ao desempenho dos estudantes.

Há que se ponderar, ainda, que distintos instrumentos de avaliação, suas formas de elaboração e definição de critérios para análise dos dados levantados devem garantir subsídios para a compreensão do desempenho dos alunos e a relevância das atividades pedagógicas propostas para o desenvolvimento do currículo, aprimorando a articulação do planejamento à proposição de ações de formação e à comunicação das informações a diferentes públicos interessados no acompanhamento das práticas educativas.

Considere-se, ainda, para a discussão do corrente trabalho, as legislações publicadas pela prefeitura do município de São Paulo que versam sobre as dimensões da avaliação, a avaliação da aprendizagem de caráter formativo, a síntese do processo de avaliação, promoção e retenção dos alunos, entre outras deliberações.

A principal legislação do município de São Paulo que aborda o processo de avaliação é a Nota Técnica nº 22, de 14 de outubro de 2014, que dispôs sobre a avaliação para a aprendizagem no ensino fundamental, incluindo a modalidade educação de jovens e adultos e o ensino médio. A legislação supracitada ampara-se em referenciais legais como a LDB Lei nº 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais, Resolução CNE nº 4, de 13 de julho de 2010, Resolução CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010, Lei Municipal nº 14.063, de 14/10/2005 e Portaria SME nº 5941, de 15 de outubro de 2013.

As legislações em referência apontam para um processo de avaliação processual e cumulativa que prioriza a qualidade das aprendizagens dos educandos, a reorientação da prática educacional, a função diagnóstica da avaliação, o propósito de desenvolvimento do currículo, a articulação dos resultados de avaliação ao planejamento escolar e a integração do processo de avaliação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Tais deliberações informam a perspectiva de avaliação proposta para a rede de ensino e nos permitem discutir e analisar os avanços e retrocessos dos processos avaliativos propostos na unidade educacional e como estes processos são observáveis aos integrantes da comunidade escolar.

A partir dessa fundamentação e de acordo com a Nota Técnica nº 22/2014 o processo de avaliação seria:

o processo que envolve a obtenção de informações sobre a aprendizagem dos alunos, sucedido por uma análise, que envolve um juízo de valor e uma decisão sobre a prática educativa. Visa garantir a aprendizagem do aluno mediante o aprimoramento do trabalho escolar, envolvendo todos os participantes da ação educativa em momentos individuais e coletivos.

Considerando essa diretriz, torna-se importante compreender se os processos de avaliação disseminados nas unidades escolares, mediados por ações formativas promovidas por coordenadores pedagógicos e acompanhadas por supervisores escolares constituem instrumentos de orientação da prática pedagógica, são utilizados para diagnóstico da realidade, permitem a análise de avanços e dificuldades dos alunos e são utilizados como instrumentos de reflexão sobre a gestão de sala de aula.

Em alguma medida, encontramos nas escolas aspectos que sugerem o uso das avaliações como atestado de aprendizagens ou de não aprendizagens, em que as dificuldades identificadas são justificadas somente e de maneira distorcida pelo não acompanhamento da família à vida escolar dos alunos, o desinteresse dos educandos pelos conteúdos propostos em sala de aula e na síntese dos resultados de avaliações bimestrais e o não comprometimento dos alunos com as atividades escolares.

Nessa perspectiva, o processo de avaliação somente ratificaria situações de aprovação e reprovação, sem tomada de decisão acerca dos encaminhamentos a serem estabelecidos pelo coletivo da escola, para superação das dificuldades encontradas, determinando o destino dos alunos, sem refletir sobre as causas e possibilidades de intervenção para melhoria do processo de aprendizagem.

Para melhor compreensão da perspectiva supracitada, temos autores como Alves e Cabral (2015) que discorrem acerca de quatro gerações de avaliação que distinguiriam o conceito que alimenta e traz sustentação à compreensão do processo avaliativo, quais

sejam: a avaliação enquanto medida, a avaliação enquanto descrição, a avaliação enquanto julgamento e a avaliação da negociação.

Nessa configuração, a avaliação enquanto medida serviria à necessidade de mensuração e quantificação das aprendizagens desenvolvidas pelo avaliador, já a avaliação enquanto descrição permitiria comparar os objetivos de aprendizagem às aprendizagens demonstradas pelos educandos em um teste e, nesta perspectiva, o avaliador tornar-se-ia um narrador das aprendizagens observáveis. Na avaliação enquanto julgamento, teríamos um avaliador juiz que descreve, analisa e atribui valor a algo que está sob avaliação e, por fim, a avaliação enquanto negociação que teria por preocupação a descrição, compreensão e interpretação do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, entendemos que o exercício formativo realizado, no contexto da unidade educacional, deveria possibilitar a construção de uma ação supervisora que orientasse, acompanhasse e avaliasse as ações formativas de coordenadores pedagógicos com o intuito de fomentar a transformação de processos de avaliação enquanto medida, em processos de negociação que permitissem a avaliadores e avaliados constituírem novos sentidos e significados às aprendizagens e práticas pedagógicas.

Conforme Gatti (2003), os processos de avaliação deveriam servir ao levantamento de informações que subsidiassem decisões no processo de ensino e de aprendizagem:

Esta avaliação tem por finalidade acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia-a-dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos, como para a aferição de graus. (GATTI, 2003, p.99)

O desafio de estudo e reflexão do processo de avaliação é fomentar nos agentes de ensino a compreensão de como transformar instrumentos avaliativos, por vezes utilizados como mecanismos de medidas para seleção e discriminação, em instrumentos que permitam o levantamento de dados relevantes acerca da aprendizagem do aluno, favorecendo a tomada de decisões relacionadas ao percurso de ensino, pelo qual o discente precisa passar, para se apropriar dos conhecimentos que compõem o currículo escolar.

Segundo Saul (2008, p.19) “a avaliação, na escola, particularmente na sala de aula, incide sobre práticas educativas e, conseqüentemente, as decisões que precisam ser tomadas sobre métodos, procedimentos e instrumentos de avaliação somente fazem sentido se forem coerentes com essas práticas”.

Ações formativas, no interior da escola, sobre os instrumentos e o processo de avaliação, muito poderiam contribuir para a ressignificação das práticas e à retomada dos processos de ensino e de aprendizagem. Estas ações devem ser apreciadas como meios para possibilitar o levantamento de dados sobre as condições concretas dos alunos, vinculados ao desenvolvimento do currículo, das estratégias didáticas utilizadas em processos de ensino e à gestão de sala de aula.

Assim, a pesquisa empreendida aspirou investigar a atuação do supervisor escolar e coordenador pedagógico no cotidiano e como esta ação poderia contribuir para o processo formativo da unidade educacional com vistas à melhoria de práticas avaliativas; analisar os conceitos construídos sobre processos de formação continuada e espaços formativos organizados nas unidades educacionais; e, subsidiar a compreensão sobre o processo de constituição identitária do supervisor escolar e do coordenador pedagógico, enquanto formadores de formadores para a produção da proposta de ação supervisora.



#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação tinha por objeto desenvolver proposta de ação supervisora para a orientação e acompanhamento dos processos de formação em contexto, desenvolvidos por coordenadores pedagógicos junto aos docentes, na temática avaliação da aprendizagem, favorecendo a reflexão sobre o processo formativo desenvolvido na U.E., com vistas à melhoria das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos.

A pesquisa surgiu do imperativo de aperfeiçoamento das visitas de ação supervisora, com o escopo de fomentar processos de formação em contexto, desenvolvidas por coordenadores pedagógicos junto aos docentes, com a intenção de que discutissem e encaminhassem ações para a melhoria dos processos avaliativos, análise de dados e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvido na instituição de ensino.

Para tanto, o estudo considerou enquanto questão: como o supervisor escolar poderia organizar e acompanhar, de maneira colaborativa e dialógica, a atuação do coordenador pedagógico em ações formativas sobre avaliação da aprendizagem de sala de aula?

Para dar resposta a essa problemática, consideramos como pontos importantes de reflexão o papel e a relevância do papel do coordenador pedagógico e supervisor escolar no cotidiano da escola, a perspectiva de formação em contexto, e as concepções sobre avaliação da aprendizagem de sala de aula, observáveis na construção das intervenções avaliativas propostas na U.E. que fomentassem melhorias na qualidade do ensino.

Esta investigação, de abordagem qualitativa, envolveu a obtenção de dados descritivos, pelo pesquisador, junto a coordenadores pedagógicos e supervisores escolares, sobre a estrutura da proposta de ação supervisora, destacou o percurso de construção da proposta, bem como se preocupou em apresentar as considerações e apontamentos dos participantes da pesquisa, inspirando-se no percurso metodológico traçado por Rades (2016) e fundamentados em autores como Lüdke e André (1986).

Para sua materialização delineamos por percurso a contextualização do tema e problema de pesquisa, abordando a literatura e estudos correlatos que discorriam sobre avaliação de sala de aula, enquanto ação de acompanhamento do desempenho de alunos e planejamento do professor, papel articulador, formador e transformador do coordenador pedagógico, integrado à atuação mediadora do supervisor escolar e formação continuada em serviço, como lócus privilegiado de reflexão sobre o cotidiano escolar.

A partir desses referenciais, construímos a proposta formativa de ação supervisora que consistiu em organizar encontros de tutoria junto ao coordenador pedagógico para realização de atividades como análise das pertenças do coordenador pedagógico, diagnóstico do contexto escolar, estudo de documentações pedagógicas, acompanhamento e estruturação da rotina de trabalho do CP, discussão sobre o processo de formação na U.E., entre outras ações a serem melhor descritas no item 4.1, do presente capítulo.

A proposta de ação supervisora, aqui estruturada, buscou promover um diálogo entre o supervisor escolar e o coordenador pedagógico, na direção de intervir na realidade, fazendo o processo formativo advir para favorecer a compreensão do local de atuação, desse gestor, e de que forma os processos formativos podem contribuir para a mudança das concepções, estratégias e instrumentos de avaliação.

Elaborada a proposta de ação supervisora, a próxima ação, desta investigação, foi submeter a coordenadores pedagógicos e supervisores escolares à proposta formativa, com a finalidade de agregar apontamentos relativos à clareza:

- Na proposta das formas de atuação do supervisor escolar e coordenador pedagógico;
- Da discussão proposta para desenvolvimento do processo de avaliação da aprendizagem de sala de aula;
- Dos objetivos e conteúdos elencados com foco na avaliação da aprendizagem de sala de aula;
- Das estratégias formativas desenvolvidas para promoção da discussão sobre avaliação;

- Das orientações relacionadas à organização do Plano de Trabalho do CP, Rotina e Plano de Formação para orientação e acompanhamento, in lócus, de seu trabalho;
- Das orientações relacionadas ao desenvolvimento da ação supervisora para a implantação de Plano de Intervenção, sobre práticas pedagógicas e avaliativas da U.E..

Para submissão da proposta de ação supervisora, convidamos para participação, cinco gestores: dois coordenadores pedagógicos atuantes, em escolas municipais de ensino fundamental, da Diretoria Regional de Educação Ipiranga (DRE IP), reconhecidos por desenvolverem processos de formação continuada, comprometidos com a reflexão e transformação das práticas pedagógicas e avaliativas na U.E.; três supervisores escolares, lotados na DRE IP, que trabalharam como coordenadores pedagógicos antes de acessarem o cargo de supervisor escolar e foram indicados, por atuarem dentro de uma perspectiva que valoriza o pedagógico, intervindo na escola com o intuito de orientar e acompanhar o trabalho formativo do coordenador pedagógico.

Os gestores participantes tinham por tarefa discutir, revisar e contribuir para a estruturação da proposta final de ação supervisora e sua participação foi organizada do seguinte modo: assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE); preenchimento de questionário para caracterização do grupo de gestores; apreciação dos objetivos da pesquisa; percurso metodológico de sua construção e da metodologia da proposta de ação supervisora; conceitos alusivos ao papel do CP e SE, formação em contexto e avaliação da aprendizagem que referenciaram a proposta de ação supervisora; e, exposição da proposta.

A proposta de ação supervisora foi disponibilizada para análise individual dos entrevistados que, durante um período entre trinta a quarenta e cinco minutos, puderam debruçar-se sobre a organização planejada para a ação supervisora. Posteriormente, realizamos a entrevista coletiva semiestruturada com o intuito de expor as análises e avaliações do grupo constituído para crítica do trabalho, bem como aprofundamos a discussão dos eixos e momentos que estruturam a ação supervisora, sua utilidade e viabilidade para agregar novas perspectivas e sugestões ao trabalho elaborado.

Assim, com o intuito de levantar elementos que subsidiassem a discussão sobre a utilidade, viabilidade e modificações necessárias para tornar factível a proposta de ação supervisora, conduzimos a discussão no grupo a partir das seguintes questões:

- A ação supervisora proposta aborda questões pertinentes ao cotidiano escolar suscitando respostas às necessidades formativas dos sujeitos envolvidos? Justifique sua avaliação, apontando os aspectos que você considera relevantes.
- Há na ação supervisora proposta procedimentos práticos e a indicação dos recursos necessários que garantam sua execução e viabilidade? Destaque os principais aspectos que subsidiam a ação do supervisor escolar e coordenador pedagógico.
- Indique sugestões de melhoria, acréscimos e/ou supressões à ação supervisora proposta.

A discussão sobre a utilidade e viabilidade da proposta foi inspirada nos critérios de avaliação de programas, projetos e materiais educacionais do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, traduzidos por Ristoff (2000) que descreveu o predicado utilidade por diretrizes, como: identificação dos grupos de interesse; credibilidade dos avaliadores; abrangência e seleção da informação; identificação de valores; clareza dos relatórios; oportunidade e disseminação dos relatórios; e, impacto da avaliação.

Para os fins, desta pesquisa, no que tange ao atributo utilidade consideramos a identificação e interesse dos sujeitos envolvidos na proposta de ação supervisora, as possibilidades da proposta trazer à tona e responder às necessidades formativas dos envolvidos, inseridas no item abrangência e seleção das informações, bem como à clareza dos procedimentos para efetivação da ação supervisora creditada ao item clareza dos relatórios, como critérios a serem considerados pelos supervisores escolares e coordenadores pedagógicos entrevistados na análise da proposta submetida à apreciação.

Já quanto ao predicado viabilidade que Ristoff (2000) apresenta como procedimentos práticos, viabilidade política e relação custo-benefício, consideramos a possibilidade de execução prática da ação supervisora, analisando os procedimentos para sua efetivação, bem como sua viabilidade política ao levar em conta os distintos

interesses do público alvo da ação e sua disponibilidade para estabelecer uma relação de confiança, colaboração e parceria.

Por fim, as proposições e contribuições dos coordenadores pedagógicos e supervisores escolares, que constituíram o grupo participante da entrevista coletiva, foram sistematizadas e a partir da síntese de suas compreensões sobre os atributos utilidade e viabilidade – considerando os aportes da proposta para o exercício da função de supervisor escolar e coordenador pedagógico, para análise do processo de formação continuada em serviço e para o estudo do conceito de avaliação, fundamentaram as alterações finais da proposta formativa de ação supervisora.

A articulação da análise das entrevistas com o estudo da literatura apoiou a percepção das possibilidades de atuação do supervisor escolar, junto aos coordenadores pedagógicos, e favoreceu a construção de uma ação mais assertiva que possa respaldar, na unidade educacional, processos de formação sobre avaliação da aprendizagem de sala de aula, procurando auxiliar a reflexão e transformação das práticas avaliativas internas.

#### **4.1 O processo de tutoria: percurso metodológico da proposta de ação supervisora**

Seguindo os princípios explicitados nos capítulos de referencial teórico de um processo de formação que avoca o cotidiano escolar como conteúdo de investigação, a exigência de envolvimento, participação e deliberação de todos os profissionais que integram esse processo; a proposição de individuação dos interesses e necessidades do grupo como fundamentos das discussões desencadeadas na formação; e, a complexificação de concepções e ações institucionais na proposta de intervenção construída, a ação supervisora assumiu a tutoria como metodologia de formação.

O trabalho de tutoria que foi desenvolvido, inspirado no programa de tutoria da Fundação Itaú Social, conforme o Guia de Tutoria Pedagógica, é uma metodologia de formação “realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que

reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem” (2013, p.7).

A tutoria é uma metodologia, dentre outros tipos de processos formativos para o desenvolvimento profissional, que visa à reflexão sobre o exercício das atribuições e pertencas do coordenador pedagógico e como esse exercício sobrevém no cotidiano escolar, com o intento de fomentar transformações na sua atuação.

A escolha, dessa metodologia, deve-se ao seu atributo de formação singularizada, proposta que se articula ao trabalho individualizado, realizado pelo supervisor escolar às unidades que compõem o seu setor de atuação e favorece uma personalização dos interesses e necessidades formativas dos sujeitos público alvo das ações de tutoria.

A ação empreendida por essa metodologia de formação desenvolve-se em um processo que abrange o diagnóstico da realidade com a finalidade de conhecer os sujeitos envolvidos em seu espaço de atuação, a compreensão do contexto da unidade educacional e promoção de espaços para reflexão, sobre a prática pedagógica e avaliativa dos profissionais tutorados.

O processo de diagnóstico tem por finalidade subsidiar a construção de um plano de formação, estabelecido conjuntamente pelo supervisor e coordenador pedagógico, que contemple o desenvolvimento de saberes relacionados ao papel do gestor, processos de formação continuada em serviço, reflexões sobre avaliação e as práticas avaliativas da unidade educacional.

Para o desenvolvimento das ações de tutoria utilizaram-se estratégias articuladas às adotadas pela Fundação Itaú Social como: a observação de reuniões pedagógicas, horários coletivos e acompanhamento do gestor em sala de aula; análise dos tempos, espaços e materiais da unidade educacional; feedback das ações observadas com o escopo de refletir sobre a prática e empreender ações futuras; discussão promovida por role play/dramatização de situações do cotidiano escolar; organização de atuações conjuntas do supervisor e coordenador pedagógico na ação contígua aos docentes como proposta de ação modelar; e, escuta ativa para compreender as concepções que envolvem as práticas avaliativas, possibilitando assim sua problematização.

A adoção das estratégias supracitadas reflete os princípios da formação em contexto, valorizando as práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas na unidade educacional, na direção de nutrir os percursos para sua reflexão e transformação:

“A tutoria privilegia o cotidiano da escola e o fazer dos profissionais para a realização da formação contínua. Complementar a outros tipos de formação ao longo da trajetória profissional, acontece na prática, a partir da reflexão sobre a prática, para a mudança da prática” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013, p.7)

Utilizou-se, também, como subsídio para investigação das práticas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico e proposição de novos encaminhamentos para a sua atuação na escola o seu plano de trabalho; pautas de formação e acompanhamento desse gestor; documentos oficiais que abalizassem as atribuições do coordenador pedagógico e supervisor escolar; registro das práticas avaliativas da unidade educacional; registro das ações desencadeadas por processos formativos em avaliação da aprendizagem de sala de aula; e, indicadores educacionais.

O levantamento dos dados supracitados tornou-se relevante para a proposta de ação supervisora, por viabilizar a construção de hipóteses sobre as dificuldades enfrentadas pelo coordenador pedagógico, para o acompanhamento individualizado aos docentes, articulação das práticas pedagógicas e avaliativas da U.E., articulação das ações de formação às necessidades formativas dos professores e complexidade das metas a serem atingidas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

As ações prévias, ao desenvolvimento da ação supervisora e à organização posterior a sua realização, são imprescindíveis para o sucesso do processo de colaboração assumido pelo supervisor escolar e coordenador pedagógico e solicitam do supervisor escolar uma submersão na realidade que será estudada, com a finalidade de conhecer a problemática da avaliação de sala de aula in lócus, intervir na realidade e propor solução ou encaminhamentos para qualificação da prática avaliativa.

Conforme André e Passos (2016, p.12), o processo de formação continuada que se referencia no contexto de trabalho “requer que se leve em conta as pessoas envolvidas nesse trabalho, os recursos disponíveis para realizá-lo, as formas de organização do trabalho pedagógico, as relações que ali se desenvolvem, os fins, os meios e os resultados a alcançar”.

Assim, considerando o referencial supracitado, a ação supervisora que foi proposta procurou contemplar as pessoas envolvidas, recursos disponíveis, organização do trabalho pedagógico e avaliativo da escola e, desta forma, estruturou-se nos seguintes eixos de atuação: os sujeitos que constituem a escola; os recursos que a unidade de ensino disponibiliza para efetivar suas ações; a estruturação do trabalho desenvolvido em avaliação pelo coordenador pedagógico; e, a análise de dados avaliativos, julgamento dos dados levantados e tomada de decisão para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Os eixos aludidos foram organizados em ações a serem desenvolvidas entre múltiplos momentos de acompanhamento do supervisor escolar ao trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, estruturados com objetivos, referencial teórico, estratégias de tutoria, recursos materiais, passo a passo para o desenvolvimento das ações e encaminhamentos, integrando os distintos momentos que compõem a ação supervisora.

Os momentos estruturados, para o desenvolvimento da ação supervisora, compreenderam e reuniram um ou mais eixos de atuação para a sua efetivação e não corresponderam, necessariamente, a um único dia de trabalho, podendo um único momento ser implementado em um ou mais dias, abrangendo ações anteriores de apresentação da proposta aos gestores e docentes da unidade educacional e ações posteriores para a continuidade do acompanhamento das mesmas, empreendidas na escola.

As ações propostas foram organizadas em sete momentos de intervenção do supervisor escolar, por completarem o ciclo da metodologia de tutoria e devem ser efetivadas, considerando a periodicidade anual e corresponder ao ano letivo das escolas. Organização temporal indicada para disparar as reflexões necessárias ao desenvolvimento de processos formativos na unidade educacional, tais como: a percepção de que a temática avaliação da aprendizagem de sala de aula precisa ser aprofundada e que o acompanhamento proposto é subsídio para o fortalecimento da autonomia do coordenador pedagógico, na concretização de sua função de formador, articulador e transformador das práticas pedagógicas da U.E.



O desafio da ação supervisora proposta pela pesquisa é fomentar nos coordenadores pedagógicos, por meio das ações de tutoria, a compreensão de como propor, acompanhar e desenvolver ações que possam transformar práticas avaliativas, por vezes utilizadas como mecanismos de medidas para seleção e discriminação, em práticas que permitam o levantamento de dados relevantes quanto à aprendizagem do aluno, favorecendo a tomada de decisões relacionadas ao desenvolvimento curricular, organizacional e profissional.

No desígnio, dessas intenções, a elaboração da proposta de ação supervisora pretendeu viabilizar o acompanhamento de propostas formativas, construídas por coordenadores pedagógicos, orientar a articulação das práticas pedagógicas a partir dos resultados de avaliação e integrar as ações de formação às necessidades formativas dos professores para a melhoria da qualidade do ensino, quando relacionadas à análise de rendimento dos educandos.

## 5. OLHARES PARA A PROPOSTA DE AÇÃO SUPERVISORA: A ANÁLISE DE DADOS

Os sujeitos participantes da entrevista coletiva são servidores efetivos da Prefeitura do Município de São Paulo. Quatro dos profissionais convidados exercem o cargo e função para o qual prestaram concurso, sendo três supervisores escolares e um coordenador pedagógico. O quinto participante é servidor no cargo de professor de ensino fundamental II e médio, mas exerce a função de coordenador pedagógico, em uma escola municipal de ensino fundamental.

Os sujeitos envolvidos na entrevista coletiva responderam um questionário de caracterização para traçarmos um perfil dos gestores participantes da pesquisa e a partir das informações colhidas por esse instrumento, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 2 – Perfil dos Gestores Participantes da Pesquisa

Identificação	Idade	Função	Formação	Tempo no Magistério	Tempo na UE/DRE
Sujeito A	45	Supervisor	Educação Física e Pedagogia	26 anos	2 anos e 6 meses
Sujeito B	43	Supervisor	Letras e Pedagogia	25 anos	9 anos
Sujeito C	44	Supervisor	Ciências Biológicas e Pedagogia	18 anos	3 anos
Sujeito D	38	Coordenador	Magistério e Pedagogia	20 anos	5 anos
Sujeito E	60	Coordenador	História e Geografia, Magistério e Pedagogia	30 anos	3 meses

Quadro elaborado pela autora.

Os critérios para convite de participação, na entrevista coletiva, foram:

- a) Coordenadores pedagógicos atuantes em escolas municipais de ensino fundamental, da Diretoria Regional de Educação Ipiranga (DRE IP);
- b) Coordenadores pedagógicos indicados por seus pares, por desenvolverem processos de formação continuada em serviço, comprometidos com a reflexão e transformação das práticas pedagógicas e avaliativas na U.E.;

- c) Supervisores escolares, lotados na DRE IP, que já atuaram como coordenadores pedagógicos;
- d) Supervisores escolares indicados por seus pares, por atuarem dentro de uma perspectiva que valoriza o pedagógico, intervindo na escola com o intuito de orientar e acompanhar o trabalho formativo do coordenador pedagógico.

Os participantes foram reunidos na mesma data e, para a realização da entrevista, foram expostos aos objetivos da pesquisa, conceitos principais relativos ao papel do supervisor escolar e coordenador pedagógico, formação continuada e avaliação da aprendizagem; metodologia da pesquisa e da proposta de ação supervisora<sup>3</sup>; e, apresentados à proposta elaborada pela pesquisadora, com a finalidade de avaliarem sua utilidade, viabilidade e sugerirem acréscimos ou supressões ao trabalho desenvolvido.

Considerando o objetivo da pesquisa, agrupamos as respostas apresentadas pelos entrevistados em relação aos atributos utilidade e viabilidade, bem como reunimos suas sugestões quanto ao formato e etapas de realização da proposta, suas ideias principais em relação ao desenvolvimento e encadeamento das atividades, explicitadas por citações de suas falas, suas observações e contribuições para a construção final da proposta de ação supervisora.

Para o atributo utilidade, tínhamos por questão: A ação supervisora proposta aborda questões pertinentes ao cotidiano escolar, suscitando respostas às necessidades formativas dos sujeitos envolvidos? Justifique sua avaliação, apontando os aspectos que você considera relevantes.

Analisando as respostas apresentadas pelos participantes, destacamos de suas falas apontamentos relativos à identificação dos sujeitos e seus interesses como característica que atribui utilidade à proposta, identificação e resposta às necessidades formativas, como outra característica importante à sua execução, e a clareza de procedimentos para efetivação da proposta, como critério definidor do atributo utilidade.

---

<sup>3</sup> Para aproximação e conhecimento das estratégias formativas utilizadas na metodologia de tutoria apresentamos aos gestores participantes da entrevista coletiva o vídeo institucional da Fundação Itaú Social “Programa Tutoria – Apresentação/pt.1”. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LiBJxj6HqWs>>. Acesso em: 07 set. 2018.

Para o atributo viabilidade, tínhamos a questão: Há na ação supervisora proposta procedimentos práticos e a indicação dos recursos necessários que garantam sua execução e viabilidade? Destaque os principais aspectos que subsidiam a ação do supervisor escolar e coordenador pedagógico.

Refletindo, novamente, sobre as respostas apresentadas pelos participantes, foram também levantados comentários que abrangiam a avaliação da praticidade dos procedimentos e o fomento à colaboração e parceria, atentando para o fato de cada sujeito participante da proposta de ação supervisora ser único e ter interesses específicos que podem potencializar o trabalho colaborativo, bem como podem alterar as finalidades inicialmente previstas para a ação supervisora.

Por fim, possibilitamos aos sujeitos participantes da entrevista coletiva assinalarem sugestões de acréscimos ou supressões para a proposta de ação supervisora, solicitando indicações para o desenho de melhorias. Assim, nas linhas que seguem e dissertam sobre as questões de utilidade, viabilidade e indicações de alterações apresentamos as falas dos entrevistados e considerações acerca de como suas falas, articulando-se às discussões teóricas que alicerçaram a proposta de ação supervisora, contribuíram para sua elaboração final.

## **5.1 Atributo utilidade**

Para análise do atributo utilidade, procuramos verificar, entre outros aspectos, se a proposta de ação supervisora conseguiu identificar as pessoas envolvidas nas intervenções elaboradas para que seus interesses pudessem ser apreciados.

Para dar resposta a essa questão, tivemos o Sujeito E, indicando que a proposta apresentou o supervisor como parte central da ação, sujeito atuante e parceiro influente na análise do cotidiano escolar e destacou que “a ação da supervisão ela é importante como uma orientação, como até o olhar que ela tem de fora, porque quem tá envolvido no dia a dia às vezes passa muita coisa despercebido e quando a pessoa pega de fora, ela consegue visualizar melhor a situação”.

Já o Sujeito C identificou o coordenador como público alvo da ação proposta e avultou que a reflexão sobre seu papel e suas atribuições, promovida pela ação supervisora, pode favorecer sua constituição identitária e a análise de seus interesses, quando coloca em discussão sua atuação, seu papel na unidade educacional e a possível distância existente entre o real e o ideal.

Eu até pus ali o que é real e o que é ideal. O que a X consegue fazer e o que ela tem que fazer? Até aonde foram delimitados esses papéis, né, ou essas tarefas? Eu já fui em escola que CP abre portão, serve merenda, atende todos os pais, socorre criança que cai. E CP que tá lá, conseguiu construir seu espaço pedagógico, consegue atuar, tem as delimitações. (Sujeito C)

Essas reflexões apresentadas integram-se às reflexões construídas sobre atribuições e pertencas, trazidas por Placco e Souza (2016), permitindo discussões sobre como as atribuições delimitadas legalmente, incorporadas e cobradas dos supervisores escolares e coordenadores pedagógicos pelos diversos agentes escolares, interferem nas pertencas assumidas por esses gestores, bem como o reconhecimento de atribuições e pertencas, atreladas a uma perspectiva formativa, podem favorecer sua atuação na escola.

Quanto ao aspecto identificação e resposta às necessidades formativas dos profissionais envolvidos na ação supervisora, procuramos especificar se as questões tratadas na proposta de formação são pertinentes e oferecem caminhos às necessidades formativas dos sujeitos envolvidos no processo.

Para esse aspecto, o Sujeito D destacou que o processo de escuta ativa, promovido pela proposta de ação supervisora, pode favorecer a construção de parceria e permitir a identificação das necessidades formativas dos profissionais que atuam na escola “quando você vai pra estabelecer essa parceria com o outro e você tem essa perspectiva dessa escuta ativa você considera o sujeito, porque em nenhum momento você vai dizer: ‘tá certo ou tá errado’, porque o seu papel não é esse ali. É o papel mesmo da construção”.

O Sujeito D, também, apontou que o uso dos documentos oficiais e a discussão sobre os seus registros tende a garantir uma construção efetiva da parceria e da sistematização das necessidades formativas da escola, pois para a efetivação dos momentos previstos na proposta é necessário estabelecer uma conexão entre teoria e prática, conjugadas à sistematização, potencializada pela documentação oficial “uma

outra coisa que eu levantei no seu percurso aí dos momentos é a questão dos documentos, eu acho que não se estabelece uma parceria de tutoria se os documentos não estiverem presentes”.

Consoante aos apontamentos do Sujeito D, o Sujeito B reiterou a importância da solicitação de documentos e da análise sobre suas finalidades como ação que fundamenta a reflexão sobre os imperativos do processo formativo da unidade educacional e dá sentido à atuação de supervisores escolares e coordenadores pedagógicos.

Apontamentos que se entrelaçam às considerações sobre a proposta de uma formação continuada em serviço, realizada no contexto da unidade educacional e voltada ao que é desenvolvido e imprescindível ao dia a dia da escola, ideias fundamentadas em autores como André e Passos (2016) e reiteradas na fala do Sujeito C que relatou:

A escuta ativa, então é saber, eu acho que essa é a primeira coisa, é a primeira função da ação supervisora, é chegar lá e saber qual é a realidade, pelo que que a escola passou, quais são aqueles alunos, quais são aquelas dificuldades, os avanços e tudo. A parceria e o diálogo eu acho que é fundamental. (Sujeito C)

No que se refere à clareza para a efetivação da proposta, procuramos constatar se havia clareza nos propósitos e procedimentos da ação supervisora que avaliassem a atuação conjunta dos supervisores escolares e dos coordenadores pedagógicos e permitissem a disseminação do trabalho realizado.

Para esse fim, o Sujeito B destacou que o instrumento construído tende a proporcionar uma sistematização do processo e, dessa forma, traz sentido e significado às ações empreendidas pelos sujeitos envolvidos.

Eu acho que o que seria redundante dessas que eu já disse, mais eu acho que é a que dá mais sentido pra prática formativa tanto do CP quanto do supervisor, esse instrumento ele sistematiza. A nossa ação tanto do coordenador quanto do supervisor ela, se a gente não tiver bastante, acho que diria até persistência, viu, a gente faz uma coisa vaga, solta e sem regularidade. (Sujeito B)

O Sujeito B destacou, ainda, como característica importante da ação supervisora elaborada, o indicativo, presente nas entrelinhas da proposta, quanto à postura do supervisor de ensino, na construção de uma relação com o coordenador pedagógico,

pois para esse sujeito nem todo supervisor escolar sabe como abordar e intervir, dentro de uma perspectiva formativa, nas ações realizadas por uma equipe de gestão, na unidade educacional.

Ainda no que concerne à clareza dos propósitos e procedimentos da proposta de ação supervisora que garantam uma atuação conjunta dos supervisores escolares e dos coordenadores pedagógicos, o Sujeito C apontou como uma das principais utilidades da proposta à ação-reflexão, que ela propõe promover, para possibilitar o estabelecimento de momentos de autoformação dos profissionais da educação.

A reflexão sobre a importância da estruturação de uma rotina, enquanto apoio e planejamento para a ação cotidiana do coordenador pedagógico, encontra-se amparada em autores como Gouveia e Placco (2013) que indicam a construção da rotina do coordenador pedagógico, como instrumento central na efetivação e suporte de um exercício profissional que evidencie seu papel formador, articulador e transformador das práticas desenvolvidas, no espaço da instituição de ensino.

## **5.2 Atributo viabilidade**

Para análise do atributo viabilidade, procuramos distinguir, entre outros aspectos, se os procedimentos propostos para a ação supervisora trazem praticidade à atuação do supervisor escolar e coordenador pedagógico, apresentando as informações necessárias para sua viabilização.

Considerando esse objeto, o Sujeito C destacou que os procedimentos e instrumentos utilizados na proposta de ação supervisora permitem uma percepção assertiva dos recursos humanos, materiais e estruturais da unidade educacional, assegurando sua exequibilidade.

O Sujeito B destacou o uso de materiais e documentação pedagógica da unidade educacional como instrumentos que oportunizam o diagnóstico e análise da realidade, pois considera prático “o uso de materiais e documentos de trabalho. É prático quando

você faz a (...), quando você tem a oportunidade de fazer diagnóstico e análise, mas mais do que isso, explicitação de demandas. Eu acho que isso é um procedimento prático, um procedimento até muito válido”.

O Sujeito B destacou, ainda, o procedimento denominado por ação modelar como um bom procedimento para promoção de reflexão acerca dos conteúdos e estratégias de formação, evidenciando-o como instrumento prático que explicita uma forma de conduzir processos formativos, de maneira integrada e articulada ao trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, aspirando nutrir repertórios de atuação.

O Sujeito A destacou procedimentos utilizados em distintos momentos da ação supervisora, como procedimentos importantes para construção de um diagnóstico da realidade que permita ao supervisor escolar, em parceria com o coordenador pedagógico, atribuir valor ao cotidiano escolar e empreender ações para superação das dificuldades encontradas.

Eu coloquei como procedimentos práticos tanto pra ação supervisora quanto pra coordenador pedagógico a escuta, superimportante, há também a utilização de registro, documentação pedagógica da escola, da rotina da escola. Esses registros, essa documentação pedagógica pautada, subsidiada por um referencial teórico. Os procedimentos de problematização, intervenção e oferecimento de devolutivas, de feedbacks e tudo isso considerando o contexto escolar, o cotidiano da escola, fazendo essa leitura diagnóstica. (Sujeito A)

Por fim, o Sujeito E corroborou os apontamentos trazidos pelo Sujeito A, apontando que todos os procedimentos presentes na proposta de ação supervisora, articulados à análise da documentação pedagógica, permitiriam uma avaliação adequada sobre o que de fato acontece e é vivenciado na unidade educacional, integrando-as ao olhar de um profissional que está fora, desse cotidiano, e, assim, pode distanciar-se das questões apresentadas, pautá-las e propor novos rumos às ações já desenvolvidas.

O diagnóstico efetivo da realidade escolar viabilizado pelo uso de procedimentos como a observação, a análise da documentação pedagógica, a ação conjunta na unidade educacional, agregadas às possibilidades de construção de percursos para transformação do cotidiano escolar, indicam que o trabalho de ação e reflexão sobre a ação experienciada na escola pode, conforme explicitado por Imbernón (2010), estimular o estudo sobre o que se faz promovendo uma construção coletiva de aprendizagens, frente ao ensino e à aprendizagem.



No tocante à disponibilidade para a colaboração e parceria, avaliamos de que forma os distintos atos a serem realizados pelos sujeitos envolvidos, na ação supervisora e suas formas de integração, podem dar suporte ao processo de colaboração, parceria e viabilizar a concretude da ação supervisora.

Para esse critério, dispomos dos apontamentos dos Sujeitos D e E que indicaram a maturidade, compreensão de suas atribuições e o percurso profissional dos sujeitos, como fator preponderante para apreensão dos caminhos a serem trilhados na proposta de ação supervisora para intervenção do contexto escolar, articulação da equipe e constituição do coletivo da unidade educacional.

O Sujeito D, também, apontou o diálogo e troca constantes promovidas pela ação supervisora como movimento que contribui para a construção de relações que permitam a colaboração. Entrelaçada à percepção do Sujeito D, há a percepção do Sujeito E que avista no comprometimento dos profissionais, subsidiado por uma ação supervisora que promove escuta e feedback às ações empreendidas, alimento necessário à viabilização da proposta.

As falas supracitadas foram validadas pelo Sujeito C que compreendeu o processo desencadeado pela ação supervisora como consolidador da ação pedagógica, na direção de instrumentalizar e empoderar o coordenador pedagógico em seu papel formador, articulador e transformador de práticas pedagógicas.

Discurso complementado pelo Sujeito E, quando destacou a importância da aproximação do supervisor escolar e coordenador pedagógico para constituir o coletivo “que não é o supervisor lá e ele aqui. Eu acho que tem um distanciamento muito grande, eles percebem isso. Então acho que aproxima mais e toda vez que aproxima as pessoas, aproxima as ideias eu acho que o coletivo flui melhor”.

Na análise dos instrumentos e procedimentos adotados na ação supervisora, o Sujeito A ponderou que as ações de observação, em especial as observações de sala de aula, são instrumentos válidos, mas que precisam ter seus objetivos claramente explicitados para que sua execução se torne viável e não seja recebida pelos profissionais da escola como instrumento de fiscalização da prática, pois “como CP você tem que ter uma relação muito consolidada com a sua equipe docente, com seu

grupo de professores pra você conseguir fazer essa intervenção, pra que professor não se sintá invadido, pra que ele não se sintá fiscalizado”.

A garantia da colaboração e participação efetiva dos sujeitos envolvidos na proposta de ação supervisora, bem como nas ações formativas, desencadeadas na unidade educacional só será possível se, para o trabalho construído, houver intencionalidade clara, tornada pública e partilhada pelo coletivo, permitindo a percepção de que ações como a observação de sala de aula é ação para fomento da reflexão sobre os saberes denominados por Tardif (2010) como experienciais, saberes que precisam ser interpretados, compreendidos e orientados para reelaboração da prática cotidiana.

### **5.3 Contribuições à proposta de ação supervisora**

Por fim, os entrevistados foram convidados a recomendar acréscimos e/ou supressões no intuito de aperfeiçoar a proposta de ação supervisora analisada. Frente à demanda, apareceram apontamentos como articular a ação proposta com os demais segmentos da unidade educacional, pois segundo explicitado pelo Sujeito A:

Um corpo docente coeso, proativo, uma direção, uma equipe gestora que tá atuando junto, que tá corresponsável que eu copiei aqui da colega. Bati o olho e falei: “era isso”. Todos são responsáveis pelo resultado final, que é o objetivo lá da pesquisa. A avaliação e o aproveitamento, aprendizagem na sala de aula. O papel e as atribuições do CP é claro pra todos da UE que muitas vezes, na maioria das vezes, não é. (Sujeito A)

O discurso apresentado foi ratificado pelo Sujeito B que pontuou a importância dessa articulação, no mínimo, com mais um membro da equipe gestora com o objetivo de destacar, enquanto principal finalidade da escola, a função educativa.

que haja alguma intersecção, haja algum momento em que algum dos eixos fosse trabalhado conjuntamente com outro membro da equipe de direção. Principalmente pra que esse instrumento tão valioso ele também sirva pra todos os membros da equipe de direção se sensibilizarem um pouco que o coração da escola é pedagógico. Então eu acho que isso poderia valorizar a ação pedagógica tanto do supervisor quanto do próprio coordenador e incentivar o diretor a se implicar. (Sujeito B)

Sugestão acatada pela pesquisadora, pois a constituição identitária do coordenador pedagógico é ação tecida na estrutura oficial, na estrutura da escola e no sentido que o coordenador confere às suas atribuições, conforme explicitado por Dubar (2005) junto às considerações de Placco e Souza (2016), bem como a referência de Placco, Souza e Almeida (2012). Destacando-se especialmente a estrutura da escola, dado que dentro da instituição de ensino, esse profissional considera suas atribuições e expectativas da comunidade escolar nas pertencas constituídas para seu papel.

Na entrevista, também, surgiram nos comentários do Sujeito D, a necessidade de explicitar a periodicidade de realização da proposta em razão da “problemática de ter a mudança do supervisor geralmente a cada ano, por conta da escolha dos setores. Então a gente precisa ter essa previsibilidade do tempo senão começa um trabalho que se inicia mais que não tem um fim”.

Assim, consideramos pertinente a indicação da realização da proposta dentro de, no mínimo, um ano letivo, iniciando o processo de desenvolvimento da proposta, em fevereiro e finalizando os momentos previstos na ação supervisora até dezembro. No entanto, optamos por não indicar o tempo relativo à execução de cada momento formativo, considerando tratar-se de formação em contexto e essa opção de formação responder às demandas próprias de cada unidade educacional, em espaços de aprendizagem incertos e, muitas vezes, inesperados, considerando os interesses e necessidades dos sujeitos envolvidos na formação e que, dessa forma, podem requerer tempos distintos para o desenvolvimento dos momentos formativos.

Destaque-se, ainda, que a ação supervisora proposta tem por intento subsidiar o processo de constituição identitária do coordenador pedagógico, repertoriar a formação continuada da unidade educacional e estimular às discussões referentes às práticas avaliativas realizadas na escola para que todos os sujeitos envolvidos desenvolvam autonomia na condução dos papéis que exercem.

À vista disso, após a realização da ação supervisora, o processo desencadeado na unidade educacional deve possibilitar o envolvimento de profissionais da educação que, eventualmente, não acompanharam a implementação da proposta.

Ainda acerca dos apontamentos dos entrevistados, o Sujeito B questionou a possibilidade de “poder acordar todos os eixos, fazer um pré-diagnóstico de quais seriam os eixos emergentes para aquele ano”, proposta que vai ao encontro da impossibilidade de estabelecer uma periodicidade específica para cada momento formativo, considerando que a rede de ensino e os setores de atuação da supervisão escolar contam com distintas escolas, sendo etapa precípua da formação em contexto o diagnóstico da realidade educacional.

No entanto, vale destacar que o diagnóstico da realidade é etapa inicial da ação supervisora proposta e deve ser realizado junto à equipe gestora da escola, para que possamos trabalhar na perspectiva de compreender o interesse e necessidade dos sujeitos participantes, evitando assim a apresentação de um diagnóstico construído fora do contexto escolar e que possa, fortuitamente, indicar necessidades formativas que não coincidem com a percepção dos sujeitos que serão protagonistas da ação, dificultando o envolvimento da comunidade escolar.

O Sujeito A, refletindo acerca da proposição do conteúdo da ação supervisora ser a avaliação educacional, apontou a necessidade de elaborar alguma ação para problematização da atuação dos discentes, junto ao coordenador pedagógico e demais membros da equipe gestora, para envolver o educando na reflexão sobre seu processo avaliativo. Apontamento validado pelo Sujeito E que acrescentou à discussão a necessidade de conhecer toda a comunidade escolar como fator relevante para execução da proposta.

conhecer a escola como um todo, todos envolvidos no processo educação e estar presente em alguns momentos. Porque eu acho que professor precisa dessa presença do supervisor como um parceiro, o supervisor precisa conhecer o corpo discente, até pra ver, pra sentir a realidade de porquê daquele índice, porque de não. (Sujeito E)

As indicações trazidas pelos Sujeitos A e E tornam-se relevantes, em face de a ação supervisora ter por princípio a reflexão do trabalho pedagógico para melhoria do processo de ensino, de aprendizagem e práticas avaliativas realizadas no cotidiano escolar, por todos os membros da unidade educacional.

Retomamos aqui as ponderações de Gatti (2003) que entrelaçou o processo de avaliação do ensino ao acompanhamento do processo de aprendizagem, problematizando a importância de um processo que permita o levantamento de

elementos para reflexão do desenvolvimento do currículo e de sua apropriação por professores e alunos, fomentando o planejamento e replanejamento de suas atuações, pois a avaliação deve envolver a equipe gestora e professores, tanto quanto deve envolver o aluno.

Dessa forma, acrescentamos à ação supervisora indicativos de desenvolvimento que pudessem explicitar atividades de aproximação dos discentes e docentes às discussões geradas pela ação supervisora, muito embora ações previstas, inicialmente, na proposta como caminhadas pedagógicas, observação de sala de aula, participação em reuniões pedagógicas e reuniões coletivas tivessem, também, o intuito de aproximá-los ao supervisor escolar, envolvendo-os no processo formativo em desenvolvimento.

É importante enfatizar, no entanto, que a proposta de ação supervisora foi articulada para entrelaçar o trabalho do supervisor escolar ao trabalho desenvolvido pela equipe gestora, especialmente o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico, mas esta ação, favorecida pela tutoria, deve caminhar na direção de potencializar outras ações de tutoria na unidade educacional.

Assim, a metodologia de tutoria deve tornar-se ação prevista no acompanhamento do diretor escolar, ao coordenador pedagógico, do coordenador pedagógico, em relação ao professor e do professor, em relação ao aluno, em razão do supervisor escolar ter constituída rotina que abarca atendimento à inúmeras unidades educacionais, o que inviabiliza um acompanhamento constante de todas as ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

O Sujeito C trouxe à baila das discussões a relevância de incluir na reflexão documentações pedagógicas, como o Projeto Político Pedagógico, Projeto Especial de Ação, Plano de Formação e, essas documentações, serem imbuídas de sentido e significado para à ação cotidiana “um outro ponto que eu coloquei é só assim, a gente vai, tá aqui nas propostas que a gente vai utilizar os documentos norteadores, PPP, PEA, mais eu acho que a gente tem que ressignificar além de utilizar, é saber pra que que serve”.

O Sujeito C, também, indicou a necessidade de às ações que visam à observação e acompanhamento da atuação do coordenador pedagógico estarem vinculadas a uma

proposta de observação participante, com o intuito de descaracterizar uma perspectiva de acompanhamento que verifica as correções ou erros de quem executa uma atividade, para uma observação propositiva com objetivos construídos conjuntamente “então em vez de eu ir lá observar, a gente propor uma ação conjunta porque aí eu vou observar mais eu tô no processo. Então talvez a minha observação não seja de ficar lá no fundo olhando”.

Ambas as indicações vão ao encontro da ação supervisora construída, pois tanto as propostas de observação, quanto as intervenções para análise das documentações pedagógicas estão sempre acompanhadas de devolutivas propositivas, denominadas *feedbacks*. O uso de *feedbacks* tem por objetivo problematizar atuações observadas ou registros apresentados, por meio de documentos pedagógicos para alimentar momentos de reflexão sobre a ação ou de propostas de ações que potencializem a transformação de práticas avaliativas.

Entendemos, também, que os apontamentos apresentados têm por objetivo indicar a necessidade de intervenção no momento em que a ação está ocorrendo para que, por exemplo, a estratégia observação não seja confundida com fiscalização da ação por um sujeito externo que investiga, com um olhar hierarquicamente superior, o trabalho da equipe escolar. Assim sendo, destacamos a necessária estruturação de uma pauta compartilhada que indique aquilo que se quer ver e permita analisar as concepções que embasam às práticas pedagógicas cotidianas, ação fundamental ao processo de mediação do supervisor escolar.

Conforme evidenciado por Schon (1997), a observação direta e registrada permite a reconstrução de finalidades, estratégias e hipóteses que, muitas vezes, o professor não tem consciência.

Não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre as ações e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos que chegar ao que os professores fazem através da observação direta e registrada que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos. A confrontação com os dados diretamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores vão descobrindo que atuam segundo teorias de ação diferentes daquelas que professam. (SCHON, 1997, p.90-91)

Por fim, acentuo que as contribuições trazidas pelos entrevistados subsidiaram a revisão de aspectos que não estavam presentes na proposta inicial ou estavam presentes,

mas por terem sido apontados, indicaram a necessidade de serem tornados mais explícitos, pois propostas de intervenção devem, de forma clara, revelar o passo a passo de seu desenvolvimento e concepções envolvidas na sua implementação para que, assim, possam se aproximar das proposições iniciais de quem as formulou.

Isso posto, foram aclarados e incorporados, na reorganização da proposta, itens como aperfeiçoamento das ações para diagnóstico do contexto escolar, intervenção basilar na determinação do percurso da proposta, articulação da participação dos demais segmentos da unidade educacional à ação supervisora, indicação de periodicidade da proposta, apresentação de ação específica para aproximação das discussões elaboradas no processo formativo aos docentes e discentes e priorização do uso de estratégias que valorizem intervenções compartilhadas entre supervisor escolar e coordenador pedagógico.

## **6. A PROPOSTA DE AÇÃO SUPERVISORA: UM OLHAR PARA A INTERAÇÃO ENTRE O SUPERVISOR ESCOLAR E O COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Neste capítulo, apresentamos a proposta final de ação supervisora, inspirada no programa de tutoria da Fundação Itaú Social, a ser desenvolvida junto aos coordenadores pedagógicos, com o intuito de orientá-los e subsidiá-los para a análise de seu contexto, estudo das demandas formativas da unidade educacional, elaboração de rotina e plano de trabalho, plano de formação para qualificação de seu processo de desenvolvimento profissional e plano de intervenção, frente à temática avaliação da aprendizagem de sala de aula, para acompanhamento das práticas avaliativas desenvolvidas por docentes.

A ação supervisora a ser implementada foi estruturada em eixos de trabalho que abarcaram os sujeitos envolvidos no processo formativo, a composição física, humana e material da unidade educacional, a organização do trabalho pedagógico e a sistematização do trabalho avaliativo constituído na escola. A organização por eixos teve por finalidade contribuir para a manutenção do foco de atuação do trabalho do supervisor escolar e coordenador pedagógico, mas sua divisão foi exclusivamente didática, considerando que na concretização das ações propostas, os eixos se integram e sugerem a expansão de ações para a permanência do trabalho.

Assim, a ação supervisora proposta foi organizada em quatro eixos de trabalho a saber:

### *1. Sujeitos que constituem a escola:*

- 1.1 Levantamento das documentações pedagógicas que contextualizam o trabalho desenvolvido pela unidade educacional: Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto Especial de Ação (PEA), Plano de Trabalho do Coordenador Pedagógico;
- 1.2 Levantamento dos referenciais legais que norteiam a atuação do coordenador pedagógico e o processo de avaliação da rede de ensino;



- 1.3 Levantamento de indicadores educacionais para análise das condições de funcionamento, atendimento e processo de ensino e de aprendizagem na unidade educacional, quais sejam: adequação da formação docente, regularidade docente, esforço docente, taxas de rendimento, IDEB, distorção idade/série e complexidade da gestão da escola.
2. *Recursos que a unidade de ensino disponibiliza para efetivar suas ações:*
  - 2.1 Observação da infraestrutura da unidade educacional para análise dos espaços, tempos, condições físicas e materiais que influem na proposição e execução de ações em busca da melhoria do processo de ensino e de aprendizagem;
  - 2.2 Levantamento dos recursos humanos, formação e jornada de trabalho, enquanto dados que impactam nas possibilidades de organização do coletivo e na organização de ações que darão suporte as intervenções pedagógicas implementadas pela escola.
3. *Estruturação do trabalho pedagógico:*
  - 3.1 Organização da rotina do CP;
  - 3.2 Organização das reuniões de formação;
  - 3.3 Organização para acompanhamento das atividades avaliativas em sala de aula;
  - 3.4 Organização de intervenções individualizadas ao docente.
4. *Coordenação e implementação dos processos avaliativos:*
  - 4.1 Análise de dados avaliativos, julgamento dos dados levantados e tomada de decisão para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem;
  - 4.2 Elaboração de critérios de avaliação;
  - 4.3 Elaboração de itens de prova e aplicação de instrumentos avaliativos;
  - 4.4 Intervenções pedagógicas junto aos discentes a partir dos resultados de avaliação.

## **ETAPA PRELIMINAR**

Os eixos de reflexão, acima elencados, estruturam os distintos momentos de realização da ação supervisora; cada momento da ação supervisora poderá ser desenvolvido em um ou mais encontros para concretização das ações de orientação,

acompanhamento e avaliação do supervisor escolar à atuação do coordenador pedagógico, frente à temática avaliação da aprendizagem de sala de aula, respeitando a periodicidade anual para finalização das ações elaboradas.

No entanto, sua execução requer preparativos para uma implementação bem-sucedida que garantam a compreensão das ações, a articulação de um trabalho colaborativo e dialógico, o fortalecimento de laços de confiança que favoreçam a formação de vínculos na comunidade educativa. Diante disso, torna-se imprescindível a explicitação preliminar, aos gestores escolares e equipe docente, da proposta de ação conjunta que integrará o trabalho do supervisor escolar ao trabalho do coordenador pedagógico, esclarecendo os objetivos da ação supervisora, suas estratégias formativas, referencial teórico, recursos materiais, desenvolvimento e encaminhamentos.

É imprescindível destacar que a ação supervisora empreendida deve realizar-se por meio de ação formativa, construída de forma colaborativa e dialógica, envolvendo a articulação indissociável entre teoria e prática; a apropriação da dinâmica cotidiana inacabada da realidade educacional pelo SE e CP; e, será fundamentada na necessidade de desconstruir e reconstruir caminhos para a superação dos problemas enfrentados pela comunidade educativa, com o intuito de fomentar a criticidade em gestores e docentes em prol de uma intervenção a ser construída coletivamente.

Após a apresentação da proposta de ação supervisora aos gestores escolares e docentes, assinalamos que os momentos de desenvolvimento desta ação poderão organizar-se, conforme segue:

### **1º MOMENTO:**

**Eixos:** Sujeitos que constituem a escola.

**Objetivos:** Analisar e discutir as atribuições assumidas pelo coordenador pedagógico no exercício de sua função.

**Referencial teórico:** Literatura que discorre sobre o papel do coordenador pedagógico na unidade educacional, como Almeida e Placco (2009), Placco e Souza (2010 e 2016), Gouveia e Placco (2013) e Placco (2012).

**Estratégias de tutoria:** Comunicação para a escuta ativa e formulação de questionamentos que provoquem a problematização da prática cotidiana do CP.

Conforme Guia de Tutoria Pedagógica:

O tutor usa estratégias de comunicação que o ajudam a levantar dados e informações para a leitura do contexto e a construção do diagnóstico do tutorado. Ao mesmo tempo, o diálogo na tutoria não é só para colher informações – senão o tutor não se diferenciaria de um pesquisador que vai para a escola e realiza entrevistas, questionários. A forma como se conduz o diálogo é chave no propósito de estimular o tutorado a refletir, a construir o significado de uma situação, identificando problemas, dilemas, aprendizados. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013, p.34)

**Recursos materiais:** Legislações que normatizam à atuação do coordenador pedagógico.

**Desenvolvimento:** O supervisor escolar analisará e discutirá com o coordenador pedagógico suas atribuições, com a finalidade de diagnosticar as pertenças assumidas em sua atuação profissional, levantando subsídios para a construção do plano de formação e iniciando as reflexões sobre pontos de atenção do coordenador pedagógico.

Recomendamos, nesse momento, a participação do diretor de escola e professor representante do corpo docente, em face à necessidade de desvelar para o conjunto da equipe escolar, as atribuições e pertenças do coordenador pedagógico, com a finalidade de evidenciar as representações construídas para a função e explicitar ações que garantam um exercício profissional de caráter formativo.

As atribuições a serem discutidas serão as elencadas por legislações que normatizam a atuação do coordenador pedagógico e que se aproximem às questões relacionadas à orientação e acompanhamento do processo avaliativo na unidade educacional, com o intuito de debater as habilidades necessárias para o exercício dessa função.

O SE deverá promover a reflexão acerca do percurso profissional do CP, desde sua chegada ao magistério até o início de seu exercício na função, considerando que seu desenvolvimento profissional ilumina as atribuições e pertenças assumidas; refletir

acerca das ações cotidianas, solicitando que indique, dentre as suas atribuições delimitadas por referenciais legais, as que realiza, as que realiza parcialmente e as que não realiza; fomentar a análise das habilidades necessárias para a execução dessas atribuições, elencando-as; convidar à reflexão sobre as dificuldades encontradas na atuação do CP, os principais desafios e as formas de enfrentamento aos desafios apresentados.

**Encaminhamentos:** Finalizar as discussões, orientando a construção pelo coordenador pedagógico de seu plano de trabalho para acompanhamento das ações empreendidas na unidade educacional.

## **2º MOMENTO:**

**Eixos:** Sujeitos que constituem a escola e recursos que a unidade de ensino disponibiliza para efetivar suas ações.

**Objetivos:** Estudar e analisar documentações pedagógicas e indicadores educacionais para discussão do Plano de Trabalho do CP.

**Referencial teórico:** Literatura que discorre sobre papel e função da avaliação para fundamentar a análise dos indicadores educacionais, articulados ao julgamento de dados advindos de processos avaliativos, para a tomada de decisão a partir do julgamento realizado, como Fernandes (2013).

**Estratégias de tutoria:** Comunicação para a escuta ativa e formulação de questionamentos que provoquem a problematização das ações e/ou intervenções do CP, no cotidiano da escola e feedback que pautem o diálogo entre o SE e o CP, com a finalidade de promover discussões sobre a “observação e coleta de evidências observadas por tutor e/ou tutorado que vai subsidiar um processo de reflexão e encaminhamentos para aprimoramento da prática” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013, p.20).

**Recursos materiais:** Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto Especial de Ação (PEA), Plano de Trabalho do CP e indicadores educacionais da escola.

**Desenvolvimento:** O supervisor escolar deverá solicitar para análise prévia ao dia da ação supervisora, documentações pedagógicas como o PPP, PEA e Plano de Trabalho, bem como levantar os indicadores educacionais da escola como, por exemplo, adequação da formação docente, regularidade docente, esforço docente, taxas de rendimento, IDEB, distorção idade/série e complexidade da gestão da escola.

A análise do PPP permitirá ao SE esclarecer os princípios e diretrizes constante no projeto da escola para o desenvolvimento dos processos avaliativos. A análise do PEA favorecerá a reflexão sobre o processo formativo desencadeado na unidade educacional, permitindo a construção de uma percepção sobre suas demandas formativas. A apreciação do Plano de Ação do CP promoverá a crítica sobre as relações estabelecidas entre o PPP, PEA e as ações empreendidas para intervenção no cotidiano escolar.

Aos dados supracitados deverão ser agregadas reflexões, no dia da ação supervisora e construídas junto ao coordenador pedagógico, sobre os indicadores educacionais apresentados pela escola, promovendo uma discussão em relação as características do corpo docente, considerando sua formação, a permanência do grupo na unidade educacional, condições de trabalho, índices de aprovação, reprovação e evasão escolar, IDEB alcançado e IDEB projetado, distorção idade/série e complexidade da gestão, considerando modalidades de ensino oferecidas pela escola, turnos de funcionamento e quantidade de matrículas na unidade educacional.

A partir do questionamento e problematização sobre indicadores educacionais, o supervisor escolar deverá apresentar o feedback ao Plano de Trabalho construído pelo coordenador pedagógico, com o propósito de analisar, de maneira compartilhada, as intervenções propostas e as relações possíveis de serem delineadas com o PPP, PEA e indicadores educacionais estudados, promovendo a análise sobre como o plano elaborado contribui para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem na U.E.

É pertinente a presença do diretor de escola, nessa etapa, considerando que a análise para a construção do diagnóstico da unidade educacional é basilar na reflexão de ações que devem ser articuladas para a superação de dificuldades e desafios constatados, do mesmo modo que é fundamental a compreensão de como PPP, PEA e Planos de Trabalho devem estar organizados para atender às demandas da U.E., extrapolando um

caráter de documentações pedagógicas físicas para documentações vivas, experienciadas e que tenham sentido e significado no cotidiano escolar.

**Encaminhamentos:** Solicitar a revisão do Plano de Trabalho e indicar, enquanto foco de atuação conjunta, a orientação, o acompanhamento e crítica do processo de avaliação da unidade educacional, em articulação às deliberações legais sobre avaliação da aprendizagem de sala de aula.

### **3º MOMENTO:**

**Eixo:** Recursos que a unidade de ensino disponibiliza para efetivar suas ações e estruturação do trabalho pedagógico.

**Objetivos:** Analisar e acompanhar a rotina de trabalho do coordenador pedagógico.

**Referencial teórico:** Literatura que discorre sobre o papel do coordenador pedagógico na unidade educacional, como Almeida e Placco (2009), Placco e Souza (2010 e 2016), Gouveia e Placco (2013) e Placco (2012). Bibliografia que fundamente a discussão sobre a escola, enquanto locus privilegiado de formação como Canário (1998) e André e Passos (2016).

**Estratégias de tutoria:** Caminhadas pedagógicas pela escola para acompanhamento da rotina do CP. Conforme Guia de Tutoria Pedagógica (2013), temos que por meio dessa técnica, podemos obter:

um panorama geral do cotidiano da escola – auxilia na leitura do contexto. Ao caminhar com o tutorado pela escola, o tutor observa a capacidade do tutorado de analisar dinâmicas de ensino e aprendizagem, mesmo se passarem rapidamente pelas salas de aula. O tutor fica atento também a como são as relações do tutorado com outros membros da equipe, alunos e pais; como ele vê a organização geral da escola, a infraestrutura física e como ela se relaciona com o uso dos diferentes espaços e rotinas; no que ele presta atenção, e o que é importante, mas lhe passa despercebido. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013, p.25)

**Recursos Materiais:** Plano de Trabalho e rotina do CP.

**Desenvolvimento:** Análise e acompanhamento da rotina de trabalho do coordenador pedagógico, observando as relações que estabelece com os espaços, tempos, condições

físicas, materiais e humanas, postura frente às demandas da unidade educacional, propondo e/ou executando ações para organização do coletivo e na implementação de ações que darão suporte as intervenções pedagógicas e avaliativas, no processo de ensino e de aprendizagem.

Para essa análise, será necessária a observação da rotina de trabalho do CP, acompanhando-o nas ações desenvolvidas, em um ou mais dias de trabalho, procurando angariar subsídios sobre a relação do CP com os demais gestores da U.E., com docentes e funcionários da escola, com alunos e seus responsáveis, para problematização das relações estabelecidas no interior da escola e nos procedimentos para identificar às demandas formativas da unidade educacional.

A caminhada pedagógica dispõe-se a garantir uma atuação supervisora mais próxima ao cotidiano do coordenador pedagógico, permitindo um olhar atento sobre o exercício de sua função, as relações e interações estabelecidas na unidade educacional, tanto quanto propicia troca de impressões acerca da rotina da escola, possibilidades de intervenção na urgência e emergência, aproximação dos demais membros da comunidade escolar e discussões sobre como o que é tornado público nos corredores da escola integra-se às reflexões sobre PPP, PEA e Plano de Trabalho.

Ao final dessa ação, retomar o Plano de Trabalho elaborado pelo CP e realizar feedback do observado, indicando as relações estabelecidas entre o proposto no Plano de Trabalho e o executado na rotina da U.E., discutindo pontos positivos e pontos a melhorar para que sua atuação profissional favoreça o exercício de suas atribuições e garanta um olhar atento à realidade em que atua para o levantamento das necessidades formativas de seu contexto.

Para essas reflexões, utilizar-se de questões orientadoras como:

- O que na rotina do coordenador pedagógico evidencia seu papel formador, articulador e transformador da prática pedagógica?
- Qual o reconhecimento de suas funções e atribuições na escola em que atua?
- De que maneira a rotina construída suporta seu exercício profissional?

**Encaminhamentos:** A partir das discussões elencadas, o SE solicitará ao CP a construção e/ou ressignificação de uma rotina que dê concretude ao seu Plano de Trabalho, procurando contemplar momentos para a realização de reuniões coletivas que promovam aprofundamento do conhecimento didático; momentos para observação e acompanhamento do planejamento dos docentes e gestão de sala de aula, de modo a favorecer a discussão e análise dos problemas, advindos desse espaço; e, momentos de estudo e autoformação que possam garantir ao coordenador pedagógico, aprofundamento conceitual para o fortalecimento das ações de formação na unidade educacional.

#### **4º MOMENTO:**

**Eixo:** Estruturação do trabalho pedagógico e coordenação e implementação dos processos avaliativos.

**Objetivos:** Discutir a organização do trabalho do CP e analisar as intervenções propostas à atuação docente, frente a temática avaliação da aprendizagem de sala de aula.

**Referencial teórico:** Literatura que embasa a discussão sobre rotina do CP, qual seja, Almeida e Placco (2009) e Gouveia e Placco (2013) e referencial que subsidie a discussão sobre avaliação da aprendizagem de sala de aula, como Gatti (2003), Raphael (1995) e Sousa (1994 e 2000).

**Estratégias de Tutoria:** Observação do cotidiano de trabalho do CP e feedback propositivo das ações observadas. Segundo o Guia de Tutoria Pedagógica (2013, p.17) “observar o tutorado nas suas práticas diárias é peça-chave para realizar um diagnóstico mais apurado sobre quais são as áreas prioritárias a serem trabalhadas”.

**Recursos materiais:** Pautas e atas de horários coletivos, reuniões pedagógicas e do Projeto Especial de Ação, rotina, pautas de observação para acompanhamento de práticas avaliativas em sala de aula, registros de orientação individualizada aos docentes e Matriz de Gestão Pedagógica, constante do Guia de Tutoria Pedagógica, da Fundação Itaú Social.



**Desenvolvimento:** Solicitar que o CP disponibilize, previamente, pautas e atas de horários coletivos, reuniões pedagógicas e do Projeto Especial de Ação, pautas de observação para acompanhamento de práticas avaliativas em sala de aula e registros de orientação individualizada aos docentes, para análise das reuniões de formação realizadas na U.E., acompanhamento das atividades avaliativas e intervenções individualizadas aos docentes. Deverão ser solicitados registros relacionados às discussões sobre práticas avaliativas da unidade educacional.

Acordar com o CP datas, em que seja possível o acompanhamento de uma reunião de formação que tenha por conteúdo de discussão o processo de avaliação da U.E., acompanhamento de uma atividade avaliativa em sala de aula e/ou orientação individualizada ao docente sobre avaliação de sala de aula, com o intuito de observar objetivos, conteúdos e desenvolvimento do trabalho sobre avaliação organizado na escola, possibilitando ao SE levantar e discutir, por meio de feedback junto ao CP, limites e potências dessa organização.

A partir da análise sobre os registros físicos e observações realizadas, o SE fará um feedback propositivo na direção de discutir com o CP suas necessidades formativas, dispondo por referência competências descritas na Matriz de Gestão Pedagógica<sup>4</sup>, elaborada pela Fundação Itaú Social, promovendo a reflexão conjunta das matrizes de “currículo, expectativas de aprendizagem e avaliação” e “formação em serviço”, das práticas que descrevem e da forma como indicam ou podem indicar habilidades a serem incorporadas ao seu exercício profissional.

A Matriz de “Currículo, Expectativas de Aprendizagem e Avaliação” aponta por competências do exercício profissional do CP coordenar a implementação da proposta curricular e expectativas de aprendizagem, da Secretaria de Educação, analisar, comunicar e promover o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas; pesquisar e disponibilizar metodologias e materiais pedagógicos para uso efetivo em sala de aula; elaborar critérios básicos de avaliação para toda a escola; coordenar aplicação e uso pedagógico de avaliações diagnósticas; orientar professores sobre o uso dos resultados de avaliações externas a partir da análise de descritores e níveis de

---

<sup>4</sup> A Matriz de Gestão Pedagógica encontra-se no Guia de Tutoria Pedagógica da Fundação Itaú Social disponível em: <[http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis\\_pdf\\_tut-ped\\_livro1\\_v13.pdf](http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tut-ped_livro1_v13.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

desempenho; desenvolver estratégias específicas para alunos a partir dos dados das avaliações (internas e externas); e, monitorar e prevenir absenteísmo e evasão de alunos.

Já a Matriz de “Formação em Serviço” assinala por competências de exercício profissional, do coordenador pedagógico, planejar e conduzir reuniões de professores, com foco pedagógico, promover o diálogo e a colaboração, com foco no pedagógico entre membros da equipe; analisar e aprimorar planos de aula e sequências didáticas; observar e dar devolutiva sobre a prática da sala de aula; e, oferecer feedback propositivo sobre pontos fracos do desempenho de professores.

**Encaminhamentos:** As discussões supracitadas permitirão a apresentação de feedback à rotina de trabalho construída, determinar o que se espera de sua atuação, definir as áreas que o CP almeja acompanhamento prioritário e as ações que poderão ser empreendidas para alcançarmos essa expectativa, possibilitando a elaboração conjunta de Plano de Formação, para orientação e acompanhamento in lócus do trabalho do CP, a ressignificação de sua rotina de trabalho para atuar, frente à temática avaliação da aprendizagem de sala de aula e definição dos conteúdos necessários, para o fomento e orientação dessa discussão, no espaço escolar.

## **5º MOMENTO:**

**Eixo:** Estruturação do trabalho pedagógico e coordenação e implementação dos processos avaliativos.

**Objetivos:** Discutir o processo de formação da U.E., elaborar reunião de formação, na temática avaliação da aprendizagem de sala de aula e desenvolver a pauta formativa junto ao CP.

**Referencial teórico:** Literatura que aborda o processo de formação continuada, desenvolvido na escola e sobre às demandas advindas, desse contexto, como Canário (1997), André e Passos (2016), Garcia (1999) e Tardif (2010), bem como referencial teórico sobre avaliação da aprendizagem em sala de aula, como Sousa (1994, 2000), Gatti (2003), Raphael (1995), Saul (2008) e Vianna (2014).

**Estratégias de tutoria:** Comunicação para a escuta ativa e formulação de questionamentos que provoquem a problematização das ações do CP, no cotidiano da escola, e proposição de ação modelar, com a finalidade de explicitar ao tutorado procedimentos e estratégias na condução das ações de formação. O Guia de Tutoria Pedagógica (2013, p.32) nos indica que “ao modelar uma prática específica, o tutor demonstra de forma explícita (e em alguns casos, implícita) comportamentos e estratégias que o tutorado não incorporou ainda em sua prática – e que, em muitos casos, ainda não consegue visualizar”.

**Recursos materiais:** Pautas e atas de reuniões pedagógicas e reuniões do PEA já desenvolvidas na U.E.

**Desenvolvimento:** Considerando a especificidade da função de coordenador pedagógico, será parte integrante da rotina e do Plano de Formação elaborado a discussão, junto ao CP, do processo de formação em contexto. Para discussão, desse processo, poderemos utilizar por questões orientadoras as seguintes proposições:

- Qual a relevância dos processos de formação em contexto desenvolvidos na U.E.?
- Em que espaços e de que forma é realizada a formação em contexto na escola em que atua?
- De que forma são elencados os conteúdos a serem aprofundados nesses espaços de formação?
- Como você percebe a articulação das discussões propostas na formação com a prática pedagógica e avaliativa da escola?

O intuito da discussão supracitada é levar o CP a refletir sobre a importância dos espaços de formação, seus objetivos, conteúdos, sua organização para o desenvolvimento do processo de formação dos professores e a relevância de um trabalho articulado coletivamente para a orientação, acompanhamento e crítica das práticas pedagógicas e avaliativas da U.E., com a finalidade de qualificar o processo de ensino e de aprendizagem.

Após as discussões, mobilizadas pelas questões orientadoras supracitadas, elaborar conjuntamente uma proposta de reunião pedagógica, frente à temática avaliação da

aprendizagem de sala de aula, considerando às demandas formativas da U.E. já levantadas no processo de diagnóstico da realidade escolar, análise das pautas e atas de reuniões pedagógicas e do Projeto Especial de Ação, pautas de observação para acompanhamento das atividades avaliativas em sala de aula e registros de orientação individualizada aos docentes.

Na reunião pedagógica a ser organizada deverá ser reservado um momento para condução da ação formativa pelo SE como ação modelar, com o intuito de elucidar procedimentos e estratégias formativas que o CP, considerando a matriz de gestão pedagógica e o plano de formação construído, ainda precisa desenvolver.

A ação modelar proposta terá por intento incorporar mais um momento de ações propositivas, agregadas às atividades de acompanhamento e observação pelo SE, como atividade que possa enredar parceria e colaboração, estreitando vínculos entre os sujeitos que protagonizam a ação supervisora e diluindo, a cada desenvolvimento e encaminhamento propostos, a percepção histórica e cultural de um SE fiscalizador ou do exercício da coordenação pedagógica, como um exercício solitário de suporte à unidade educacional.

**Encaminhamentos:** Agendar a data de desenvolvimento da reunião pedagógica estruturada, acompanhar a reunião pedagógica da unidade educacional, observando o foco do encontro formativo, os diálogos estabelecidos entre docentes e CP no desenvolvimento da reunião, as dinâmicas estabelecidas nesse espaço, os conteúdos abordados e os encaminhamentos dados para reverberação das discussões em sala de aula, bem como desenvolver a ação modelar para subsídio às estratégias formativas utilizadas pelo CP.

## **6º MOMENTO:**

**Eixo:** Estruturação do trabalho pedagógico e coordenação e implementação dos processos avaliativos.

**Objetivos:** Discutir o processo de formação da U.E., elaborar reunião de formação na temática avaliação da aprendizagem de sala de aula, acompanhar a mediação do CP às

práticas avaliativas desenvolvidas na escola e dramatizar situações de formação ou de sala de aula junto ao CP.

**Referencial teórico:** Literatura que aborda o processo de formação continuada, desenvolvido na escola e sobre às demandas advindas, desse contexto, como Canário (1998), André e Passos (2016), Garcia (1999) e Tardif (2010), bem como referencial teórico sobre avaliação da aprendizagem de sala de aula como Sousa (1994, 2000), Gatti (2003), Raphael (1995), Saul (2008) e Vianna (2014).

**Estratégias de tutoria:** Comunicação para a escuta ativa e formulação de questionamentos que provoquem a problematização das ações do CP, no cotidiano da escola, feedback e dramatização/role play com a finalidade de antecipar ao tutorado, procedimentos e estratégias na condução das ações de formação. No Guia de Tutoria Pedagógica (2013, p.28), a estratégia de tutoria denominada dramatização/role play permite ao tutorado representar uma situação com o intuito de investigar “diferentes possibilidades de abordagem e comportamento, de rever desde decisões e atitudes a aspectos como linguagem corporal, tom de voz, escolha de palavras”, considerando que sua atuação se dá frente a adultos professores que podem questioná-lo e interpelá-lo acerca de suas orientações e decisões.

**Recursos materiais:** Pautas e atas de observação em sala de aula e horários coletivos já desenvolvidos na U.E.

**Desenvolvimento:** Devolutiva propositiva ao CP da reunião pedagógica, realizada no momento anterior, apontando avanços e desafios para a gestão da formação na U.E., avanços e desafios do Plano de Formação construído, e discussão sobre os processos formativos em avaliação, desenvolvidos na escola, a partir de questões orientadoras como:

- Como tem sido a orientação da avaliação da aprendizagem de sala de aula na U.E. em que atua?
- Como ocorre o processo de elaboração das provas?
- Como ocorre o processo de aplicação das provas?
- Como você acompanha a avaliação da aprendizagem de sala de aula na U.E. em que atua?

- De que forma as concepções de avaliação e os instrumentos avaliativos elaborados são problematizados junto aos docentes?

Após as discussões mobilizadas pelas questões orientadoras, o SE proporá a elaboração conjunta de ações a serem desenvolvidas, nos horários coletivos da escola e no acompanhamento das atividades avaliativas desenvolvidas em sala de aula, parte também constituinte da rotina e Plano de Formação do CP, para problematização dos processos avaliativos e articulação das intervenções avaliativas realizadas na escola.

Esse conjunto de ações deverá estar fundamentado em estudo de textos teóricos e documentos oficiais que balizam discussões sobre pautas de observação e devolutivas do observado ao docente, bem como planejamento do processo avaliativo (o que, como e quando avaliar), o currículo da unidade educacional e o acompanhamento de sua efetivação, os critérios de referência para a construção de instrumentos avaliativos e aplicação de provas, princípios necessários para a leitura e interpretação dos dados de avaliação.

A definição dos subsídios, que fundamentarão o conteúdo a ser trabalhado com os docentes, deverão ser estabelecidos considerando a especificidade do contexto em que atuam, as necessidades formativas dos docentes dessa realidade; as ações que já foram empreendidas para iluminar às concepções de avaliação dos diferentes sujeitos que atuam na U.E. e as questões que ainda precisam ser aprofundadas sobre análise de dados avaliativos; elaboração de critérios de avaliação; elaboração de itens de prova; e, aplicação de instrumentos avaliativos.

Deve-se, também, como subsídio à atuação do CP, propor atividades de role play/dramatização para estudo de casos/situações de formação que envolvam à discussão da temática avaliação em horários coletivos, em atividades para acompanhamento de intervenções avaliativas em sala de aula ou a orientação de processos avaliativos individualizados aos docentes, para que o CP possa antecipar alguns desafios desses espaços de formação, abordagens, estratégias, intervenções possíveis para articulação das práticas avaliativas e fomento à transformação das práticas na U.E..

**Encaminhamentos:** Acompanhar uma ou mais reuniões organizadas nos horários coletivos da U.E. ou práticas avaliativas desenvolvidas pelo docente em sala de aula e mediadas pelo CP, observando o foco da ação formativa, os diálogos estabelecidos entre docentes e CP para o desenvolvimento do processo avaliativo, as dinâmicas instituídas, nesses espaços, e os conteúdos abordados, bem como dramatizar situações de formação ou casos de sala de aula para que o CP possa balizar as habilidades necessárias para a orientação e acompanhamento das práticas avaliativas da escola.

### **7º MOMENTO:**

**Eixo:** Estruturação do trabalho pedagógico e coordenação e implementação dos processos avaliativos.

**Objetivos:** Fundamentar a elaboração de um plano de intervenção a partir de resultados de avaliação.

**Referencial Teórico:** Literatura sobre avaliação da aprendizagem em sala de aula, como Sousa (1994, 2000), Gatti (2003), Raphael (1995), Saul (2008), Vianna (2014), Fernandes (2013), Roldão e Ferro (2015) e Alves e Cabral (2015).

**Estratégias de tutoria:** Comunicação para a escuta ativa e formulação de questionamentos que provoquem a problematização das ações do CP no cotidiano da escola e feedback

**Recursos Materiais:** Documentos oficiais da U.E. e da Secretaria Municipal de Educação que explicitem as ações, intervenções e/ou projetos desenvolvidos para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem a partir dos resultados de avaliação.

**Desenvolvimento:** Iniciar, esse momento, retomando a reunião desenvolvida, em horário coletivo e/ou o acompanhamento de atividades avaliativas desenvolvidas em sala de aula, realizando feedback propositivo ao CP, apontando avanços e desafios para a mediação do processo avaliativo da U.E. e como esta análise deve ser incorporada ao seu Plano de Trabalho, rotina e integrada a proposição de intervenções pedagógicas para qualificação do processo de ensino e de aprendizagem.

Procurando articular as discussões já desenvolvidas, ao fato de que todo o trabalho realizado tem afinal a intenção de melhorar a aprendizagem dos educandos, e considerando que a função da avaliação é levantar dados acerca do processo de ensino e de aprendizagem, bem como emitir um juízo de valor sobre os dados levantados para uma tomada de decisão, o SE e CP deverão elencar as intervenções pedagógicas já empreendidas junto aos discentes a partir dos resultados de avaliação.

A partir das ações elencadas o SE precisará, junto ao CP, problematizar e refletir sobre:

- Como os resultados das avaliações são analisados?
- O que representam os resultados levantados?
- Qual a percepção do problema e explicação da realidade?
- O que tem sido feito para melhorar os resultados alcançados pelos alunos?
- Qual a expectativa de melhoria na qualidade do ensino da escola?

Recomendamos a participação de representantes do corpo discente e docente para acrescentar diferentes olhares sobre o processo avaliativo da unidade educacional, diferentes percepções sobre critérios de avaliação, apreensão dos resultados de avaliação, possibilidades de intervenção para melhoria das práticas avaliativas, que promovam protagonismo de professores e alunos, bem como implicar discentes e docentes na ação supervisora em andamento para aproximá-los do supervisor escolar, e valorizar seus apontamentos, com o intuito de diagnosticar conteúdos que precisam ser incorporados ao processo de formação em contexto da unidade educacional.

**Encaminhamentos:** A partir das discussões alvitradas, o SE proporá a elaboração conjunta de um plano de intervenção que contenha a identificação do problema, ações a serem empreendidas, recursos materiais e humanos, resultados desejados, indicadores dos resultados almejados, prazos, envolvidos e formas de avaliação do plano de intervenção construído, acompanhando sua implementação e promovendo discussões sobre o plano organizado, nas próximas visitas de ação supervisora.



## **ETAPA SUBSEQUENTE**

Após a finalização do sétimo momento, é importante explicitar que a ação supervisora permanecerá com o intuito de acompanhar o Plano de Trabalho, Rotina do CP e Plano de Intervenção, construídos durante o processo de tutoria, bem como orientar, desenvolver e avaliar o Plano de Formação elaborado para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias ao coordenador pedagógico, no sentido de potencializar ações formativas e acompanhar as práticas avaliativas da U.E., mas poderá assumir outros formatos e tempo de execução, conforme realidade de cada escola.

A ação supervisora partirá das necessidades surgidas na realidade da unidade educacional e centrar-se-á nas dificuldades e desafios levantados pelo coordenador pedagógico, exigindo sua participação ativa na compreensão do problema e proposta de intervenção para dar potência ao fortalecimento de sua autonomia na proposição e execução de ações, liderança para articulação do grupo docente e habilidade para integrar a comunidade escolar em prol da transformação de práticas avaliativas, produzidas e realizadas na escola.

Por fim, esse conjunto de ações desenhados em atos de observação, diagnóstico, construção coletiva de Plano de Trabalho, Rotina, Plano de Formação e Plano de Intervenção, devolutivas propositivas e atuação conjunta na elaboração de planejamentos e desenvolvimento efetivo das ações propostas, pretendem garantir autonomia para a comunidade educativa que deve avaliar-se constantemente com a finalidade de agregar demandas específicas de cada supervisor escolar e coordenador pedagógico, suas condições de trabalho e encaminhamentos alternativos para a orientação, acompanhamento e avaliação de cada escola, de cada realidade, de cada necessidade formativa.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração, desta pesquisa, propiciou um estudo acerca do papel do supervisor escolar na articulação de políticas públicas ao trabalho desenvolvido em unidades educacionais e do papel do coordenador pedagógico na formação em contexto, articulação das práticas pedagógicas e avaliativas da escola e transformação do cotidiano escolar, na direção de marcar um expressivo distanciamento da origem fiscalizatória dessas funções e aproximá-las de uma atuação que valoriza o diálogo, a colaboração e a reflexão no estudo sobre avaliação.

Para desenvolver uma proposta de ação supervisora em prol da orientação e acompanhamento dos processos de formação em contexto, desenvolvidos por coordenadores pedagógicos junto aos docentes, na temática avaliação da aprendizagem, tornou-se fundamental fortalecer a compreensão, no percurso de elaboração desta pesquisa, de que apesar das diversas atribuições assumidas pelo supervisor escolar e coordenador pedagógico, ambos devem avocar a interpretação da realidade educacional, em que atuam, como força motriz para o exercício de sua função.

Imprescindível para a elaboração da proposta de ação supervisora, a discussão sobre uma formação que abarcasse a análise do contexto e a partir de seu diagnóstico permitisse a organização de ações para constituição de um coletivo participativo, coeso e coerente que compreendesse sua realidade e deliberasse sobre possíveis encaminhamentos para superação de dificuldades ou desafios presentes no cotidiano escolar, requerendo uma atuação conjunta e visando promover mudanças nas práticas da instituição.

Fundamental também a percepção de que um conteúdo a ser utilizado como mola propulsora na compreensão das atribuições e pertencas da equipe gestora e do processo formativo desenvolvido na unidade educacional, é a avaliação da aprendizagem de sala de aula, pois os procedimentos que suscita como levantamento de dados, análise dos dados coletados e tomada de decisão, para deliberar ações que viabilizem a melhoria da qualidade do ensino, são ferramentas que permitem congregiar os diferentes segmentos da unidade educacional, incorporando suas demandas.

A construção da ação supervisora proposta evidenciou que o acompanhamento da unidade educacional deve ser realizado por supervisores que compreendem seu papel de mediador do sistema e que essa mediação só é possível se construída a muitas mãos e articulada no espaço da unidade educacional, com os profissionais que tecem as importâncias, rotinas, urgências e pausas e definem as necessidades formativas da escola.

Evidenciou, também, que o trabalho do coordenador pedagógico precisa ser esclarecido a todos os membros da comunidade escolar e valorizado na conquista de formas e lugares de atuação, garantindo uma ação entrelaçada à reflexão das documentações pedagógicas, das políticas públicas e das ações implementadas na escola. Trabalho árduo que exige acompanhamento e orientação para transpor perfis profissionais que ratifiquem ações individuais e caminhem na direção de trabalhos que prezem por ações compartilhadas e coletivas.

Apresentamos, ao longo desta investigação, a discussão sobre a construção cultural e histórica de um papel da supervisão escolar e coordenação pedagógica arraigadas em um trabalho de inspeção escolar, aventamos as atribuições regulamentadas em documentos oficiais, esperadas pelos outros que atuam junto a esses gestores e pertencças que cada sujeito reconhece e assume como função a ser exercida, bem como discorremos sobre a constituição de uma rotina que favoreça um exercício profissional formativo para esses cargos.

Considerando a função formadora, articuladora e transformadora do coordenador pedagógico, passamos à reflexão sobre os processos formativos desenvolvidos na unidade educacional, imputando à formação em contexto a possibilidade de responder de forma assertiva as reais demandas da unidade educacional, dos sujeitos que constituem o processo de formação e garantir a produção de conhecimentos para ressignificação de seu cotidiano.

Aprofundamos as discussões sobre avaliação de sala de aula, pois a proposta de ação supervisora elaborada foi desenhada para dar suporte às discussões sobre avaliação e subsidiar discussões sobre instrumentos avaliativos, critérios de avaliação, intervenções pedagógicas e tomada de decisões, ao considerar a avaliação diagnóstica,

formativa e somativa como instrumentos de planejamento, replanejamento e compreensão do processo de ensino e de aprendizagem dos educandos.

Ao apresentar o referencial teórico e a proposta de ação supervisora construída, aspiramos promover a discussão sobre o exercício do papel formativo do supervisor escolar e coordenador pedagógico, as proposições de uma formação em contexto e às demandas formativas geradas por processos avaliativos de perspectiva formativa, como diretrizes para o incentivo de debates, reflexões sobre limites e potencialidades da ação supervisora, princípios dos processos de formação em contexto e da constituição identitária do supervisor escolar e do coordenador pedagógico, enquanto formadores de formadores.

A pergunta sobre como o supervisor escolar poderia organizar e acompanhar, de maneira colaborativa, a atuação do coordenador pedagógico, em ações formativas sobre avaliação da aprendizagem de sala de aula, encontra sua resposta na proposta de uma ação supervisora que sublinha uma atuação propositiva na observação do cotidiano, análise da realidade, discussão dos encaminhamentos e estratégias formativas junto ao coordenador pedagógico, indicando a necessidade de construção de vínculos e parcerias que permitam o acompanhamento, orientação e avaliação da unidade educacional.

No entanto, sabemos que a proposta de ação supervisora poderá ser prejudicada ou até mesmo inviabilizada pelo excesso de atribuições administrativas e pedagógicas que tanto o supervisor escolar, quanto o coordenador pedagógico exercem no cotidiano. Em face dessa situação, indicamos a possibilidade de desenvolver a ação supervisora ao longo do ano letivo, encaminhando seu desenvolvimento, conforme necessidades formativas diagnosticadas e persistindo na constituição de espaços de diálogo e colaboração, em um cenário que estima a autonomia dos sujeitos para pensar tempos, espaços e interações necessárias para a sua efetivação.

No percurso, desta investigação, ficou cunhada o escopo de arquitetar uma ação supervisora possível de ser implementada na unidade educacional, mas que requer compreensão dos conceitos abordados, organização do tempo para estruturar momentos de estudo e autoformação, planejamento da intervenção junto à equipe gestora, equipe docente e corpo discente, concretização das ações planejadas e a compreensão de que são sujeitos reais e constituídos por diversas experiências que alimentam o percurso da

ação, sendo assim necessário estar aberto a flexibilização do processo, sem desconsiderar os princípios, diretrizes e objetivos que o fundamentam.

A ação supervisora elaborada é um percurso possível de ser trilhado para a superação do perfil fiscalizatório atribuído ao supervisor escolar, superação de perspectivas que nutrem uma atuação na urgência e emergência como principal forma de atuação do coordenador pedagógico, compreensão do processo de construção e desenvolvimento de formações em contextos e indicativos para a condução de processos avaliativos. No entanto, esperamos que essa investigação fomenta outras pesquisas e estudos sobre estruturas que favoreçam a articulação da equipe gestora para o desenvolvimento de ações de formação condizentes às necessidades formativas da comunidade escolar e intencionem a melhoria da qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, Segmento, ano 12, n. 142, fev. 2009. p. 38-39.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. F. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, J. J. F. M.; CABRAL, I. Os Demônios da Avaliação: Memórias de professores enquanto alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 630-662, set./dez. 2015.

ANDRADE, E. L.M. **A formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas**. 2012. 77f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Faculdade de Educação. Universidade de Juiz de Fora. Minas Gerais, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 9 - 23.

CANARIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, PUC-São Paulo, Programa de Pós-Graduados em Psicologia da Educação, EDUC, n.6 (1998), p.9-27.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, C. R. C. **As contribuições do programa de tutoria para o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino**. 2016. 87f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores: Área de concentração: Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2016.

CASTRO, L. A. S. **O coordenador pedagógico como articulador das práticas avaliativas da Unidade Escolar**: uma reflexão sobre a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). 2016. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores: Área de concentração: Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2016.

FEFFERMANN, E. **A função do Coordenador Pedagógico na qualificação do trabalho docente**: formação continuada e avaliação educacional. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores: Área de concentração: Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2016.

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 78, p.11-34, jan./mar.2013.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Guia de tutoria pedagógica**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2013.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Programa Tutoria** – Apresentação/pt. 1. 2014. (9m22s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LiBJxj6HqWs>>. Acesso em: 07 set. 2018.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 2ª Edição. Porto Alegre: L&PM, 2011. p. 272. pp. 62-63.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.27, jan-jun/2003.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V.M.N.S. A formação permanente, o papel do coordenador e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (org). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 69-80.

GUELLERE, E. C. M. **Trajetória metodológica voltada para superação de problemas pedagógicos, a partir da análise dos dados do SARESP e da Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP**. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores: Área de concentração: Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANA, E. A. **O papel da supervisão de ensino na formação continuada dos gestores na escola pública: reflexões sobre uma experiência**. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores: Área de concentração: Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2016.

MORAES, V. L. D. T. **Avaliação formativa: Estudo de concepções no processo de formação continuada de professores**. 2005. 162f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC, Campinas, 2005.

PLACCO; V.M.N.S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, 2010, p.79-97.

PLACCO; V.M.N.S.; SOUZA; V.L.T. A constituição identitária de professores em contexto. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 41-53.

PLACCO; V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T.; ALMEIDA, L.R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.754-771, set./dez., 2012.

QUERIDO, P. H. A. **O uso dos resultados das avaliações externas por escolas na proposição de ações de melhoria**. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores: Área de concentração: Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2015.

RADES, T. C. **Para além da quadra de aula: uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física no Ensino Médio**. 2016. 136f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. F. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2007

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política?. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 12, p. 33-44, 1995.

RISTOFF, D. Avaliação de Programas Educacionais: discutindo padrões. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas: Unicamp, v.5, n.4 (18), p.39-44, dez. 2000.

ROJAS, H. L. S. **A avaliação em sala de aula: quais as dificuldades para a formação do professor do ensino básico?**. 2007. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 63, p. 570-594, 2015.

SÃO PAULO. Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa,



Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 10 Out. 2013, seção Gabinete do Prefeito, p.1.

SÃO PAULO. Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 10 Out. 2013, seção Gabinete do Prefeito, p.1-3.

SÃO PAULO. Decreto nº 58.154, de 22 de março de 2018. Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 23 Mar. 2018, seção Gabinete do Prefeito, p.8-32.

SÃO PAULO. Portaria nº 2639, de 10 de março de 2017. Orienta a aplicação das Avaliações Externas integrantes do Sistema de Avaliação Escolar dos Alunos da RME e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 11 Mar. 2017, seção Educação, p.13-14.

SÃO PAULO. Nota Técnica nº 22 sobre a avaliação para a aprendizagem no ensino fundamental, incluindo a modalidade educação de jovens e adultos e no ensino médio. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 14 Out. 2014, seção Educação, p.157-158.

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

SAUL, A. M. Referenciais Freireanos para a Prática da Avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.25, Campinas, p.17-24/novembro 2008.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 2010.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997, p.77-91.

SOUSA, C. P. Avaliação Escolar: Limites e Possibilidades. **Série Ideias**, n. 22, São Paulo: FDE, p.89-90/1994.

SOUSA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Série Ideias**, nº. 30. São Paulo: FDE, p. 161-174/1998.

SOUSA, C. P. Dimensões da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.22, jan-jun/2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIANNA, H. M. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 178-195, n. especial, dez. 2014.

VIEIRA, A. S. **A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo**. 2008. 182f. Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2008.

VILA, A. L. I. **Formação continuada na escola: como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil**. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

**APÊNDICE A**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** FORMAR PARA TRANSFORMAR PRÁTICAS AVALIATIVAS: UMA PROPOSTA DE AÇÃO SUPERVISORA

**Instituição de Ensino:** PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

**Curso:** Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, nível Mestrado Profissional, área Formação de Formadores: Formação Pedagógica e Avaliação

O objetivo da presente pesquisa é discutir as possibilidades de colaboração entre Supervisor Escolar e Coordenador Pedagógico com a finalidade de construir uma proposta de ação supervisora para orientação, acompanhamento e redimensionamento da prática formativa sobre avaliação da aprendizagem, favorecendo a reflexão sobre o processo formativo desenvolvido na U.E. com vistas à melhoria das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos.

Sua participação envolverá colaboração em grupo de discussão que analisará coletivamente a proposta de ação supervisora, construída com o intuito de expor suas análises, avaliações e aprofundar a discussão sobre a estrutura da ação elaborada para agregar novas perspectivas e sugestões ao trabalho realizado.

A participação em grupo de discussão dar-se-á por meio de preenchimento de questionário e realização de entrevista coletiva que será gravada e transcrita. No entanto, qualquer elemento que permita sua identificação será omitido nos registros.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento. Dúvidas poderão ser sanadas enquanto durar a realização da pesquisa, pessoalmente durante a entrevista coletiva ou posteriormente através do e-mail [lucipap@gmail.com](mailto:lucipap@gmail.com).

Pesquisador: Luciana Patricia Albuquerque de Paula RG: CPF:

Ass.: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_,

RG: \_\_\_\_\_ e CPF: \_\_\_\_\_ compreendo todos

os aspectos envolvidos em minha participação e concordo em fazê-lo de forma voluntária.

Ass.:  
\_\_\_\_\_

**APÉNDICE B**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AO SUPERVISOR ESCOLAR/COORDENADOR  
PEDAGÓGICO**

PONTÍFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO  
DE FORMADORES

*CARO SUPERVISOR ESCOLAR/COORDENADOR PEDAGÓGICO,*

Este questionário é instrumento de pesquisa **“FORMAR PARA TRANSFORMAR PRÁTICAS AVALIATIVAS: UMA PROPOSTA DE AÇÃO SUPERVISORA”**. Seu preenchimento é de fundamental importância para caracterização dos sujeitos que constituíram o grupo de discussão/entrevista coletiva.

Contamos com sua colaboração,

A pesquisadora.

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tempo de Magistério: \_\_\_\_\_

Percurso profissional: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tempo na escola/DRE atual: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C**





