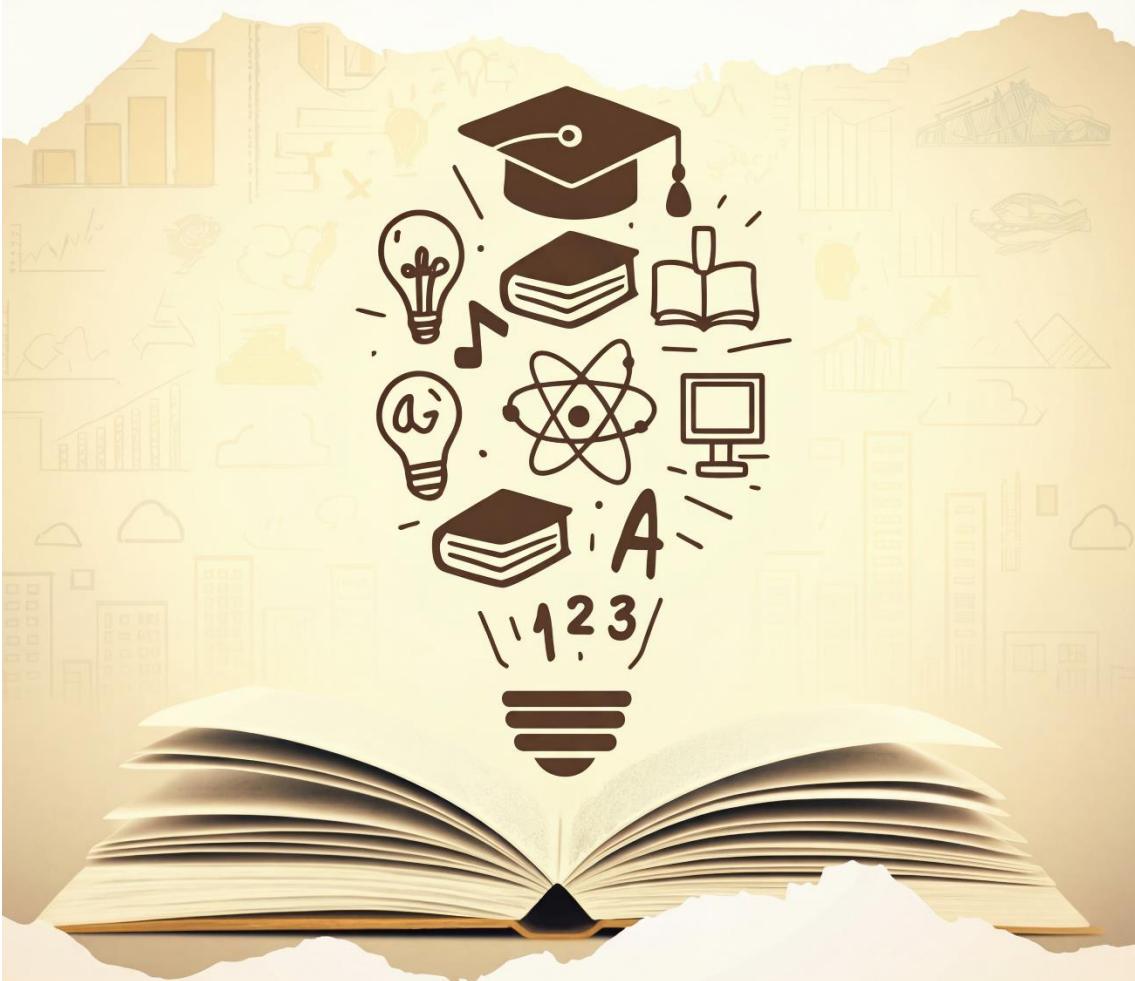


— ELBA ALVES DA SILVA —



A CONTRIBUIÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA 9ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO EM CURRAIS NOVOS



ELBA ALVES DA SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA
NA 9^a DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO EM
CURRAIS NOVOS



Copyright © 2025 TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE – FAMEN. De acordo com a Lei n. 9.610, de 19/2/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais. O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

FICHA CATALOGRÁFICA
Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S586 Silva, Elba Alves da.

A contribuição da assessoria pedagógica na 9ª Diretoria Regional de Educação em Currais Novos / Elba Alves da Silva. – Natal, RN: Editora FAMEN, 2025.

263 kb. : PDF.

ISBN: 978-65-87028-85-9.

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2025l26>.

1. Educação - planejamento. 2. Educação - formação. I. Título.

CDD: 370

CDU: 37

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira CRB – 15/925

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Educação – 370

2. Educação – 37



Rua São Severino, n. 18, Bairro Bom Pastor, Natal/RN, CEP: 59060-040 CNPJ: 23.552.793/0001-57, Inscrição Estadual: 204392322, Inscrição Municipal: 2142633, editora@famen.edu.br e telefone: (84) 3653-6770.

Diretoria Geral
Valdete Batista do Nascimento

Coordenação de Pesquisa e de pós-graduação
Wendella Sara Costa da Silva

Conselho Editorial da FAMEN

Editora Chefe

Profa. Dra. Andrezza M. B. Do N. Tavares – Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187018279016366>.

Editor Adjunto

Prof. Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8334261197856331>.

Conselho Editorial Internacional

Presidente: Dr. Bento Duarte da Silva

Dr. Manuel Tavares

Dr. Dionísio Luís Tumbo

Dr. Gabriel Linari

Dra. Cristina Rafaela Ricci

Me. Gustavo Adolfo Fernández Díaz

Dr. Manuel Teixeira

Dra. Antonia Dalva França Carvalho

Dra. Elda Silva do Nascimento Melo

Dra. Karla Cristina Silva Sousa

Dra. Márcia Adelino da Silva Dias

Dr. Adir Luiz Ferreira

Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim

Dra. Lucila Maria Pesce de Oliveira

Comitê Científico Interdisciplinar

Presidente: Dr. Rylanneive L. P. Teixeira

Dra. Juliana Alencar de Souza

Dr. Júlio Ribeiro Soares

Dra. Leila Salim Leal

Dra. Christiane Mylena T. de M. Gameleira

Dr. José Rodolfo Lopes de Paiva Cavalcanti

Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas

Dr. Avelino de Lima Neto

Dr. Sérgio Luiz Bezerra Trindade

Dr. Eduardo Henrique Cunha de Farias

Dr. Bruno Lustosa de Moura

Dra. Maria da Conceição Monteiro Cavalcanti

Dr. José Moisés Nunes da Silva

Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista

Dr. Antonio Marques dos Santos

Dr. Luiz Antonio da Silva dos Santos

Dra. Wendella Sara Costa da Silva

Dr. José Flávio da Paz

Dra. Laércia Maria Bertulino de Medeiros

Ma. Valdete Batista do Nascimento

Ma. Maria Judivanda da Cunha

Me. João Maria de Lima

Me. Eric Mateus Soares Dias

Me. Adriel Felipe de Araújo Bezerra

Ma. Rayssa Cyntia Baracho Lopes Souza

Diagramação

Luiz Antonio da Silva dos Santos

Projeto Gráfico, diagramação e Capa

Luiz Antonio da Silva dos Santos

Revisão de Textos

Prof. Dr. Dayvyd Lavaniery Marques de Medeiros

Prefixo editorial: Editora FAMEN

Linha editorial: Acadêmica

Disponível para download em: <https://editorafamen.com.br/>



Endereço: R. São Severino, 18 - Bom Pastor, Natal - RN, 59060-040.

Sala 08.

Contatos: (84) 987553681 / editora@famen.edu.br

APRESENTAÇÃO

Por que escrever sobre acompanhamento pedagógico? O que este livro tem a dizer que já não tenha sido dito em tantos outros manuais, guias e cadernos de orientação que circulam pelas redes de ensino?

A resposta está menos no que vamos apresentar e mais em como vamos apresentar. Este não é um livro sobre teorias descoladas da prática, nem um conjunto de prescrições prontas para serem aplicadas. É, antes de tudo, um esforço de sistematização de uma experiência vivida. Uma experiência que ainda está em construção, que tem seus acertos e suas tensões, seus avanços e suas contradições, mas que carrega algo essencial: o compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com o fortalecimento dos profissionais que fazem a escola acontecer.

Este livro nasce do trabalho da 9ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (9ª DIREC/RN), instância intermediária da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), situada no Seridó Potiguar. Aqui, no chão dessa região marcada por desafios estruturais e, ao mesmo tempo, por uma potência pedagógica que resiste e se reinventa, temos construído uma forma de acompanhar as escolas que vai além da visita técnica, além do monitoramento de metas, além da cobrança de resultados.

Acompanhar pedagogicamente uma escola não é fiscalizar. É formar. É escutar. É construir junto.

E é sobre isso que este livro fala: sobre como transformar o acompanhamento pedagógico em uma prática formativa, colaborativa e, sobretudo, comprometida com a equidade e a qualidade social da educação. Como tornar a assessoria regional um espaço de apoio técnico qualificado, e não de controle externo. Como fortalecer a coordenação pedagógica para que ela ocupe, de fato, o lugar de liderança que lhe cabe. Como planejar formações

que façam sentido. Como olhar os dados sem reduzi-los a números. Como fazer do currículo um instrumento de afirmação de direitos, e não de exclusão.

Este livro é para quem acredita que a educação pública pode, e deve, ser melhor.

Ele se dirige aos assessores pedagógicos das diretorias regionais, mas também aos coordenadores pedagógicos, aos gestores escolares, aos professores e a todos aqueles que, de alguma forma, têm responsabilidade pelo trabalho pedagógico nas redes públicas de ensino. Se você já se sentiu perdido entre tantas demandas, se já se perguntou se o que faz realmente importa, se já desejou ter mais clareza sobre como articular teoria e prática, este livro foi pensado para você.

Não temos a pretensão de oferecer respostas definitivas. Mas temos a convicção de que a partilha da experiência fortalece a rede. Ao longo destes capítulos, você vai encontrar reflexões teóricas fundamentadas em autores que nos ajudam a pensar a educação de forma crítica e comprometida. Vai encontrar relatos da prática, instrumentos de trabalho, ciclos de acompanhamento, dilemas enfrentados no cotidiano. Vai perceber que muitas das questões que atravessam o seu trabalho também atravessam o nosso.

E, quem sabe, você também vai se sentir convidado a pensar o seu próprio contexto a partir das provocações que este livro oferece.

Este livro está organizado em capítulos que dialogam entre si, mas que também podem ser lidos de forma autônoma, conforme suas necessidades e interesses.

No Capítulo 1, discutimos o que é acompanhar pedagogicamente uma escola, destacando o papel da assessoria como mediadora entre políticas educacionais e práticas escolares, com foco na formação, na escuta e na construção coletiva.

O Capítulo 2 aprofunda o papel da assessoria pedagógica nas redes públicas, evidenciando as três dimensões que sustentam esse trabalho: a

técnica, a formativa e a relacional. Mostramos como a 9ª DIREC tem atuado de forma integrada, articulada e comprometida com a qualificação do trabalho pedagógico.

No Capítulo 3, a pergunta central é: para que serve a coordenação pedagógica? Refletimos sobre o papel estratégico dessa função, tensionando os desafios da burocratização e propondo caminhos para que a coordenação se assuma como liderança pedagógica.

O Capítulo 4 trata da relação entre planejamento e formação, mostrando como a assessoria pode fortalecer o coordenador pedagógico na construção de processos formativos realmente conectados ao cotidiano escolar e às necessidades dos professores.

No Capítulo 5, discutimos a questão fundamental: o que ensinamos? O que se aprende? Aqui, provocamos reflexões sobre o currículo, sobre os sentidos do ensinar e sobre o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes.

O Capítulo 6 apresenta instrumentos para olhar a aprendizagem com profundidade, trazendo ferramentas concretas que ajudam a qualificar o olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem e a orientar decisões pedagógicas com base em evidências.

No Capítulo 7, perguntamos: como fazemos da formação um tempo de escuta e reinvenção? Mostramos que formação não é evento, é processo. E um processo que precisa ser construído com intencionalidade, sensibilidade e coerência.

O Capítulo 8 detalha o ciclo do acompanhamento: planejamento, visita, devolutiva, ação. Aqui, você vai encontrar orientações práticas sobre como organizar cada etapa desse ciclo, com foco na construção de uma assessoria efetiva e transformadora.

No Capítulo 9, discutimos o currículo como campo de luta e afirmação de direitos, tensionando os sentidos políticos, sociais e pedagógicos

das escolhas curriculares e do que se ensina (ou se deixa de ensinar) nas escolas.

Por fim, no Capítulo 10, refletimos sobre a sistematização da prática: o que aprendemos com o acompanhamento? Neste capítulo, apresentamos sínteses, aprendizados e desafios que ainda temos pela frente, reafirmando que o trabalho de assessoria pedagógica é, sempre, um trabalho em construção.

Porque ele parte de um lugar concreto, a 9ª DIREC, suas escolas, seus professores, seus estudantes, mas fala para muitos outros lugares. Porque ele não silencia as contradições, nem romantiza os desafios. Porque ele reconhece que o trabalho de acompanhamento pedagógico é complexo, exigente, cansativo, mas também potente, transformador e profundamente necessário.

E porque ele defende, com firmeza, uma ideia central: a escola pública é o lugar onde se materializa o direito à educação. E esse direito só se concretiza quando há um sistema de apoio que sustenta, que orienta, que forma, que escuta.

Este livro é um convite à reflexão. É também um convite à ação. E, sobretudo, é um convite ao diálogo.

Que ele possa chegar às mãos de quem acredita que é possível, e necessário, transformar as práticas de acompanhamento pedagógico em espaços genuínos de formação, parceria e compromisso com a educação pública de qualidade.

Boa leitura. E bom trabalho!

Elba Alves da Silva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
PREFÁCIO	11
CAPÍTULO 1: O QUE É ACOMPANHAR PEDAGOGICAMENTE UMA ESCOLA?.....	15
CAPÍTULO 2: O PAPEL DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA NAS REDES PÚBLICAS.....	22
CAPÍTULO 3: PARA QUE SERVE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?	31
CAPÍTULO 4: ENTRE PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO: COMO A ASSESSORIA FORTALECE O COORDENADOR?	38
CAPÍTULO 5: O QUE ENSINAMOS? O QUE SE APRENDE?	45
CAPÍTULO 6: INSTRUMENTOS PARA OLHAR A APRENDIZAGEM COM PROFUNDIDADE.....	50
CAPÍTULO 7: COMO FAZEMOS DA FORMAÇÃO UM TEMPO DE ESCUTA E REINVENÇÃO?	59
CAPÍTULO 8: O CICLO DO ACOMPANHAMENTO: PLANEJAMENTO, VISITA, DEVOLUTIVA, AÇÃO	65
CAPÍTULO 9: ATUAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA DA 9^a DIREC	74
CAPÍTULO 10: SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA: O QUE APRENDEMOS COM O ACOMPANHAMENTO?	80
REFLEXÕES FINAIS	85

PREFÁCIO

Escrever o prefácio de uma obra é sempre uma honra. Mas escrever o prefácio desta, em especial, é um privilégio que me toca de forma singular, porque aqui não falo apenas de uma obra, falo de uma trajetória, de uma luta compartilhada, de uma amizade tecida no chão da escola pública e no compromisso irrenunciável com a educação como direito e a busca incessante por uma transformação real nas estruturas educacionais.

Conheço a autora deste livro há anos. Dividimos não apenas espaços de trabalho, mas sonhos, indignações, vitórias pequenas e grandes derrotas, dentro das contradições que permeiam o cotidiano das estruturas. Estivemos lado a lado em reuniões que pareciam intermináveis, em formações que nos encheram de esperança, em momentos de exaustão, em que só a certeza de que estávamos do lado certo da história nos mantinha de pé. E é dessa experiência compartilhada, dessa cumplicidade construída na luta, que nasce este prefácio.

Quando ela me convidou para escrever estas palavras, meu primeiro pensamento foi: “Como vou conseguir ser imparcial?” Porque eu conheço o tamanho do compromisso que ela carrega. Conheço as angústias diante dos desafios que enfrentamos juntos no cotidiano das escolas. E conheço, também, a delicadeza com que ela escuta, a firmeza com que ela defende o que acredita, e a generosidade com que ela partilha o que sabe.

Este e-book é mais do que um material técnico sobre acompanhamento pedagógico. Ele é o testemunho de uma prática comprometida, sensível e profundamente transformadora. Ele é o resultado de anos de trabalho na 9ª DIREC, de inúmeras visitas às escolas, de conversas com coordenadores pedagógicos, de formações construídas coletivamente, de escutas atentas e de uma recusa permanente em aceitar que “as coisas são assim mesmo”.

Este não é um livro sobre teorias distantes da realidade. Aqui, cada palavra foi escrita a partir da concretude das experiências. Cada proposta foi

testada, ajustada, repensada no calor do cotidiano educacional. E isso faz toda a diferença.

Porque a autora sabe, como poucos, que acompanhar pedagogicamente uma escola não é fiscalizar, não é cobrar, não é apenas monitorar. É estar junto. É escutar antes de propor. É reconhecer os saberes conceituais e experienciais que já existem ali, naquela equipe, naquela comunidade educativa. É entender que nenhuma política educacional, por mais bem desenhada que seja, se materializa sem o aporte técnico qualificado, sem a formação contínua, sem o vínculo de confiança entre quem acompanha e quem é acompanhado. Afinal, não se aprende de quem não se confia

E é justamente essa compreensão que atravessa todo o livro. Em cada capítulo, em cada subtítulo, em cada exemplo apresentado, fica evidente que a assessoria pedagógica, quando bem conduzida, é uma ferramenta poderosa de transformação. Não porque ela resolve todos os problemas, sabemos que não resolve, mas porque ela cria condições objetivas de possibilidades para que as escolas enfrentem seus desafios de forma mais organizada, mais fundamentada, mais coletiva.

Uma das características mais marcantes deste livro é a forma como ele se dirige ao leitor. Não há aqui um tom professoral, prescritivo ou distante. Pelo contrário: a autora escreve como quem se coloca ao lado do leitor.

Esse tom não é acidental. Ele é expressão de uma escolha política e pedagógica. Porque a autora acredita, que a educação pública não se transforma pelo *Top Down*, ou seja, verticalizado e hierarquizado, mas na construção coletiva, nas tensões e contradições que decorrem do processo de ensino-aprendizagem, no diálogo respeitoso, na escuta verdadeira. E isso se reflete em cada página.

O e-book fala para assessores pedagógicos, mas também para coordenadores, gestores, professores. Fala para quem está nas diretorias regionais, mas também para quem está na sala de aula. Fala para quem tem experiência,

mas também para quem está começando. Porque ele parte do princípio de que todos nós, em alguma medida, somos aprendizes. E que é justamente na troca, na partilha, na reflexão compartilhada, que construímos conhecimento e transformamos práticas.

Experienciamos tempos difíceis para a educação pública. Tempos de ataques constantes, de desvalorização dos profissionais, de cortes orçamentários, de discursos que tentam esvaziar o sentido político e social da escola. E é exatamente nesses tempos que um e-book como este se faz ainda mais necessário.

Porque ele nos lembra do que realmente importa: garantir que cada estudante, sem exceção, tenha seu direito de aprender respeitado. Ele nos lembra que a escola pública é o lugar onde esse direito se encarna. E que, para que isso aconteça, é preciso investir na formação das equipes, no fortalecimento da coordenação pedagógica, no acompanhamento sistemático e cuidadoso, na construção de uma cultura formativa nas redes de ensino.

Este e-book carrega relevância e pertinência porque ele não aceita o lugar-comum de que “a educação pública não tem jeito”. Ele mostra, com exemplos concretos, com instrumentos práticos, com reflexões teóricas bem fundamentadas, que é possível fazer diferente. Que é possível acompanhar as escolas de forma respeitosa, formativa e efetiva. Que é possível construir redes de apoio que realmente sustentam o trabalho pedagógico.

E este livro é generoso. Generoso porque a autora não guarda para si o que aprendeu. Ela compartilha instrumentos, roteiros, ciclos de acompanhamento, estratégias que deram certo e também aquelas que precisaram ser revistas. Ela abre a prática para que outros possam se inspirar, adaptar, recriar. E isso, num contexto em que tanto se fala em protagonismo e autoria, é um gesto raro e precioso.

Por tudo isso, convido você, leitor ou leitora, a mergulhar neste livro com a disposição de quem vai ao encontro de um pensamento vivo, pulsante,

comprometido. Não leia este livro esperando encontrar fórmulas mágicas. Leia esperando encontrar perguntas provocadoras, caminhos possíveis, reflexões que vão te deslocar do lugar onde você está.

E, mais do que isso: leia este livro como um convite à ação. Porque ele não foi escrito para ficar na plataforma. Ele foi escrito para circular, para ser discutido, para ser usado no cotidiano das escolas e das diretorias regionais. Para ser sublinhado, anotado, revisitado sempre que for necessário lembrar por que estamos aqui, fazendo o que fazemos.

E tenho a certeza de que este livro vai tocar muitas pessoas, vai inspirar muitas práticas, vai fortalecer muitas redes.

Porque, no fim das contas, é disso que se trata: de fortalecer uns aos outros, de partilhar o que sabemos, de construir juntos uma educação pública mais justa, mais humana, mais comprometida com a vida.

Que a leitura seja potente. E que cada um de nós, a partir daqui, possa encontrar formas de transformar nossas práticas, nossos espaços, nossas redes.

Boa leitura. E boa luta.

Professor Dr. Luiz Antonio da Silva dos Santos

CAPÍTULO 1

O QUE É ACOMPANHAR PEDAGOGICAMENTE UMA ESCOLA?

O acompanhamento pedagógico é uma ação estruturante das redes de ensino, cuja finalidade é garantir que o trabalho desenvolvido nas escolas esteja alinhado às políticas educacionais e assegure o direito de todos os estudantes à aprendizagem com qualidade e equidade. Mais do que um dispositivo de monitoramento, o acompanhamento pedagógico se constitui como uma estratégia formativa fundamentada na colaboração, no diálogo e na análise crítica da prática, visando o desenvolvimento profissional dos docentes e o aperfeiçoamento da qualidade do ensino.

No contexto da 9^a DIREC, o acompanhamento pedagógico se configura como uma prática sistemática, intencional e profundamente articulada, que conecta diferentes dimensões da política educacional. Ele busca integrar, de forma orgânica, as diretrizes da política pública estadual, como o currículo, os sistemas de avaliação, as metas de aprendizagem e os programas de formação com as práticas pedagógicas desenvolvidas no chão da escola, incluindo o planejamento docente, as metodologias de ensino, os processos de avaliação e o cotidiano da sala de aula.

Essa articulação se completa com a escuta atenta e o atendimento às necessidades concretas de cada unidade escolar, traduzidas nos diagnósticos educacionais, nas estratégias de recomposição das aprendizagens e na gestão da aprendizagem em tempo hábil. Dessa forma, o acompanhamento deixa de ser um gesto genérico para tornar-se um processo contextualizado, sensível e estrategicamente orientado para transformar realidades e fortalecer o direito de aprender.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico exerce um papel estratégico, atuando como articulador do trabalho pedagógico e mediador privilegiado entre as políticas educacionais e as práticas docentes. Conforme argumenta Domingues (2014), o coordenador pedagógico é "gestor dos tempos/espaços de formação contínua do docente na escola" (p. 78), responsável por organizar e implementar processos formativos que considerem tanto as diretrizes da rede quanto as especificidades e necessidades da equipe escolar.

A ação da assessoria pedagógica se diferencia de uma visita administrativa ou de caráter fiscalizador. Seu foco é formativo e orientador, promovendo o diálogo entre os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, com vistas à melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

Lück (2009) ressalta que a gestão escolar contemporânea exige uma mudança paradigmática, superando modelos burocráticos e hierárquicos em favor de uma "liderança compartilhada" que mobilize todos os atores educacionais em torno de objetivos comuns (p. 24). Nessa perspectiva, o acompanhamento pedagógico deixa de ser um mecanismo de controle externo para se tornar um processo colaborativo de construção coletiva de saberes e práticas.

A 9^a DIREC, enquanto instância intermediária da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), assume um papel estratégico e formativo na mediação entre as diretrizes da política educacional estadual e a prática cotidiana das escolas.

Sua atuação enquanto núcleo de assessoria pedagógica é marcada pelo compromisso de transformar essas diretrizes em ações concretas, coerentes e efetivas nos territórios escolares. Para tanto, a equipe regional se dedica à sistematização de orientações pedagógicas claras, contextualizadas e sensíveis às realidades locais, buscando garantir que cada unidade escolar compreenda e se aproprie das políticas curriculares, dos instrumentos avaliativos e das metas de aprendizagem.

Essa atuação se sustenta em uma leitura analítica e pedagógica dos dados educacionais, com destaque para os resultados do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS), que subsidiam a tomada de decisão das equipes escolares e regionais, fortalecendo o planejamento de ações com base em evidências.

A assessoria pedagógica também desempenha um papel essencial ao oferecer apoio técnico e formativo na elaboração de estratégias voltadas à recomposição das aprendizagens. Com isso, contribui diretamente para tornar o planejamento docente mais eficaz, ao passo que fortalece a formação continuada nas escolas, conferindo-lhe maior organicidade, intencionalidade e sintonia com os desafios concretos enfrentados por professores e coordenadores.

Libâneo (2015) enfatiza que "as práticas de organização e gestão da escola devem estar a serviço da aprendizagem de professores e alunos" (p. 5), destacando que a coordenação pedagógica não pode se limitar a tarefas administrativas, mas deve assumir protagonismo na condução de processos formativos baseados na reflexão sobre a prática e na construção coletiva de soluções para os desafios pedagógicos.

Por sua vez, a supervisão pedagógica deve ser compreendida como uma atividade que proporciona suporte e orientação ao trabalho docente. Ainda que preserve a autonomia do professor, ela propõe alternativas capazes de aprimorar as práticas pedagógicas e de potencializar a aprendizagem dos estudantes, conforme apontam Gauthier e colaboradores (1998).

Além disso, a 9ª DIREC tem investido na criação e fortalecimento de espaços de escuta ativa e reflexão coletiva nas escolas, compreendendo que a transformação das práticas educativas passa, necessariamente, pelo diálogo, pela corresponsabilidade e pela valorização dos sujeitos que fazem a educação acontecer.

O papel da assessoria não é apenas acompanhar, mas potencializar a capacidade das escolas de tomar decisões pedagógicas fundamentadas e alinhadas aos princípios da equidade e da qualidade social da educação.

A coordenação pedagógica como parceira estratégica

Para que o acompanhamento pedagógico cumpra seu papel, é fundamental fortalecer o protagonismo da coordenação pedagógica, reconhecida como elo entre o Projeto Político-Pedagógico da escola e o cotidiano da sala de aula.

Conforme apontam Placco, Almeida e Souza (2012), o coordenador pedagógico ocupa uma posição central na articulação entre as políticas educacionais, as demandas institucionais e as práticas docentes, sendo "responsável pela formação de professores no interior da escola" e pela "proposição de políticas públicas" que reconheçam a especificidade e a importância desse profissional (p. 755).

A assessoria atua diretamente junto aos coordenadores, com foco em três dimensões:

Gestão do currículo: garantindo que os conteúdos e habilidades prioritárias sejam trabalhados com intencionalidade e coerência. Essa dimensão envolve o acompanhamento da implementação curricular, a análise crítica dos materiais didáticos e a adequação das propostas de ensino às características e necessidades dos estudantes (Domingues, 2014).

Gestão da aprendizagem: acompanhando os resultados educacionais e apoio ações de intervenção pedagógica. Conforme Lück (2009), a gestão da aprendizagem pressupõe o monitoramento sistemático dos processos de ensino e aprendizagem, a identificação de dificuldades e avanços, e a implementação de estratégias diferenciadas para garantir o sucesso de todos os estudantes.

Formação docente em serviço: organizando, junto às equipes escolares, momentos formativos com base nas necessidades reais dos professores e dos estudantes. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são plurais, temporais e heterogêneos, construídos ao longo da trajetória profissional e em situações concretas de trabalho. Assim, a formação continuada deve partir da prática dos professores, valorizando seus conhecimentos experenciais e promovendo a reflexão crítica sobre a ação pedagógica (p. 54-61).

Essas três dimensões formam a base da estrutura de apoio educacional construída pela assessoria pedagógica. A seguir, apresenta-se a Estrutura de Apoio Educacional, organizada em três pilares fundamentais para a gestão das escolas.

Estrutura de Apoio Educacional



Figura 1 – Estrutura do Apoio Educacional

Elaborado pela autora, no Canva (2025).

É nesse sentido que o acompanhamento pedagógico deve ser visto como um processo sistêmico, contínuo e colaborativo, que respeita as especificidades de cada escola e fomenta o desenvolvimento profissional das equipes. Elementos essenciais de um bom acompanhamento

Para ser efetivo, o acompanhamento pedagógico deve contemplar os seguintes elementos:

Elemento	Descrição
Planejamento prévio	Definição de objetivos claros, com base em diagnósticos e alinhamento às metas da rede. O planejamento deve considerar dados qualitativos e quantitativos, incluindo índices de aprendizagem, contextos socioculturais e demandas específicas identificadas pela equipe escolar (Lück, 2009).
Visitas técnicas com foco pedagógico	Observação de práticas, escuta ativa, análise de dados, identificação de avanços e desafios. As visitas devem privilegiar o diálogo formativo, criando espaços de reflexão compartilhada e construção coletiva de encaminhamentos (Alarcão; Tavares, 2003).
Devolutiva estruturada	Comunicação clara e respeitosa dos pontos observados, com propostas de ação. A devolutiva deve ser construtiva, fundamentada em evidências e orientada para o apoio ao desenvolvimento profissional, evitando julgamentos ou abordagens prescritivas (Domingues, 2014).
Registro e monitoramento	Documentação das ações realizadas, definição de encaminhamentos e acompanhamento posterior. Os registros constituem memória institucional e permitem avaliar a efetividade das ações, reorientar estratégias e dar continuidade aos processos formativos (Libâneo, 2015).
Relação dialógica	Escuta, respeito e coautoria com os sujeitos da escola, em especial com os coordenadores pedagógicos. A construção de vínculos de confiança e o reconhecimento dos saberes e experiências dos profissionais da escola são condições essenciais para um acompanhamento efetivo e transformador (Placco; Almeida; Souza, 2012).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O acompanhamento pedagógico configura-se como um dispositivo central para a qualificação da educação pública. Desde que seja conduzido com intencionalidade, foco nos processos de ensino e aprendizagem, bem como por meio do diálogo construtivo, ele se transforma em uma ferramenta potente para a transformação das práticas escolares.

Como argumenta Tardif (2014), os saberes docentes "não são inatos, mas socialmente construídos e validados pela prática profissional" (p. 39), o que reforça a importância de processos formativos que partam da realidade vivida pelos professores e que valorizem seus conhecimentos experienciais. É

fundamental que a assessoria pedagógica reconheça e valorize esses conhecimentos, oferecendo suporte institucional que favoreça a sistematização e o aperfeiçoamento dessas aprendizagens construídas na prática.

Com base nessa perspectiva, a 9ª DIREC tem consolidado essa atuação a partir de um plano articulado de metas, orientações e formações, que reconhece o coordenador pedagógico como um parceiro estratégico na mediação das ações escolares e fomenta práticas integradas voltadas à garantia do direito de aprender.

CAPÍTULO 2

O PAPEL DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA NAS REDES PÚBLICAS

A assessoria pedagógica desempenha um papel estratégico nas redes públicas de ensino ao promover a articulação entre as diretrizes da política educacional e as realidades vivenciadas no cotidiano escolar. Atuando como ponte entre o sistema educacional e as práticas pedagógicas das escolas, sua função é impulsionar o fortalecimento das unidades escolares na garantia do direito à aprendizagem, com foco na qualidade e na equidade.

Como argumentam Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020), a implementação de políticas educacionais constitui um processo complexo que envolve múltiplas camadas de mediação e regulação. Os autores destacam que “a assimetria entre o desenho da política educacional e sua implementação na escola” (p. 1200) exige a atuação de instâncias intermediárias capazes de traduzir as orientações normativas em ações pedagogicamente viáveis e contextualmente adequadas.

Essa mediação pedagógica ocorre, sobretudo, por meio de processos interativos que promovem a articulação entre saberes diversos, experiências formativas e culturas escolares. Conforme afirma Candau (2012), tais interações são fundamentais para a construção de uma escola que se comprometa “com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento” das diferenças (p. 246), promovendo uma educação que considere as múltiplas dimensões da diversidade cultural e social presentes no espaço escolar.

No contexto da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), essa função é desempe-

nhada pelas Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs), que assumem a responsabilidade de acompanhar, orientar, formar e prestar apoio técnico-pedagógico às escolas sob sua circunscrição.

A 9^a DIREC como referência de atuação pedagógica integrada

Localizada no Seridó Potiguar, a 9^a DIREC tem assumido um protagonismo importante na construção de um modelo de assessoria pedagógica que articula o compromisso com os resultados educacionais ao cuidado com os processos formativos das equipes escolares. Trata-se de uma abordagem que reconhece o papel estratégico da instância intermediária como orientadora e formadora, e não apenas como transmissora de determinações superiores.

Esse modelo parte da compreensão de que nenhuma política educacional se sustenta sem apoio técnico, acompanhamento contínuo e escuta ativa da base escolar. Nesse sentido, a 9^a DIREC estrutura seu trabalho com foco na coesão entre planejamento, metas e ação pedagógica, garantindo que as escolas não estejam isoladas em seus desafios, mas amparadas por uma rede que sustenta, propõe e forma.

As orientações pedagógicas construídas pela equipe regional são embasadas nos documentos oficiais — como o Currículo do RN e os resultados do SIMAIS —, mas são também interpretadas à luz da realidade das escolas da região, que enfrentam, entre outras questões, desigualdades sociais, evasão escolar, distorção idade/ano, ausência de formação inicial adequada de parte do corpo docente, e limitações estruturais.

A assessoria pedagógica da 9^a DIREC se destaca por operar de forma planejada e processual, com ciclos de acompanhamento definidos, objetivos claros e estratégias ajustadas às necessidades reais das unidades escolares. Os assessores atuam junto às coordenações pedagógicas na organização de momentos de planejamento, nas reuniões formativas, na análise de indicadores de

aprendizagem e no acompanhamento de planos de ação que integram as metas da rede com os projetos político-pedagógicos das escolas.

A seguir, apresenta-se uma síntese visual dos Eixos de Ação Assessora da 9ª DIREC, que orientam o trabalho técnico, formativo e relacional junto às escolas, articulando intervenções pedagógicas, acompanhamento, gestão do tempo e fortalecimento de práticas inclusivas.

Eixos de Ação Assessora da 9ª DIREC

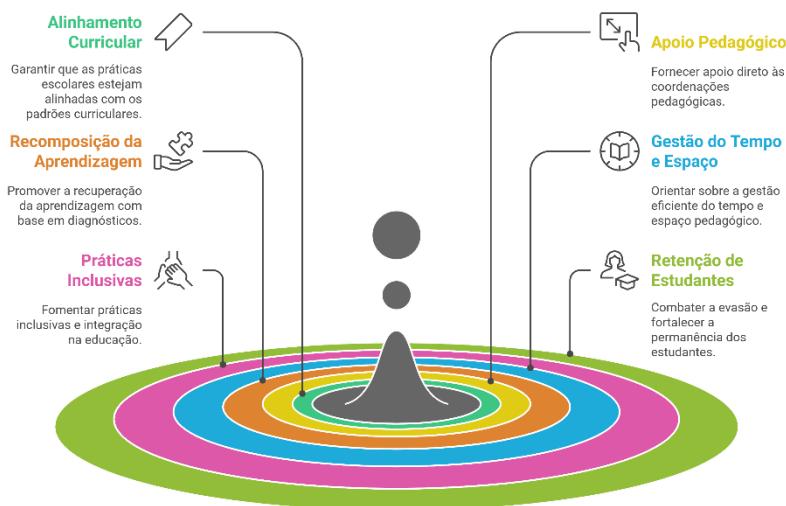


Figura 2 – Eixos de Ação Assessora da 9ª DIREC

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

A lógica da assessoria: técnica, formativa e relacional

Uma das principais forças do trabalho da 9ª DIREC está na articulação entre três dimensões indissociáveis da assessoria pedagógica: a dimensão técnica, a dimensão formativa e a dimensão relacional.

A experiência acumulada pelos assessores pedagógicos da 9ª DIREC revela um modelo de trabalho que articula essas três dimensões fundamentais:

Dimensão	Ação
Técnica	Elaboração e sistematização de orientações, leitura e análise de dados, organização de instrumentos e relatórios. Envolve o domínio de documentos normativos e a capacidade de transformar dados em subsídios para tomada de decisão pedagógica (Machado, 2012).
Formativa	Realização de formações presenciais e em serviço, construção de roteiros pedagógicos, apoio ao desenvolvimento profissional docente. Pressupõe mediação qualificada dos processos de aprendizagem profissional, conforme defendem Rodrigues e Baía (2012), ao afirmarem que "a mediação e acompanhamento na formação" constituem elementos centrais para o desenvolvimento profissional (p. 167).
Relacional	Escuta das equipes escolares, construção de vínculos com coordenadores, diálogo contínuo com gestores e professores. A dimensão relacional, segundo Carrasco (2020), fundamenta-se no estabelecimento de "vínculos de confiança" e no "reconhecimento da alteridade" dos sujeitos escolares (p. 124).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A dimensão técnica refere-se à capacidade de organizar, sistematizar e interpretar informações, transformando dados em subsídios para tomada de decisão. Isso inclui o domínio de documentos normativos, o uso pedagógico dos resultados de avaliação externa, a organização de instrumentos para monitoramento e o alinhamento curricular.

A dimensão formativa, por sua vez, envolve a mediação de processos de desenvolvimento profissional contínuo. O assessor pedagógico é também um formador: propõe reflexões, provoca deslocamentos, estimula a análise crítica da prática. Constrói, junto aos coordenadores, estratégias para transformar as formações em momentos efetivos de aprendizagem entre pares, conectadas às demandas do dia a dia escolar.

Já a **dimensão relacional** sustenta as outras duas. Sem vínculo, não há escuta verdadeira. Sem confiança, não há adesão aos processos. Por isso, a assessoria da 9ª DIREC aposta na construção de relações horizontais e respeitosas, que reconhecem a autonomia das escolas, mas também reafirmam a corresponsabilidade da rede pela aprendizagem dos estudantes. Trata-se de um

trabalho feito com e não sobre as escolas; uma atuação que combina presença, parceria e intencionalidade.

Impactos esperados do acompanhamento pedagógico regional

A presença estruturante da assessoria pedagógica gera impactos diretos na organização do trabalho escolar, como:

- Maior clareza dos coordenadores sobre seu papel pedagógico e formativo;
- Planejamentos docentes mais articulados às metas de aprendizagem;
- Práticas de ensino mais coerentes com as orientações curriculares;
- Formação continuada integrada ao cotidiano escolar;
- Melhoria no uso dos dados educacionais para intervenção pedagógica, conforme defendem Blasis e Guedes (2013), que destacam a importância de as escolas "saberem" utilizar os dados “nos planejamentos e intervenções educacionais” (p. 12);
- Maior engajamento das equipes escolares nos processos formativos.

A ilustração a seguir sintetiza os principais elementos que fortalecem o trabalho pedagógico nas escolas. O esquema destaca como a atuação da assessoria contribui para organizar o planejamento, alinhar práticas, garantir formações relevantes, orientar decisões com base em dados e mobilizar toda a equipe para objetivos comuns.

Assessoria Pedagógica Melhora o Trabalho Escolar



Figura 3 – Aspectos que Potencializam a Assessoria Pedagógica na Escola

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

A assessoria pedagógica, quando pensada como prática sistêmica e formativa, é uma poderosa ferramenta de fortalecimento das redes públicas de ensino. Na 9^a DIREC, esse trabalho tem se constituído como um diferencial na qualificação da gestão pedagógica, na valorização do papel do coordenador pedagógico e na consolidação de um modelo de acompanhamento centrado na aprendizagem dos estudantes.

A experiência acumulada pela 9^a DIREC evidencia uma série de impactos positivos sempre que a assessoria pedagógica é organizada com foco nos aspectos processuais e no fortalecimento da prática educativa.

Para que essa ação seja efetiva, torna-se indispensável desenvolver uma escuta atenta e sensível, aliada a uma leitura contextualizada da realidade escolar. Isso significa, por um lado, reconhecer as singularidades de cada unidade de ensino e, por outro, construir conjuntamente com os sujeitos locais

soluções que estejam alinhadas aos seus desafios e às suas potencialidades, como argumentam Placco e colaboradores (2011).

Entre os resultados mais evidentes estão:

- 1- Fortalecimento do papel da coordenação pedagógica como articuladora do currículo, da formação e da avaliação na escola;
- 2- Maior coerência entre planejamento docente e metas da rede, com base em orientações claras e apoio contínuo;
- 3- Melhoria na análise e uso pedagógico dos dados educacionais, possibilitando ações mais direcionadas à recomposição das aprendizagens;
- 4- Formações mais alinhadas às necessidades dos professores, construídas a partir do diálogo com a prática e com base em evidências concretas;
- 5- Maior engajamento das equipes escolares, que passam a perceber o acompanhamento não como cobrança, mas como apoio técnico e pedagógico qualificado.

A representação a seguir evidencia como uma assessoria pedagógica bem estruturada transforma o cotidiano escolar. O modelo contrasta práticas tradicionais com abordagens que fortalecem a coordenação, organizam o planejamento, ampliam o uso de dados e qualificam as ações formativas, resultando em um apoio técnico mais efetivo às escolas.

Impacto da Assessoria Pedagógica Estruturada



Figura 4 – Impactos de uma Assessoria Pedagógica Estruturada

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

Esses impactos não ocorrem de forma imediata, mas são fruto de um processo consistente, que exige planejamento, monitoramento e continuidade. A assessoria não substitui a gestão escolar, mas a fortalece; não centraliza decisões, mas cria condições para que elas sejam mais fundamentadas e alinhadas ao projeto coletivo da educação pública.

O trabalho não pode ser reduzido a visitas pontuais, reuniões técnicas ou verificação de cumprimento de metas. Como destaca Oliveira (2018), o coordenador pedagógico, e por extensão, o assessor que o apoia, deve atuar como “mediador entre as políticas educacionais” e a realidade da escola, promovendo “reflexão crítica” e “construção coletiva” de soluções (p. 68).

O assessor pedagógico, em sua atuação formadora, precisa compreender as escolas em sua complexidade: como territórios de formação humana, com contextos históricos, sociais e culturais próprios, com desafios e potências.

É nesse sentido que o acompanhamento pedagógico se diferencia de práticas meramente administrativas: ele se coloca como um exercício de mediação qualificada, que interpreta diretrizes, traduz políticas e transforma metas em ações pedagógicas concretas e viáveis.

O papel da assessoria pedagógica nas redes públicas vai muito além da simples execução de diretrizes: trata-se de uma função estratégica de articulação, formação e mediação, que transforma políticas em prática e fortalece as escolas em seu compromisso com a aprendizagem.

Na 9ª DIREC, essa função é desempenhada com foco na construção de um sistema coerente, no qual todas as escolas, mesmo com realidades diversas, compartilham um mesmo horizonte formativo: garantir o direito de todos os estudantes aprenderem com qualidade.

Ao atuar com escuta, planejamento e presença, a assessoria torna-se parte ativa da construção de uma rede que aprende com seus desafios, valoriza seus sujeitos e transforma sua realidade.

CAPÍTULO 3

PARA QUE SERVE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?

Essa é uma pergunta que parece simples, mas que abre muitas janelas. Quem já ocupou ou acompanha de perto essa função sabe que ela está longe de ser meramente “coordenar o planejamento”. A coordenação pedagógica é, na prática, uma função que transita entre o estratégico e o cotidiano, entre o técnico e o afetivo, entre a escuta e a ação. Não à toa, é uma das figuras mais centrais, e, muitas vezes, mais sobre carregadas, da escola.

Souza, Seixas e Marques (2013) problematizam essa questão ao afirmar que "a identidade profissional do coordenador pedagógico" constitui-se como um campo complexo e multifacetado, marcado pela tensão entre diferentes demandas e expectativas institucionais. Segundo os autores, essa profissional precisa transitar "em seu papel formador", oferecendo "condições ao professor para que aprofunde sua área" (p. 8), ao mesmo tempo em que responde às exigências burocráticas e administrativas da escola.

A coordenadora (ou o coordenador) pedagógica é quem segura muitas pontas ao mesmo tempo: organiza o tempo pedagógico da escola, promove formações, acompanha os planejamentos, analisa dados de aprendizagem, participa do Conselho Escolar, escuta professores, acolhe angústias, propõe soluções. E ainda precisa ter fôlego para ajudar a escola a fazer sentido no meio de tantas demandas vindas da rede.

Mas a pergunta que vale ouro é: tudo isso está contribuindo, de fato, para a aprendizagem dos estudantes?

Porque, no fim das contas, esse é o norte. Como enfatizam Teixeira, Amorim e Lopes (2018), o coordenador pedagógico deve assumir "protagonismo ativo" como "articulador da formação de professores e de sua identidade

profissional" (p. 2), reconhecendo que seu trabalho só se justifica na medida em que impacta efetivamente os processos de ensino e aprendizagem.

A coordenação pedagógica existe para garantir que a escola funcione como um espaço intencional de aprendizagem. E isso implica não apenas organizar tarefas, mas liderar processos formativos, articular os diferentes sujeitos e assegurar que o currículo seja vivido com sentido e compromisso.

Da burocracia à mediação pedagógica: ressignificar o papel

É muito comum que a função da coordenação pedagógica acabe sendo absorvida por uma lógica operacional: preencher formulários, organizar horários, fazer atas, responder ofícios, montar planilhas. Isso faz parte do cotidiano, é verdade. Mas não pode ser a centralidade da função.

A coordenação pedagógica precisa ser reconhecida como liderança pedagógica. Lück (2009) argumenta que a liderança na escola contemporânea “não se caracteriza apenas pela capacidade de tomar decisões”, mas principalmente pela “habilidade de mobilizar pessoas em torno de objetivos educacionais compartilhados” (p. 75). Isso significa que o coordenador pedagógico deve exercer uma liderança que “promova a participação, o diálogo e a construção coletiva de soluções para os desafios pedagógicos” (p. 76).

Esse entendimento alinha-se com a perspectiva de Placco, Almeida e Souza (2012), que identificam o coordenador pedagógico como responsável por “articular o trabalho pedagógico” e por mediar “tensões”, criando “condições de aprendizagem profissional” (p. 755). Os autores ressaltam que essa liderança não se impõe verticalmente, mas se constrói na relação dialógica com o coletivo docente.

A coordenação pedagógica precisa ser reconhecida como liderança pedagógica. Isso significa que seu papel é mobilizar o coletivo docente em torno de um projeto educativo comum, mediando tensões, criando condições

de aprendizagem profissional, e sustentando, junto com a gestão escolar, o foco na melhoria dos resultados, não apenas os que cabem no boletim, mas os que se expressam na formação integral dos estudantes.

No contexto da 9ª DIREC, essa ressignificação tem sido incentivada por meio de orientações, formações e acompanhamento direto. Os assessores pedagógicos da regional atuam como parceiros da coordenação, ajudando a sair da lógica da “tarefa repassada” para assumir o lugar de “sujeito pensante da prática”. Essa mudança não é apenas de linguagem — é de identidade profissional.

Coordenar para formar: entre o currículo e a prática

Muitas vezes se espera da coordenação pedagógica a capacidade de garantir que os professores “cumpram o currículo”. Mas a pergunta mais relevante é: como a coordenação contribui para que o currículo seja compreendido, vivido e ressignificado na prática docente?

Coordenar é formar. E formar exige muito mais do que oferecer oficinas ou repassar conteúdos. Exige acompanhar o professor no seu cotidiano, compreender suas dificuldades, provocar reflexões, sugerir caminhos, construir junto. É ajudar a transformar a prática sem desqualificá-la.

Como destaca Domingues (2014), o coordenador pedagógico deve ser capaz de "transformar a prática sem desqualificá-la", reconhecendo e valorizando os conhecimentos que os professores já possuem, ao mesmo tempo em que propõe "movimentos de reflexão e aprofundamento" (p. 134).

Por isso, a coordenação pedagógica precisa ter domínio do currículo (do que está prescrito), mas também sensibilidade para entender o que realmente acontece nas salas de aula (o que está sendo vivido). É nessa "travessia", conceito que tomamos emprestado de Fusari (1990) ao discutir o planejamento do trabalho pedagógico, que mora a potência da função: traduzir as intenções

do projeto político-pedagógico em experiências de aprendizagem efetivas para os estudantes (p. 8).

Na 9^a DIREC, esse trabalho é apoiado por uma assessoria que oferece subsídios, roteiros e espaços de escuta para que a coordenação possa, de fato, exercer esse papel com clareza e autonomia.

Formação continuada não é evento: é processo

Um dos maiores desafios enfrentados pelas coordenações pedagógicas é transformar os momentos de formação em espaços realmente significativos para os professores. Com tanta demanda e pouco tempo, é comum que a formação acabe sendo algo episódico; uma reunião com slides, muitas vezes desconectada do que se vive em sala de aula.

Mas formação continuada não é evento: é processo. E, mais que isso, é processo construído *no e com* o cotidiano escolar. Cada planejamento coletivo, cada análise de avaliação, cada devolutiva pedagógica pode e deve ser um momento formativo. A chave está em planejar com intencionalidade e escutar com propósito.

A coordenação pedagógica tem um papel essencial nesse movimento. Ela precisa ser a articuladora dos tempos formativos da escola, garantindo que esses momentos tenham foco, continuidade e vínculo com as reais necessidades dos professores e dos estudantes. Isso implica, por exemplo: trazer situações concretas para a discussão (como produções de alunos, relatos de aula, resultados do SAEB, SIMAIS; planejar formações com base nos dados da escola; estimular a troca entre pares e evitar sobrecarga e fragmentação dos temas.

O esquema abaixo apresenta o ciclo essencial da coordenação pedagógica, destacando as etapas que sustentam o acompanhamento efetivo nas es-

colas. O fluxo evidencia como a coleta e análise de dados orientam o planejamento das formações, favorecem a troca entre profissionais e permitem avaliar resultados para aperfeiçoar continuamente as práticas pedagógicas.

Ciclo de Coordenação Pedagógica

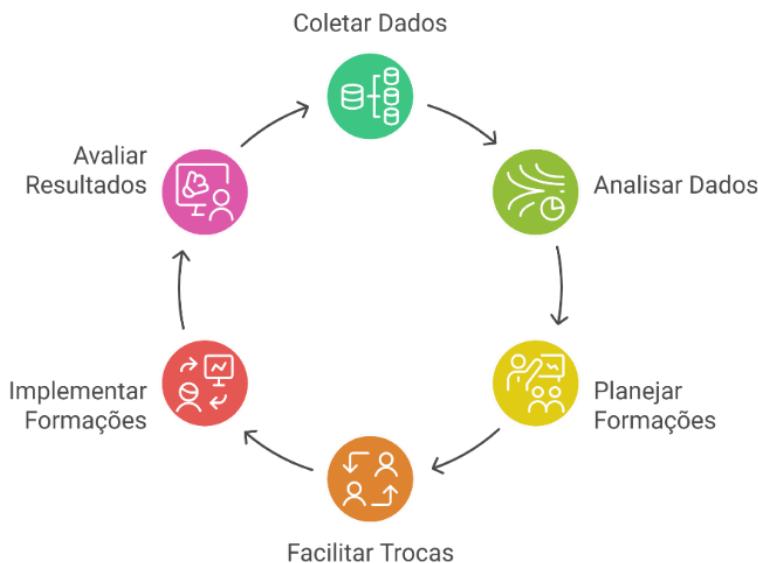


Figura 5 – Ciclo da Coordenação Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

Na 9^a DIREC, temos promovido essa visão ao orientar as escolas sobre como integrar o ciclo de acompanhamento (planejamento, ação, análise e devolutiva) aos processos formativos. A assessoria pedagógica, nesse contexto, atua como facilitadora: apoia na escolha dos temas, constrói junto os roteiros, acompanha os resultados. A formação passa, então, a ser um fio condutor do trabalho pedagógico da escola, e não mais um item a ser “cumprido no calendário”.

A coordenação como liderança que cuida e desafia

Existe uma dimensão muitas vezes silenciosa, mas profundamente potente, na coordenação pedagógica: o cuidado com as pessoas. Cuidar não no sentido assistencialista, mas na perspectiva de construir vínculos, promover bem-estar pedagógico, sustentar a confiança e a escuta nos coletivos escolares.

O coordenador pedagógico é, com frequência, o primeiro a perceber quando algo não vai bem: seja na rotina do professor, na aprendizagem dos alunos ou na dinâmica da equipe. E é nesse lugar de escuta que ela pode agir com mais potência, ajudando a escola a fazer pausas, a repensar caminhos, a recobrar o foco.

Mas é importante lembrar: cuidar também é desafiar. Coordenar é propor movimento. É tensionar o que se acomodou. É propor estudo, autoavaliação, revisão de práticas. Por isso, o equilíbrio entre empatia e exigência, escuta e proposição, é o que qualifica a liderança pedagógica.

Essa liderança não se faz sozinha. Como ressaltam Placco, Almeida e Souza (2012), é necessário "investimento na formação" dos próprios coordenadores pedagógicos, reconhecendo que eles também precisam de "apoio técnico", "tempo protegido" e "clareza de propósito" para exercerem sua função com competência e autonomia (p. 761).

A assessoria pedagógica, nesse ponto, tem papel decisivo: ao apoiar, reconhecer e dialogar com a coordenação, ela contribui para que essa função não seja diluída nem sobre carregada. Ao contrário, que seja fortalecida e valorizada como ponto de articulação entre o projeto da escola e a aprendizagem real dos alunos.

A coordenação pedagógica é muito mais do que uma função intermediária: ela é o coração pedagógico da escola. É quem sustenta o diálogo entre

professores, currículo, gestão e estudantes. Quando fortalecida, com apoio técnico, tempo protegido e clareza de propósito, ela se torna uma liderança formadora, alguém que, ao invés de “cobrar resultados”, constrói caminhos com os outros.

Na 9^a DIREC, acreditamos que coordenar é, sobretudo, fazer com que todos na escola lembrem diariamente por que estão ali: para garantir o direito de aprender. E isso só é possível quando o coordenador deixa de ser executor de tarefas e passa a ser protagonista da aprendizagem.

CAPÍTULO 4

ENTRE PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO: COMO A ASSESSORIA FORTALECE O COORDENADOR?

Se tem uma palavra que aparece com frequência no vocabulário de qualquer educador, é planejamento. Mas, apesar de estar presente nas rotinas escolares, nem sempre o planejamento cumpre seu papel de ferramenta estratégica para garantir a aprendizagem.

Como alertava Fusari (1990), o risco permanente é que o planejamento se converta em ritual burocrático, perdendo seu caráter reflexivo e coletivo, quando deveria constituir-se em processo político de tomada de decisões sobre a prática pedagógica. Muitas vezes, vira uma tarefa burocrática, feita para "dar conta" do calendário ou preencher documentos, sem necessariamente orientar a prática.

Aqui entra a potência do trabalho conjunto entre coordenação pedagógica e assessoria regional: transformar o planejamento em um processo vivo, coletivo, reflexivo, com foco na intencionalidade pedagógica. Isso significa entender o planejamento como um momento para pensar o que ensinar, por que ensinar e, principalmente, como ensinar de forma que os estudantes realmente aprendam.

A assessoria pedagógica da 9^a DIREC tem contribuído diretamente para essa ressignificação. Em vez de repassar modelos prontos, ela atua como parceira na construção de roteiros, na análise dos dados que fundamentam o planejamento (como os resultados do SIMAIS ou registros da avaliação interna), e na mediação de reflexões sobre o que precisa ser priorizado, ajustado ou aprofundado.

Planejar com base em evidências: o que os dados nos dizem (e o que escondem)

Um dos grandes desafios do planejamento pedagógico é transformar os diagnósticos em decisões concretas. É comum que as escolas tenham acesso a diversos dados, avaliações externas, frequências, registros de aprendizagem, mas nem sempre conseguem interpretá-los com clareza ou, pior, traduzir os resultados em estratégias de ação. Machado (2012) argumenta que o simples acesso aos dados não garante seu uso pedagógico: é necessário mediação qualificada que transforme números em interrogações sobre o ensino e a aprendizagem, evitando que a avaliação externa se reduza a mecanismo de controle ou responsabilização punitiva.

A assessoria tem um papel formador crucial nesse processo, a partir da leitura dos dados do SAEB, SIMAIS e dos dados bimestrais que estão disponíveis no SiGEduc, gestão para a aprendizagem (avaliações internas), por exemplo.

A ilustração a seguir apresenta um percurso visual que demonstra como a análise de dados pode qualificar a tomada de decisão pedagógica. O modelo destaca etapas fundamentais para identificar padrões, relacionar resultados, definir prioridades, organizar intervenções e ajustar o tempo pedagógico conforme as necessidades reais dos estudantes.

Melhorando a Educação Através da Análise de Dados

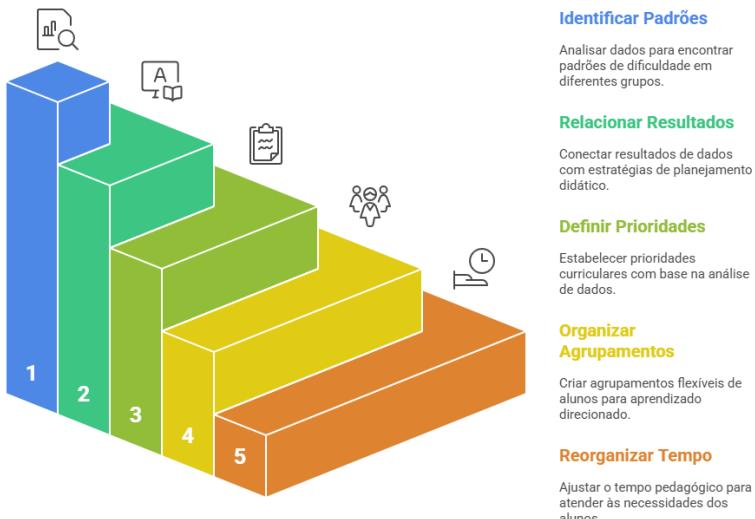


Figura 6 – Etapas para Melhorar a Educação por Meio da Análise de Dados

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

Mais do que isso: a assessoria provoca a equipe gestora a olhar para os dados com os olhos da prática. O que os resultados dizem sobre a maneira como estamos ensinando? O que está funcionando? O que precisa ser feito de forma diferente?

Essas perguntas não têm respostas prontas. Por isso, precisam ser construídas junto com quem está no chão da escola. Lück (2009) enfatiza que a gestão participativa implica decisões fundamentadas em evidências, construídas coletivamente e orientadas por finalidades educacionais explícitas, não por pressões externas ou modismos pedagógicos. E é nessa construção que o trabalho articulado entre assessoria e coordenação ganha potência.

A formação em serviço como eixo estruturante do trabalho pedagógico

Formar professores não é uma atividade eventual. É parte estruturante da gestão pedagógica. Quando bem planejada, a formação continuada ajuda os docentes a refletirem sobre suas práticas, atualizarem seus conhecimentos e experimentarem novas abordagens didáticas com mais segurança e intencionalidade.

No entanto, para que a formação faça sentido, ela precisa estar ancorada na realidade da escola. Isso quer dizer:

- 1- Ter vínculo com os desafios reais dos professores;
- 2- Considerar os resultados dos estudantes;
- 3- Dialogar com o currículo vigente;
- 4- Ser conduzida por alguém que comprehende a cultura da escola.

A coordenação pedagógica está no centro dessa articulação. Mas não precisa, e nem deve, fazer isso sozinha. A assessoria pedagógica pode (e deve) atuar como co-formadora: ajudando a mapear as necessidades formativas, sugerindo metodologias, oferecendo materiais e, em alguns casos, participando diretamente dos momentos formativos com o grupo docente.

Domingues (2014) argumenta que o coordenador atua como gestor de tempos e espaços formativos, organizando agendas, mediando conflitos e garantindo que os momentos de planejamento coletivo sejam, efetivamente, momentos de aprendizagem profissional.

Na 9ª DIREC, essa parceria tem ocorrido com diferentes formatos: co-planejamento das formações, elaboração de roteiros formativos, acompanhamento em visitas técnicas e apoio à construção de agendas formativas coerentes com o plano de ação da escola.

O fortalecimento da função coordenadora: clareza, apoio e corresponsabilidade

Uma coordenação pedagógica enfraquecida, sobrecarregada ou isolada dificilmente conseguirá sustentar processos pedagógicos consistentes. Por isso, fortalecer a função coordenadora não é um luxo: é uma condição para o sucesso do trabalho escolar.

A assessoria pedagógica, quando bem estruturada, pode ser uma aliada estratégica nesse fortalecimento. Isso ocorre quando há: clareza de papéis: o assessor reconhece os limites e as possibilidades da função do coordenador, e vice-versa; apoio técnico e formativo: o assessor oferece suporte real, e não apenas repassa demandas. Corresponsbilidade: as decisões são tomadas de forma colaborativa, com base em evidências, experiências e diálogo.

A seguir, apresenta-se um quadro visual que sintetiza quatro estratégias que influenciam diretamente a eficácia da assessoria pedagógica. O esquema compara diferentes combinações entre clareza de papéis, corresponsabilidade e apoio técnico-formativo, destacando como esses elementos impactam a qualidade do acompanhamento nas escolas.

Estratégias de Assessoria Pedagógica Eficaz

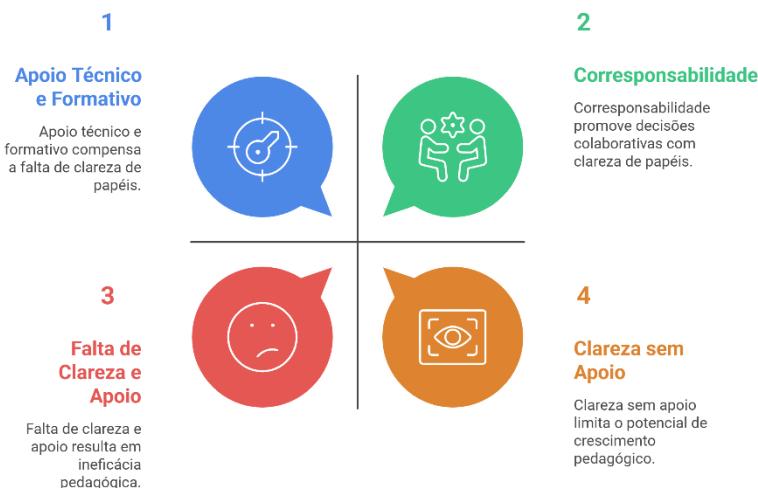


Figura 7 – Estratégias que Influenciam a Eficácia da Assessoria Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

Esse tipo de relação transforma a lógica verticalizada da rede em uma rede de cooperação profissional, onde o saber de cada um é valorizado e articulado em função de um objetivo comum: garantir aprendizagem com qualidade e equidade.

Planejar e formar são dois dos principais eixos do trabalho da coordenação pedagógica. Mas, para que eles se consolidem como práticas efetivas e não apenas como obrigações formais, é essencial contar com uma assessoria pedagógica ativa, presente e comprometida com o desenvolvimento das escolas e das pessoas.

Tardif (2014) destaca que os saberes profissionais são temporais, construídos ao longo da carreira e na interação com diferentes contextos institucionais, o que implica reconhecer que o desenvolvimento profissional do coordenador, como o do professor, não é linear, mas recursivo, marcado por

avanços, recuos e sínteses provisórias que demandam acompanhamento formativo consistente.

A experiência da 9^a DIREC mostra que, quando a assessoria atua como parceira estratégica da coordenação, os processos pedagógicos ganham clareza, os desafios são enfrentados com mais segurança e as decisões se tornam mais coerentes com a realidade e os objetivos educacionais da rede.

A escola aprende quando seus profissionais aprendem juntos. E a assessoria está aí para garantir que esse aprendizado seja contínuo, colaborativo e transformador.

CAPÍTULO 5

O QUE ENSINAMOS? O QUE SE APRENDE?

Uma das questões mais complexas e, ao mesmo tempo, mais fundamentais do trabalho pedagógico é entender o currículo não como um documento a ser "cumprido", mas como uma prática viva, situada e intencional. Sacristán (2000) afirma que o currículo é a expressão do projeto cultural e educativo que as instituições escolares desenvolvem com seus alunos, configurando-se como território de disputas, negociações e ressignificações entre o prescrito, o ensinado e o aprendido.

O currículo é, antes de tudo, um projeto de sociedade. Ele expressa o que valorizamos como conhecimento, o que queremos que nossos estudantes aprendam, e, principalmente, quem queremos formar.

No entanto, nem sempre essa concepção está clara nas escolas. Muitas vezes, o currículo é visto apenas como uma lista de conteúdos. O planejamento se torna uma sequência de tópicos e o ensino, uma rotina desconectada de sentido. É nesse ponto que a assessoria pedagógica precisa intervir, provocando uma pergunta essencial: nós estamos ensinando o que realmente importa para os nossos estudantes?

Na 9ª DIREC, essa provocação tem sido feita com cuidado e compromisso. Ao orientar as escolas no uso do Currículo do RN, articulado à BNCC e aos desafios locais, os assessores pedagógicos buscam apoiar as coordenações e os professores na construção de uma prática pedagógica coerente, contextualizada e transformadora.

O que é ensinar com intencionalidade curricular?

Ensinar com intencionalidade curricular significa muito mais do que dar aula seguindo o livro ou os conteúdos programáticos. Zabala (1998) define

intencionalidade pedagógica como capacidade de selecionar conscientemente finalidades educativas, escolher metodologias adequadas e criar ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes, superando a transmissão mecânica de informações.

É compreender que cada escolha pedagógica, do tema ao tipo de atividade, da abordagem ao modo de avaliar, revela uma concepção de aprendizagem e uma visão de mundo.

É também reconhecer que o currículo oficial é um ponto de partida, e não um ponto de chegada. Ele precisa ser traduzido para a realidade da escola, considerando: o contexto sociocultural dos estudantes; as condições concretas de ensino; os resultados de aprendizagem já alcançados (ou ainda não); a trajetória da equipe docente.

Nesse sentido, a assessoria tem papel essencial ao apoiar as escolas na leitura crítica do currículo, ajudando a selecionar e priorizar habilidades, planejar sequências didáticas significativas e conectar as aprendizagens escolares com a vida dos alunos. Isso é ainda mais importante quando falamos de recomposição das aprendizagens, que exige foco, clareza e adequação das expectativas pedagógicas.

A diferença entre ensinar e ensinar com sentido

É possível ensinar muito e aprender pouco. Quando o ensino se transforma em uma corrida por cumprir o cronograma, o que deveria ser experiência vira obrigação. Por outro lado, quando o ensino tem sentido, para o professor e para o estudante, ele se torna mais potente, mesmo que o volume de conteúdo seja menor.

Aqui está um ponto central para o trabalho da coordenação pedagógica e da assessoria: ajudar os professores a encontrar sentido no que ensinam e no modo como ensinam.

A imagem logo abaixo apresenta um conjunto de elementos fundamentais para ajudar professores a reencontrarem sentido no ato de ensinar. O modelo organiza quatro dimensões essenciais: a conexão com a realidade dos estudantes, a oferta de conteúdos relevantes, o desenvolvimento de habilidades e a avaliação da aprendizagem, compondo um caminho que favorece práticas pedagógicas mais significativas.

Como ajudar os professores a encontrar sentido no ensino?



Figura 8 – Dimensões que Contribuem para Dar Sentido ao Trabalho Docente

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

A assessoria, ao participar dos momentos de planejamento e formação, pode ajudar a transformar essas perguntas em prática. E não com receitas prontas, mas com repertório, escuta e estudo conjunto.

O currículo em ação: desafios e possibilidades

Fazer o currículo acontecer na prática da sala de aula não é tarefa simples. Envolve desafios que vão desde a fragmentação do tempo pedagógico até a ausência de materiais adequados, passando por dificuldades de formação inicial e pressão por resultados imediatos.

Goodson (1995) distingue três dimensões do currículo: o currículo prescrito (documentos oficiais), o currículo como prática (o que efetivamente acontece na sala de aula) e o currículo oculto (aprendizagens não intencionais decorrentes da cultura escolar). A distância entre essas dimensões revela tensões que precisam ser enfrentadas coletivamente. Por isso, é comum que haja uma distância entre o que está prescrito e o que realmente é ensinado — e, mais ainda, o que é aprendido.

Mas é justamente aí que o trabalho conjunto entre escola e assessoria pode fazer diferença. Com apoio técnico e acompanhamento pedagógico, é possível: reorganizar o tempo pedagógico com foco nas habilidades prioritárias; planejar intervenções de recomposição curricular com base em dados reais; criar espaços formativos que tratem do currículo de forma prática e aplicada; promover discussões entre professores sobre o que está (ou não) funcionando; valorizar e sistematizar boas práticas desenvolvidas nas próprias escolas.

A ilustração abaixo representa a passagem de um cenário educativo fragmentado para um ambiente de práticas mais organizadas e consistentes. O modelo mostra como decisões colaborativas, como otimizar o uso do tempo, planejar intervenções e promover espaços de formação, funcionam como um elo capaz de transformar dificuldades em ações pedagógicas bem estruturadas.

Transformando a Educação Através da Colaboração

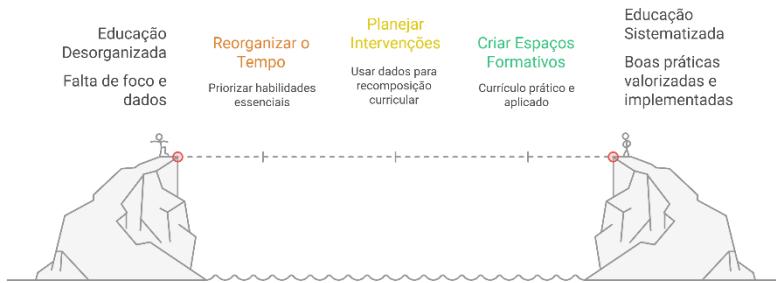


Figura 9 – Processo Colaborativo para a Organização das Práticas Educacionais

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

A experiência da 9^a DIREC mostra que, quando há clareza curricular, os planejamentos ganham mais foco, os professores sentem-se mais seguros e os estudantes se envolvem mais com a aprendizagem.

Saber o que se ensina, e por que se ensina, é uma condição essencial para garantir o direito de aprender. O currículo, quando bem compreendido e vivido, torna-se muito mais do que um documento: ele vira projeto pedagógico, prática transformadora e compromisso ético.

A assessoria pedagógica, ao apoiar as coordenações e professores nesse processo, cumpre uma função estratégica: ajuda a fazer com que o currículo “saia do papel” e ganhe vida na escola, respeitando contextos, priorizando aprendizagens essenciais e promovendo a intencionalidade da ação docente.

Na 9^a DIREC, esse trabalho tem mostrado que ensinar com clareza curricular não é ensinar menos, mas ensinar melhor. E aprender melhor é o que importa.

CAPÍTULO 6

INSTRUMENTOS PARA OLHAR A APRENDIZAGEM COM PROFUNDIDADE

Na escola, falar em avaliação geralmente remete à ideia de prova, nota, boletim. Mas, na perspectiva da gestão pedagógica, avaliar precisa ir além disso. Avaliação é um processo contínuo de coleta, análise e interpretação de evidências, que serve para compreender o que (e como) os estudantes estão aprendendo e, principalmente, para tomar decisões pedagógicas com base nessa leitura.

Historicamente, na cultura escolar brasileira, a avaliação ocupou lugar de julgamento final, como demonstra Hoffmann (2019), que critica o modelo tradicional centrado na verificação de respostas corretas e defende a avaliação mediadora como processo de acompanhamento contínuo da aprendizagem, no qual o professor observa para mediar, refletindo sobre estratégias que promovam o desenvolvimento de todos os estudantes.

A coordenação pedagógica, com o apoio da assessoria, tem o papel de garantir que a avaliação seja mais do que um ritual ao fim de cada bimestre. Ela precisa se tornar ferramenta de escuta da aprendizagem. E escutar a aprendizagem significa olhar para o estudante como sujeito em processo, com avanços, dificuldades, ritmos e contextos próprios.

Para que esse acompanhamento pedagógico alcance maior efetividade, é fundamental investir em instrumentos que qualifiquem o olhar sobre os processos de aprendizagem, não apenas pela quantidade de informações geradas, mas, sobretudo, pela profundidade com que esses dados são interpretados.

Sob essa perspectiva, a avaliação da aprendizagem deve cumprir uma função diagnóstica, servindo de base para decisões pedagógicas mais assertivas e voltadas à melhoria do desempenho estudantil, conforme defende Luckesi (2005).

Portanto, os instrumentos avaliativos precisam ser elaborados com intencionalidade e clareza de propósito, de modo que permitam identificar não apenas o que o estudante ainda não aprendeu, mas, principalmente, onde estão suas dificuldades e de que forma é possível intervir pedagogicamente para superá-las. Hadji (2001) define avaliação formativa como aquela que informa os atores do processo educativo sobre seu desenvolvimento, permitindo que professores regulem suas intervenções e estudantes tomem consciência de seus próprios processos de aprendizagem.

Dessa forma, mais do que coletar dados ou aplicar instrumentos avaliativos, é essencial que esses instrumentos possibilitem uma leitura qualificada da aprendizagem, guiada por intencionalidade pedagógica e compromisso com o direito de aprender de todos os estudantes. Quando avaliamos com clareza de propósito e foco formativo, transformamos a avaliação em uma ferramenta potente de mediação, uma ponte entre o diagnóstico e a ação pedagógica. Assim, construímos caminhos mais justos, eficazes e humanos para garantir que cada estudante avance em sua trajetória escolar com sentido, equidade e pertencimento.

Quais são os instrumentos que ajudam a ver com mais nitidez?

A seguir, apresentamos alguns instrumentos e estratégias que têm sido mobilizados na assessoria pedagógica da 9^a DIREC para apoiar as escolas no acompanhamento da aprendizagem:

a) Análise de produções dos estudantes

Mais do que corrigir uma atividade, é preciso aprender a ler o que ela revela. Perrenoud (1999) defende que a análise de erros constitui uma das práticas mais potentes para compreender os processos cognitivos dos alunos, pois o erro não é mera ausência de conhecimento, mas revela lógicas de raciocínio, hipóteses construídas e caminhos percorridos pelo estudante.

Um texto escrito, uma resolução matemática, uma resposta incompleta, tudo isso pode ser um indicativo do que o aluno comprehendeu (ou não). A coordenação pedagógica pode organizar momentos em que os professores analisem, coletivamente, produções dos alunos com base em critérios claros, observando: o que o aluno domina, onde ele apresenta lacunas e qual intervenção pode ser planejada a partir disso.

A análise cuidadosa das produções estudiantis dialoga diretamente com o que Hoffmann (2019, p. 45) define como avaliação mediadora: "a avaliação mediadora tem como objetivo salientar a importância do papel do professor no sentido de observar o aluno para mediar, ou seja, refletir sobre as melhores estratégias que visem promover sua aprendizagem". Essa perspectiva nos convoca a pensar os instrumentos de avaliação não como pontos finais, mas como pontos de partida para novas intervenções pedagógicas.

b) Mapas de habilidades

São esquemas visuais (ou planilhas organizadas) que relacionam as habilidades previstas no currículo com os resultados observados nas avaliações internas e externas. Brooke e Cunha (2016) demonstram que a sistematização dos dados em formatos visuais facilita a apropriação pedagógica dos resultados avaliativos, permitindo identificar padrões, estabelecer prioridades curriculares

res e acompanhar trajetórias de aprendizagem ao longo do tempo. A partir desses mapas, é possível perceber quais habilidades foram consolidadas e quais ainda precisam de intervenção, o que permite replanejar com foco realista.

c) Roteiros de observação de sala de aula

A observação de aula, quando feita com propósito formativo e diálogo respeitoso, pode ser uma fonte rica de dados sobre o ensino e a aprendizagem. A assessoria pode apoiar a coordenação na construção de instrumentos simples, com foco em aspectos como:

1. Clareza dos objetivos da aula;
2. Estratégias utilizadas;
3. Engajamento dos alunos;
4. Participação ativa;
5. Tempo dedicado às atividades;
6. Tipos de mediação realizados.

Esses roteiros não servem para julgar, mas para analisar junto e promover o aperfeiçoamento da prática docente.

d) Análise integrada dos resultados do SIMAIS

A leitura dos dados do Sistema de Monitoramento da Aprendizagem do RN (SIMAIS) deve ser acompanhada de estratégias de leitura crítica e pedagógica. A assessoria pode orientar as escolas sobre como:

1. Comparar os resultados com o que foi planejado;
2. Identificar padrões de desempenho;
3. Relacionar os dados com a realidade das turmas;
4. Definir ações específicas a partir dos diagnósticos.

Instrumentos são meios, não fins

É fundamental lembrar que instrumentos, sozinhos, não mudam práticas. O que os torna potentes é a intencionalidade com que são usados e o diálogo que se constrói a partir deles.

Por isso, o papel da assessoria e da coordenação é menos o de “aplicar ferramentas” e mais o de criar uma cultura de acompanhamento da aprendizagem, em que olhar para os resultados se torna uma prática habitual, formativa e colaborativa. Essa cultura só se sustenta quando: há tempo protegido para análise coletiva; os dados são compartilhados com clareza; as decisões são baseadas em evidências, não em impressões; os erros são vistos como parte do processo de aprendizagem.

Fernandes (2006) reforça que a avaliação formativa está alicerçada em uma cultura avaliativa que considera como objetivo central a melhoria das aprendizagens, auxiliando os estudantes a superarem suas dificuldades a partir da compreensão de que todos podem aprender. A avaliação, nessa perspectiva, torna-se um instrumento de regulação do ensino e da aprendizagem, permitindo ajustes contínuos nas estratégias pedagógicas.

A representação a seguir sintetiza os elementos que sustentam uma cultura de aprendizagem robusta dentro das escolas. O esquema destaca como a aplicação consciente de ferramentas, a garantia de tempo qualificado para análises coletivas, a partilha transparente de dados, a tomada de decisões ancoradas em evidências e a valorização dos erros como parte do percurso formativo contribuem para práticas pedagógicas mais consistentes e evolutivas.

A figura a seguir apresenta um conjunto de princípios que sustentam a formação de uma cultura de aprendizagem nas escolas. O modelo destaca como o uso intencional de ferramentas, a organização do tempo, a circulação clara de informações, a tomada de decisões fundamentadas e a compreensão

dos erros como parte do processo contribuem para práticas mais maduras, colaborativas e orientadas ao crescimento contínuo.

Construindo uma Cultura de Aprendizagem

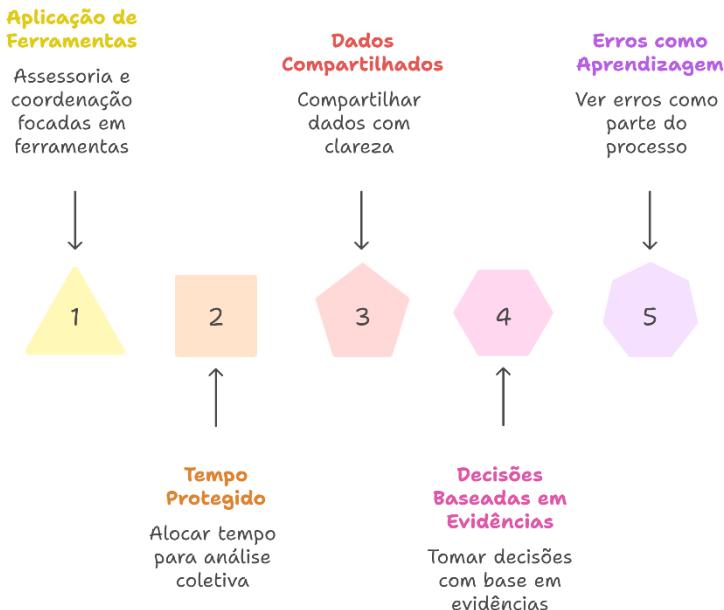


Figura 10 – Etapas para Consolidar uma Cultura de Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

Avaliar para planejar melhor, e não para punir

Avaliar com profundidade é um exercício de escuta e responsabilização compartilhada, não de culpa ou cobrança isolada. Esteban (2003) critica a "pedagogia do exame" que transforma a avaliação em mecanismo de controle e exclusão, defendendo práticas avaliativas dialógicas que reconheçam a diversidade de saberes, trajetórias e tempos de aprendizagem dos estudantes.

Quando a coordenação e a assessoria criam espaços seguros para que os professores analisem a aprendizagem dos estudantes, abrem também possibilidades para reinventar práticas, ajustar caminhos e fortalecer o coletivo.

A aprendizagem precisa deixar de ser um ponto final (avaliar o que aconteceu) para se tornar ponto de partida (avaliar para decidir o que precisa acontecer agora). Essa inversão de lógica é o que diferencia a gestão para a aprendizagem de uma gestão apenas burocrática.

Na 9ª DIREC, temos aprendido que não se trata apenas de gerar dados, trata-se de produzir sentido a partir deles. Isso só é possível com instrumentos adequados, práticas bem conduzidas e, sobretudo, relações formativas e confiáveis entre assessoria, coordenação e professores.

Olhar para a aprendizagem com profundidade é um compromisso ético, pedagógico e político. Significa reconhecer que nenhum dado, por si só, responde à complexidade do processo de aprender — mas que, quando analisado com rigor e sensibilidade, ele pode iluminar caminhos de intervenção mais justos e eficazes.

A assessoria pedagógica tem um papel decisivo nesse movimento: apoiar as escolas na construção de instrumentos simples, mas potentes, que ajudem a escutar a aprendizagem com atenção e agir com intencionalidade. Com esse apoio, a coordenação pedagógica deixa de apenas *acompanhar notas* e passa a *acompanhar processos*, e isso faz toda a diferença na construção de uma escola mais justa e eficaz.

Avaliar é mais do que medir: é interpretar para intervir

Na cultura escolar brasileira, a avaliação historicamente ocupou um lugar equivocado: o de julgamento final. Por muito tempo, ensinar foi entendido como "transmitir conteúdos", e avaliar como "atribuir notas". Essa lógica reduziu a avaliação a um instrumento de classificação e exclusão, que separa

os que “aprenderam” dos que “não aprenderam”, sem se preocupar com a causa das dificuldades nem com a construção de soluções pedagógicas.

Mas, felizmente, essa visão tem sido superada nas redes que investem na formação de seus educadores e na qualificação da gestão pedagógica. Hoje, está mais claro que avaliar não é um fim, mas um meio de conhecer para transformar. Avaliar, em sua essência, significa escutar a aprendizagem em processo. Significa perguntar: *“O que os estudantes estão conseguindo fazer? O que ainda não? O que isso me diz sobre minha prática de ensino?”*

Esse tipo de avaliação, chamado formativa, tem como foco principal apoiar o estudante a avançar, e o professor a ajustar sua prática. Mas para que ela funcione, é preciso ir além das provas tradicionais e utilizar instrumentos variados, que gerem evidências reais da aprendizagem.

A coordenação pedagógica é peça-chave nessa mudança de cultura. Cabe a ela garantir que a avaliação seja incorporada ao cotidiano escolar como parte do processo de ensino, e não apenas como um momento final. E para isso, ela precisa estar acompanhada, e fortalecida, por uma assessoria pedagógica que compreenda a profundidade desse desafio e ofereça suporte técnico, conceitual e metodológico.

Na prática, isso quer dizer que a avaliação deve acontecer: durante o processo de ensino, e não apenas ao final; com foco no que os estudantes sabem fazer, e não apenas no que não sabem; com registros sistemáticos, que permitem comparar avanços ao longo do tempo; com devolutivas que orientem os próximos passos, tanto do estudante quanto do professor.

Por exemplo: um professor de Língua Portuguesa do 5º ano aplica uma atividade de produção textual com base em um gênero trabalhado nas últimas semanas. Ao invés de apenas atribuir uma nota, ele pode usar uma grade com critérios de avaliação (clareza de ideias, coesão, uso de conectivos, estrutura do gênero). Ao analisar o conjunto das produções da turma, ele percebe

que 80% dos alunos apresentam dificuldade em organizar as ideias com começo, meio e fim. Essa informação se torna um dado pedagógico que precisa ser discutido na escola: o que será feito a partir disso? Que atividade será proposta? Qual apoio será oferecido?

Esse tipo de situação é onde a assessoria pedagógica pode atuar com mais potência. Ao lado da coordenação, ela pode ajudar a transformar uma constatação em ação pedagógica estruturada, orientando:

1. Como ler o dado com profundidade;
2. Como sistematizá-lo em um plano de intervenção;
3. Como envolver os professores nesse processo de análise e replanejamento.

É esse movimento, contínuo, coletivo e intencional, que caracteriza o acompanhamento pedagógico voltado à gestão da aprendizagem. Avaliar, aqui, não é atribuir nota: é construir sentido.

Na 9^a DIREC, temos reforçado essa concepção em nossas orientações e formações com os coordenadores pedagógicos. Trabalhamos a avaliação como prática formativa, integrada ao planejamento e conectada aos dados reais da escola. Ao estimular a escuta pedagógica dos resultados, sejam eles positivos ou desafiadores, promovemos uma mudança de postura: avaliar deixa de ser um fardo e passa a ser ferramenta.

CAPÍTULO 7

COMO FAZEMOS DA FORMAÇÃO UM TEMPO DE ESCUTA E REINVENÇÃO?

Durante muito tempo, a formação de professores nas escolas foi tratada como uma exigência do calendário escolar: um momento pré-agendado, com temas genéricos, conduzido de forma expositiva, muitas vezes desconectado da prática cotidiana. Não raro, a formação era vista pelos professores como mais uma tarefa imposta, algo a ser “cumprido”, e não vivenciado.

Mas as escolas que aprendem de verdade são aquelas que conseguem transformar a formação em processo contínuo de escuta, análise e reinvenção da prática pedagógica. Nóvoa (1992, p. 25) nos lembra que "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". Essa compreensão reorienta radicalmente o modo como concebemos e organizamos processos formativos. E isso só acontece quando a formação deixa de ser um evento e passa a ser um espaço intencional de reflexão sobre o que fazemos, por que fazemos e como podemos fazer melhor.

Na 9^a DIREC, temos trabalhado para que cada momento formativo seja construído a partir de diagnósticos reais, questões do cotidiano e evidências da prática docente. Isso exige uma mudança de postura: o foco deixa de ser apenas o conteúdo a ser “transmitido” e passa a ser a pergunta que precisa ser feita, o problema que precisa ser enfrentado, a experiência que precisa ser elaborada.

Essa concepção encontra respaldo nas palavras de NÓVOA (1992), que nos lembra que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade

crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Essa compreensão orienta o trabalho da 9ª DIREC no sentido de promover formações que sejam verdadeiros espaços de escuta, diálogo e transformação.

Escutar para formar: por onde começar?

A escuta é o ponto de partida da formação com sentido. Antes de definir temas, materiais ou metodologias, é preciso escutar: escutar os professores, escutar os dados da escola, escutar o que as práticas estão dizendo (ou silenciando). Essa escuta não é passiva, ela é investigativa. Ela parte de perguntas como:

1. Quais são as dificuldades pedagógicas que estão se repetindo?
2. O que os dados de aprendizagem revelam?
3. Que práticas precisam ser revisitadas com mais profundidade?
4. O que os professores dizem que precisam, e o que ainda não sabem que precisam?
5. Quando a coordenação pedagógica, com o apoio da assessoria, organiza a escuta como etapa formativa, ela dá um passo fundamental: reconhece o professor como sujeito da formação, e não como mero receptor de conteúdos.

Isso pode ser feito por meio de:

1. Roda de conversa com os professores;
2. Análise conjunta dos resultados das turmas;
3. Atividades diagnósticas aplicadas e discutidas em grupo;
4. Questionários formativos aplicados com intencionalidade;
5. Escuta ativa nas reuniões pedagógicas regulares.

A assessoria, nesse processo, pode apoiar com roteiros, instrumentos de análise e mediação das discussões, garantindo que a escuta não se perca na queixa, mas gere mobilização e foco.

Reinventar a prática exige tempo, estudo e coragem

Reinventar a prática pedagógica não acontece de forma instantânea. Exige tempo protegido, condições organizacionais, apoio institucional e, sobretudo, coragem coletiva para rever o que se faz e experimentar o novo. A formação, nesse sentido, é o momento privilegiado para cultivar esse movimento.

Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Para o autor, a reflexão não pode ser vista apenas como um exercício individual e isolado, mas deve estar inserida em processos coletivos de análise da prática, nos quais os docentes compartilham experiências, tensionam certezas e constroem novos saberes pedagógicos.

Quando bem estruturada, a formação não serve apenas para “aprender algo novo”, mas para compreender melhor o que já fazemos, e identificar o que pode ser ressignificado. Isso implica trabalhar com estudo de casos, análise de aulas reais, devolutivas sobre a prática, leitura de situações-problema, estudo de textos curtos, experimentações didáticas compartilhadas.

É nesse ponto que o papel da coordenação pedagógica se fortalece como liderança formativa: ela organiza, provoca, acompanha e avalia os processos de formação. Mas para isso, ela também precisa ser formada, e é aqui que a assessoria pedagógica tem papel decisivo.

Na 9ª DIREC, as formações com coordenadores não são apenas espaços de repasse: são espaços de modelagem da prática formativa. O que se vive na formação dos coordenadores precisa ser replicável nas formações com os

professores. Isso cria uma coerência pedagógica que fortalece a cultura formativa da rede.

A formação como cultura e não como evento

Criar uma cultura formativa é muito diferente de organizar formações pontuais. Cultura exige ritualidade, regularidade, intencionalidade e pertencimento. Para que isso aconteça, é necessário que a formação esteja integrada ao planejamento pedagógico da escola e ao ciclo de acompanhamento da aprendizagem. Na prática, isso significa:

- Planejar a formação a partir das evidências da avaliação diagnóstica e formativa;
- Integrar a formação aos planejamentos coletivos e reuniões pedagógicas;
- Garantir tempo de qualidade para estudo, troca e construção;
- Registrar o percurso formativo da escola (temas, avanços, encaixamentos);
- Criar um ambiente de confiança e escuta, onde os professores possam se expor e aprender entre pares.

O esquema a seguir apresenta as etapas que compõem um ciclo sólido de cultura formativa dentro das escolas. A representação evidencia como o diagnóstico inicial, o planejamento integrado, a garantia de tempo qualificado, o registro das ações e a criação de ambientes de confiança se articulam para sustentar processos formativos contínuos, colaborativos e orientados para o desenvolvimento profissional docente.

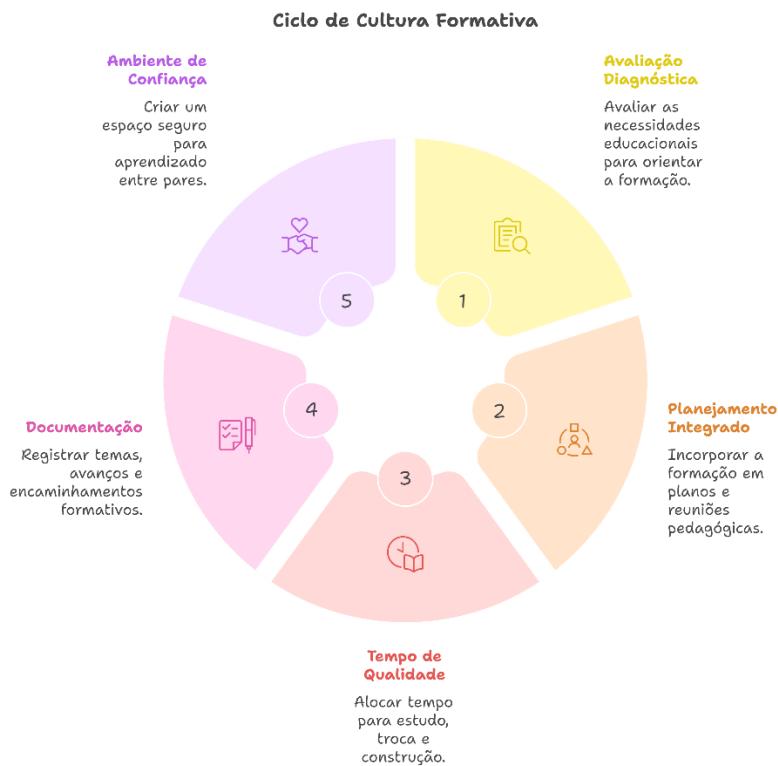


Figura 11 – Etapas do Ciclo de Cultura Formativa

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

Gatti (2008) aponta que a formação continuada de professores, quando realizada no contexto da escola e articulada aos desafios concretos do cotidiano pedagógico, tem maior potencial transformador. A autora defende que é fundamental superar modelos de formação baseados em palestras descontextualizadas, investindo em processos formativos que partam da prática, valorizem os saberes docentes e promovam a reflexão coletiva sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A assessoria pedagógica atua como catalisadora dessa cultura: apoia a organização do calendário formativo, sugere metodologias, constrói roteiros e instrumentos, e, em muitos casos, acompanha presencialmente os momentos com a equipe escolar. Mas não substitui o papel da coordenação: ela fortalece.

Transformar a formação em tempo de escuta e reinvenção exige mais do que boa vontade: exige planejamento, apoio, escuta ativa e compromisso com a aprendizagem coletiva. Mas quando isso acontece, a formação deixa de ser formalidade e se torna ferramenta de transformação real da prática pedagógica.

Na 9^a DIREC, temos construído essa visão com os pés no chão das escolas e os olhos nas possibilidades que nascem do encontro entre profissionais que estudam, refletem e agem juntos. A formação, quando feita com sentido, aproxima os professores de seus alunos, os coordenadores de seus professores, e a rede de seu verdadeiro papel: fazer a escola aprender para que todos aprendam.

CAPÍTULO 8

O CICLO DE ACOMPANHAMENTO: PLANEJAMENTO, VISITA, DEVOLUTIVA, AÇÃO

O acompanhamento pedagógico precisa ser entendido como um ciclo contínuo, articulado e coerente, e não como um conjunto de ações isoladas. Quando bem estruturado, ele favorece a integração entre as políticas públicas, as necessidades reais das escolas e o protagonismo dos profissionais da educação.

Na 9^a DIREC, estruturamos esse processo em quatro momentos interdependentes: planejamento, visita técnica, devolutiva e ação. Esse ciclo não é linear, mas sim dinâmico, retroalimentando-se a partir das evidências produzidas em cada etapa e permitindo ajustes estratégicos.

Essa organização parte de uma concepção defendida por autores como Heloísa Lück, que afirma que a eficácia da gestão pedagógica está em integrar monitoramento, planejamento e avaliação de maneira sistemática e formativa. Avaliar sem intervir é diagnosticar sem tratar.

Lück (2009) destaca que o acompanhamento pedagógico não deve ser confundido com controle ou fiscalização, mas compreendido como um processo sistemático de orientação, apoio e monitoramento das práticas educativas, visando à melhoria contínua. Para a autora, o acompanhamento efetivo pressupõe planejamento, registro, análise de dados e, sobretudo, devolutivas qualificadas que orientem a tomada de decisão nas escolas.

Inspirada por Lück (2009), a concepção de acompanhamento adotada pela 9^a DIREC considera que a efetividade da gestão pedagógica depende da integração orgânica entre planejamento, monitoramento e avaliação, elementos que não podem ser tratados como etapas estanques, mas como partes de um mesmo movimento dialético e formativo. Ao mesmo tempo, como nos alerta

Arroyo (2013), a escola é um território de disputas de sentidos, identidades e projetos de sociedade.

O acompanhamento, portanto, precisa reconhecer essas tensões, escutar os sujeitos e suas histórias, e contribuir para a construção de respostas pedagógicas contextualizadas e emancipadoras. Isso exige que a assessoria vá além da técnica: ela precisa operar com postura ética, política e pedagógica, aberta ao diálogo e comprometida com a justiça educacional.

Planejamento: quando a intencionalidade dá sentido ao acompanhamento

Nenhuma ação de assessoria pedagógica começa na escola, ela começa antes, no planejamento. Aqui, a equipe regional analisa os dados da rede, os planos de ação das escolas, os resultados do SIMAIS, os planos das coordenações pedagógicas e os indicadores socioeducacionais do território.

Planejar significa definir objetivos claros para cada visita, estabelecer os focos de observação, pensar nos instrumentos de coleta (roteiros, registros, guias) e preparar a escuta.

Inspirados por Arroyo, podemos dizer que planejar a assessoria é reconhecer a escola como território de disputas, onde saberes, culturas e sujeitos precisam ser escutados e valorizados. Isso exige sensibilidade técnica, mas também política e pedagógica.

Visita técnica: escuta ativa, observação e diálogo formativo

A visita pedagógica é o momento de presença qualificada. Não se trata de vistoriar ou fiscalizar, mas de escutar, compreender e dialogar com a escola em sua realidade concreta. A assessoria se coloca ao lado da coordenação e da gestão escolar para observar, refletir e apoiar.

Algumas estratégias fundamentais: pautas com roteiro prévio e olhar formativo; conversar com a coordenação sobre a rotina pedagógica; analisar registros de planejamento e acompanhamento; escutar professores com foco na prática e na escuta qualificada; coletar evidências que sustentem a devolutiva posterior.

A visita se transforma, assim, em um momento de construção coletiva, em que o assessor pedagógico deixa de ser um portador de respostas prontas e se torna um mediador de sentidos, ampliando o olhar da escola sobre si mesma.

Devolutiva: devolver dados, mas também sentido

Um erro comum nas redes é visitar a escola, coletar dados e nunca retornar com uma leitura consolidada. Isso rompe o ciclo formativo do acompanhamento. Devolver é parte fundamental do processo, não apenas para informar, mas para refletir junto e propor caminhos possíveis.

A devolutiva deve ser construída a partir de evidências coletadas e interpretadas com rigor, destacando tanto os avanços observados quanto as potencialidades presentes no trabalho pedagógico. Ela precisa indicar os desafios de maneira construtiva, orientando o olhar da equipe para pontos que demandam atenção e desenvolvimento. Além disso, deve apresentar sugestões de ação pedagógica fundamentadas em referências curriculares e avaliativas, de modo a apoiar decisões consistentes e alinhadas às necessidades da escola.

Como afirma Lück (2009), o papel do gestor educacional é o de mobilizar e orientar a energia humana coletiva na direção de objetivos educacionais, superando a ideia de controle burocrático. A devolutiva, nesse sentido, deve ser sempre construtiva, dialógica e orientada para a solução de problemas, evitando práticas que gerem insegurança ou desvalorização do trabalho docente.

Como nos alerta o documento “*Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo*”, currículo e avaliação só fazem sentido quando conectados aos sujeitos e aos seus contextos concretos. A devolutiva, portanto, precisa devolver a palavra à escola, e não apenas entregar um diagnóstico.

Ação: o acompanhamento que se transforma em mudança concreta

A última etapa do ciclo é também a que mais exige compromisso e continuidade: a ação pedagógica planejada a partir do que se viu e refletiu. É nesse momento que o ciclo de acompanhamento realmente se concretiza, ou se dispersa.

As ações decorrentes desse processo podem assumir diferentes direções: a redefinição de prioridades no planejamento escolar; os ajustes nas formações continuadas a partir das devolutivas recebidas; a revisão das estratégias de recomposição das aprendizagens; e o fortalecimento de práticas inclusivas, interdisciplinares ou orientadas por projetos. Cada uma dessas possibilidades reorienta o trabalho pedagógico e sustenta a continuidade das melhorias ao longo do percurso formativo.

A imagem a seguir apresenta o ciclo de ação pedagógica, destacando as etapas que estruturam intervenções eficazes no cotidiano escolar. O modelo evidencia como o planejamento das ações, sua implementação, a observação dos resultados, a reflexão sobre os impactos e o posterior ajuste das estratégias formam um movimento contínuo de aprimoramento das práticas educacionais.

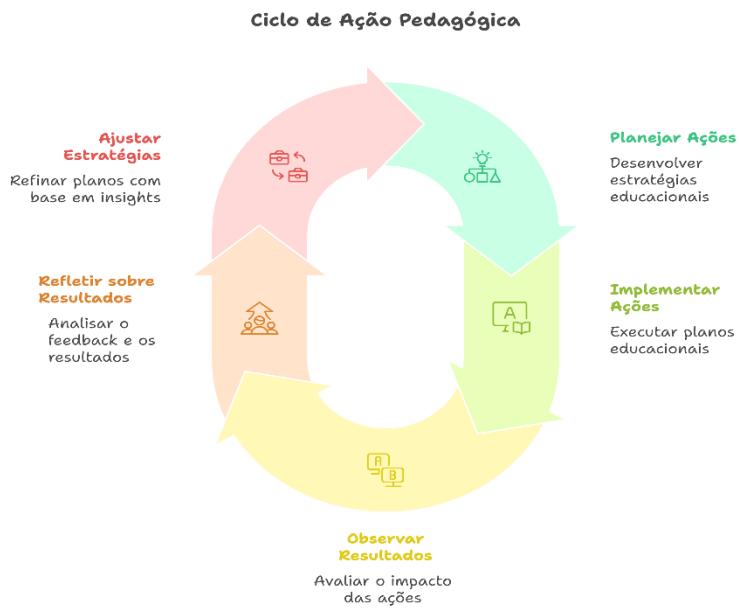


Figura 12 – Etapas do Ciclo de Ação Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

Cabe à assessoria pedagógica voltar à escola, retomar os encaminhamentos anteriores, sustentar o processo de mudança. Esse retorno, mesmo que seja muitas vezes virtualmente, é o que dá sentido à ideia de “ciclo”, e não de visita pontual.

A experiência da 9ª DIREC mostra que acompanhar pedagogicamente uma escola é muito mais do que aplicar instrumentos ou cumprir cronogramas. É construir um ciclo de diálogo, análise e ação com base em dados reais, escuta sensível e compromisso com o direito de aprender.

Planejamento, visita, devolutiva e ação não são etapas formais, são tempos pedagógicos que se retroalimentam e se sustentam mutuamente. Quando organizados com intencionalidade e foco na aprendizagem, transformam a assessoria em política formativa, e não em controle técnico.

Como diz Arroyo, “a sala de aula é território de disputas, mas também de invenções e resistências”. O papel da assessoria é justamente esse: sustentar, junto com a escola, as condições para que cada educador e cada estudante possa inventar sentidos para sua trajetória e afirmar seus direitos de ensinar e aprender com dignidade.

O acompanhamento como prática processual, não episódica

Acompanhamento pedagógico não é visita isolada, não é presença eventual, e definitivamente não é fiscalização. Infelizmente, muitas escolas ainda vivenciam o acompanhamento como algo episódico: um momento em que um técnico chega com planilhas e perguntas prontas, permanece algumas horas, faz anotações, e depois se ausenta por meses. Essa lógica fragmentada rompe com a finalidade educativa do acompanhamento e contribui para o descrédito da função assessoria.

Na perspectiva da 9ª DIREC, acompanhar uma escola é participar de seu processo formativo, o que implica presença intencional, escuta ativa, planejamento articulado e, sobretudo, compromisso com o desenvolvimento profissional da equipe e com a aprendizagem dos estudantes. Isso só é possível quando o acompanhamento é estruturado como um processo cíclico e contínuo, em que cada visita está conectada à anterior e prepara o terreno para a próxima.

Inspirada por Heloísa Lück, a conceção de acompanhamento adotada pela 9ª DIREC considera que a efetividade da gestão pedagógica depende da integração orgânica entre planejamento, monitoramento e avaliação, elementos que não podem ser tratados como etapas estanques, mas como partes de um mesmo movimento dialético e formativo.

Ao mesmo tempo, como nos alerta Miguel Arroyo, a escola é um território de disputas de sentidos, identidades e projetos de sociedade. O acompanhamento, portanto, precisa reconhecer essas tensões, escutar os sujeitos e suas

histórias, e contribuir para a construção de respostas pedagógicas contextualizadas e emancipadoras. Isso exige que a assessoria vá além da técnica: ela precisa operar com postura ética, política e pedagógica, aberta ao diálogo e comprometida com a justiça educacional.

Com base nesses fundamentos, o acompanhamento desenvolvido pela 9ª DIREC organiza-se em ciclos articulados, que garantem intencionalidade e continuidade ao trabalho pedagógico. O processo inicia-se com o diagnóstico prévio, momento em que são analisados dados, lido o contexto escolar holisticamente e estudados os planos existentes.

Em seguida, ocorre a visita planejada, guiada por um foco e pauta definida, pela escuta ativa, pela observação com propósito e pela mediação dialógica. A etapa posterior corresponde à devolutiva estruturada, que oferece retorno qualificado com análise pedagógica, orientações práticas e reconhecimento dos avanços observados.

Por fim, realiza-se o acompanhamento da ação, no qual se monitoram os encaminhamentos, se escutam os impactos no cotidiano escolar e se realiza o replanejamento necessário para fortalecer o processo formativo.

A representação abaixo descreve as etapas que estruturam o ciclo de assessoria educacional. O modelo evidencia como o diagnóstico inicial, a visita planejada, a devolutiva estruturada e o acompanhamento contínuo da ação compõem um processo articulado, orientado pelo uso de dados e voltado ao fortalecimento das práticas pedagógicas nas escolas.

Ciclo de Assessoria Educacional



Figura 13 – Etapas do Ciclo de Assessoria Educacional

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

Esse ciclo se repete, mas nunca da mesma forma. Ele se adapta ao contexto da escola, ao momento do ano letivo, aos desafios enfrentados e às mudanças implementadas. Assim, o acompanhamento pedagógico deixa de ser um evento e passa a ser um modo de estar com a escola, sustentando sua capacidade de se transformar e de garantir, com mais qualidade, o direito de aprender.

Placco e Souza (2010) enfatizam que a função do assessor pedagógico implica disponibilizar condições e criar estratégias que favoreçam a análise crítica da prática educativa, contribuindo para o desenvolvimento profissional e institucional das escolas. O ciclo de acompanhamento, quando bem estruturado, permite que as equipes escolares percebam o assessor como um parceiro

e não como um fiscalizador, fortalecendo os vínculos e potencializando os processos formativos.

Além disso, esse modelo processual de acompanhamento reforça a corresponsabilidade entre escola e regional. A escola não é “receptora” passiva de orientações, mas parceira ativa na construção das soluções. Isso fortalece a autonomia com apoio, uma marca da assessoria pedagógica na 9^a DIREC, e contribui para consolidar uma cultura de desenvolvimento profissional baseada na escuta, no diálogo e na ação formativa.

CAPÍTULO 9

ATUAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA DA 9^a DIREC

Acompanhamento pedagógico não é visita pontual, não é ato burocrático e não se limita à entrega de relatórios. Na perspectiva da 9^a DIREC, acompanhar é assumir corresponsabilidade com a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento profissional das equipes escolares. E essa responsabilidade exige mais do que presença: exige processo.

Inspirada pela Portaria SEEC nº 185/2020, a atuação da assessoria pedagógica é orientada por uma lógica processual, formativa e intervenciva, que integra planejamento, visita técnica, devolutiva e ação. Esses quatro momentos não são apenas etapas formais, são tempos pedagógicos interligados, que tornam o acompanhamento uma prática contínua, estratégica e transformadora.

Essa estrutura é coerente com o entendimento de que a escola é um espaço de disputa de sentidos, sujeitos e práticas pedagógicas, como nos aponta Miguel Arroyo. O papel da assessoria, nesse contexto, é mediar essas disputas com escuta, dados, compromisso ético e direção formativa.

Freitas et al. (2009) destacam que os ciclos de avaliação e intervenção pedagógica devem funcionar como mecanismos de regulação da aprendizagem, permitindo ajustes permanentes no processo de ensino com base em evidências concretas do desempenho dos estudantes. Essa perspectiva reforça a necessidade de que o acompanhamento seja processual e não episódico, garantindo continuidade e coerência nas ações desenvolvidas junto às escolas.

Planejamento: foco, diagnóstico e intencionalidade

Nenhuma visita começa no dia em que o assessor pisa na escola. Ela começa bem antes, no estudo das evidências, nos dados de fluxo, nos planos escolares, nos históricos de acompanhamento, nas escutas anteriores. O planejamento é, portanto, um momento técnico e estratégico.

Na 9ª DIREC, esse planejamento se organiza a partir:

Processo de Planejamento de Visita Escolar



Figura 14 – Etapas do Processo de Planejamento da Visita Escolar

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

Além disso, o planejamento incorpora os referenciais do Modelo de Gestão Pedagógica Orientada para Resultados, fundamentado em ações como

o PDCA (Planejar, Fazer, Checar, Agir) e no uso do instrumental de acompanhamento da SEEC e da própria regional.

Visita técnica: escutar, observar e mediar

A visita técnica é o momento da escuta ativa, da mediação pedagógica e da observação situada. Ela pode ter diferentes ênfases, pedagógica, institucional, diagnóstica, formativa, mas sempre parte de um princípio: construir um olhar compartilhado sobre a escola.

Na prática da 9^a DIREC, as visitas às escolas são organizadas de maneira estruturada e alinhada ao plano de ação de cada unidade. O processo envolve a definição prévia da pauta com a equipe escolar, a utilização de roteiros de observação pedagógica e de gestão dos indicadores, além da realização de encontros com a equipe gestora e o coordenador pedagógico.

As visitas também incluem a escuta dos professores e a análise das práticas em desenvolvimento, sempre acompanhadas de um registro sistemático das evidências e dos encaminhamentos que orientarão os próximos passos do acompanhamento.

O assessor atua como mediador formativo, e não como avaliador externo. Ele contribui para que a escola possa olhar para si mesma com profundidade, coragem e perspectiva de superação.

Devolutiva: refletir e propor, com base em evidências

A devolutiva é mais do que uma comunicação de resultados: é um momento formativo, de devolução de sentido e de planejamento conjunto. Feita de maneira respeitosa, clara e propositiva, ela se torna uma ponte entre o que se observou e o que precisa ser feito.

O infográfico que segue apresenta as etapas que estruturam o processo de devolutiva realizado pela equipe da 9^a DIREC. O esquema evidencia como o registro técnico da visita, a reflexão coletiva, a elaboração de propostas de

intervenção e o uso de instrumentos específicos se articulam para produzir orientações consistentes e alinhadas às necessidades das escolas.

Processo de Devolutiva da Equipe 9^a DIREC



Figura 15 – Etapas do Processo de Devolutiva da Equipe da 9^a DIREC

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

Vasconcellos (2002) argumenta que "o acompanhamento do trabalho pedagógico deve ser entendido como um processo de ajuda, de colaboração, e não de fiscalização ou controle burocrático" (p. 87). Nesse sentido, a devolutiva qualificada transcende a mera comunicação de resultados, tornando-se um momento de reflexão compartilhada, em que assessor e equipe escolar constroem, juntos, alternativas viáveis para os desafios identificados.

A devolutiva qualificada não julga. Ela analisa e propõe caminhos concretos. E é nesse processo que o vínculo entre escola e regional se fortalece

Ação: transformar a escuta em prática

O acompanhamento só se concretiza quando resulta em mudanças planejadas e executadas pela escola. Ação, aqui, não é resposta apressada, é desdobramento coerente das etapas anteriores.

A assessoria da 9ª DIREC atua de forma articulada com as escolas para assegurar que as ações pedagógicas estejam centradas nas aprendizagens essenciais e mantenham coerência entre diagnóstico, planejamento e prática. Esse trabalho envolve também o monitoramento contínuo dos encaminhamentos definidos nas devolutivas, garantindo que decisões e intervenções sejam acompanhadas ao longo do tempo. Além disso, a assessoria oferece apoio técnico e formativo permanente, fortalecendo a capacidade da escola de sustentar suas escolhas pedagógicas com segurança e consistência.

Essa etapa também inclui a mobilização das trilhas formativas (Acolhimento, Operacional e da Aprendizagem), a organização dos Conselhos de Classe com foco formativo e a elaboração de planos bimestrais de recomposição.

André (2016) ressalta que o acompanhamento pedagógico efetivo articula três dimensões indissociáveis: a análise diagnóstica da realidade escolar, a proposição de estratégias formativas contextualizadas e o monitoramento sistemático das ações implementadas. Essa tríade garante que o ciclo de acompanhamento não se esgote em orientações pontuais, mas se consolide como política de desenvolvimento institucional e profissional.

O ciclo de acompanhamento é a espinha dorsal da assessoria pedagógica na 9ª DIREC. Ele estrutura a presença da regional nas escolas, garante coerência entre planejamento e ação e transforma dados em decisões pedagógicas com impacto real.

Mais do que uma metodologia, esse ciclo representa uma cultura de trabalho comprometida com o direito de aprender, com a formação continuada

das equipes e com a valorização da escola como território pedagógico e político.

CAPÍTULO 10

SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA: O QUE APRENDEMOS COM O ACOMPANHAMENTO?

Se há uma lição consolidada na trajetória da assessoria pedagógica da 9^a DIREC, é esta: acompanhamento não é um evento, é uma cultura de trabalho. E cultura se constrói com regularidade, propósito e engajamento coletivo.

A estruturação do acompanhamento como ciclo contínuo (planejamento, visita, devolutiva e ação) permitiu transformar a presença da regional nas escolas em algo mais que técnico. Hoje, os assessores são reconhecidos como parceiros formativos, que escutam, propõem e caminham junto.

Essa prática está ancorada em três pilares que se retroalimentam e fortalecem o trabalho pedagógico da regional. O primeiro é o uso de dados como ponto de partida, em que resultados do IDEB, do SIMAIS, do rendimento escolar e da frequência são analisados criticamente e conectados às decisões didáticas. O segundo pilar é a formação continuada situada, estruturada a partir de trilhas formativas e encontros regulares que respondem às necessidades reais de cada escola.

Por fim, o terceiro pilar refere-se às devolutivas construídas com corresponsabilidade, nas quais cada encontro culmina em ações pactuadas que envolvem coordenação, gestão e docentes, garantindo alinhamento e compromisso coletivo com a melhoria das aprendizagens.

A representação que segue descreve o ciclo de acompanhamento educacional, evidenciando como planejamento, visita, ação e feedback se articulam para fortalecer a gestão pedagógica das escolas. O modelo destaca a lógica contínua do processo, no qual estratégias são definidas, a equipe engaja com as escolas, ações são implementadas e o retorno qualificado orienta ajustes e avanços contínuos.

Ciclo de Acompanhamento Educacional

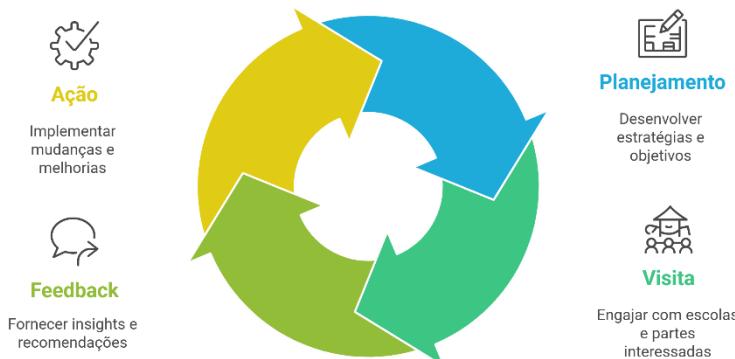


Figura 16 – Etapas do Ciclo de Acompanhamento Educacional

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

Instrumentos e protocolos: da normatização à intencionalidade

A sistematização da prática da assessoria foi fortemente fortalecida pelo uso de protocolos estruturados, como o roteiro de visitas técnicas, os formulários de monitoramento, os planos formativos por escola e o uso contínuo do SiGEduc e SIMAIS. A seguir, apresentamos um infográfico que sintetiza os principais benefícios do uso de protocolos estruturados na assessoria pedagógica.

A imagem a seguir apresenta etapas fundamentais para o aperfeiçoamento contínuo da prática de assessoria pedagógica. O modelo evidencia como a identificação de dificuldades, a definição de formações orientadas por evidências, o acompanhamento das intervenções e a garantia de continuidade constituem um percurso que fortalece a ação técnica e potencializa os resultados nas escolas.

Melhorando a Prática de Assessoria

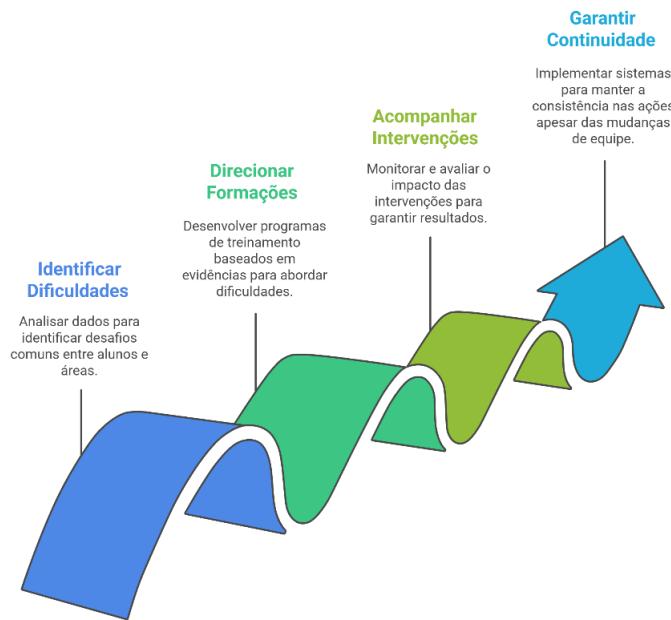


Figura 17 – Etapas para o Aperfeiçoamento da Prática de Assessoria

Fonte: Elaborado pela autora, no Canva (2025).

A clareza nos procedimentos e a intencionalidade formativa transformaram o acompanhamento em um processo formador, e não apenas um protocolo de gestão.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 24) nos lembra que "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo". Foi essa articulação entre dados, instrumentos e intencionalidade pedagógica que garantiu ao acompanhamento sua dimensão formativa.

O que os dados nos ensinam: vulnerabilidades e potências

A leitura crítica dos dados revelou desafios estruturais persistentes, entre eles as elevadas taxas de distorção idade-série, especialmente do 6º ao 9º ano, com algumas escolas ultrapassando 30%. O abandono escolar significativo no Ensino Médio, que supera 20% em parte das unidades; e defasagens expressivas em leitura, escrita e cálculo nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, os indicadores também apontaram avanços concretos, como escolas que superaram a meta do IDEB 2023, o aumento da participação nos conselhos de classe com foco formativo e o engajamento crescente dos coordenadores nas trilhas formativas semanais. Esses resultados demonstram que a assessoria pedagógica exerce impacto direto quando ocorre de forma contínua, dialógica e fundamentada.

Desafios e aprendizados institucionais

O processo de sistematização revelou aprendizados importantes para o fortalecimento do trabalho pedagógico na regional. Tornou-se evidente a necessidade de proteger tempos formativos dentro do calendário escolar, garantindo que as ações de estudo e planejamento não sejam interrompidas. Também se destacou a urgência de investir na formação contínua dos assessores, especialmente nas áreas de análise de dados e mediação formativa, para qualificar ainda mais o acompanhamento oferecido às escolas.

Além disso, o processo evidenciou a importância de dar visibilidade ao trabalho pedagógico nas decisões de gestão, assegurando que ele ocupe lugar central na organização escolar e na definição de prioridades.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Schön (2000, p. 32), que comprehende o profissional da educação como aquele "capaz de refletir na ação e sobre a ação, transformando situações incertas em oportunidades de aprendi-

zagem e desenvolvimento profissional". O acompanhamento, dessa forma, tornou-se espaço formativo tanto para as escolas quanto para a própria equipe da assessoria.

Outro ponto crucial evidenciado pelo processo foi a constatação de que as escolas que recebem um acompanhamento mais frequente e aprofundado apresentam resultados mais consistentes.

Nesses contextos, observou-se maior clareza na definição de metas pedagógicas, um alinhamento mais efetivo entre planejamento e avaliação e um protagonismo ampliado das coordenações no enfrentamento das defasagens. Assim, o acompanhamento passa a ser compreendido como uma construção coletiva de sentido, que mobiliza a escola em torno de objetivos comuns e fortalece a ação pedagógica de forma contínua.

Mais do que uma metodologia de trabalho, o acompanhamento pedagógico desenvolvido na 9^a DIREC é expressão de um projeto educacional comprometido com o direito de aprender, com a valorização da escola pública e com a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Franco (2016, p. 547) reforça essa compreensão ao afirmar que "a prática pedagógica, quando sistematizada, assume uma dimensão formativa: ela se torna fonte de conhecimento, instrumento de análise crítica e ferramenta de transformação da realidade educacional". É esse movimento que este livro buscou realizar: transformar experiência em conhecimento compartilhado e reflexão pública.

A sistematização dessa prática permitiu que o trabalho pedagógico avançasse de forma consistente, movendo-se do improviso para a estratégia, do controle para a parceria e da ação isolada para um verdadeiro projeto formativo. Esse deslocamento consolidou uma atuação mais intencional, colaborativa e orientada por propósitos compartilhados, fortalecendo a capacidade das escolas de promover aprendizagens com qualidade e continuidade.

Como diria Arroyo, não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de afirmar sujeitos e territórios. E o acompanhamento pedagógico, quando bem feito, faz exatamente isso: reconhece, escuta, propõe e transforma.

REFLEXÕES FINAIS

Chegamos ao fim deste percurso. Mas, como em todo trabalho verdadeiramente pedagógico, o fim é também um recomeço. Porque este livro não encerra uma discussão, ele a abre. Não apresenta fórmulas prontas, ele convida à reflexão. Não propõe um modelo a ser replicado, ele compartilha uma experiência que pode inspirar, provocar, deslocar.

E é exatamente disso que se trata: de movimento.

O acompanhamento pedagógico, quando compreendido em sua dimensão formativa e colaborativa, é um processo que exige de nós, assessores, coordenadores, gestores e professores, a disposição permanente para aprender, para rever, para construir coletivamente. Não há acompanhamento efetivo sem escuta. Não há formação transformadora sem vínculo. Não há qualidade educacional sem equidade. E nada disso acontece por acaso: tudo isso é fruto de intencionalidade, planejamento, compromisso e presença.

Ao longo destes capítulos, buscamos evidenciar que o trabalho da assessoria pedagógica não pode se reduzir a visitas técnicas pontuais, à verificação de cumprimento de metas ou ao repasse mecânico de orientações. A assessoria precisa ser compreendida, e exercida, como uma ação estratégica, formativa e relacional, capaz de mediar políticas educacionais e práticas escolares, de fortalecer a autonomia das equipes e de sustentar o foco no que realmente importa: a aprendizagem de todos os estudantes.

Na 9ª DIREC, essa compreensão tem orientado nosso trabalho. Sabemos que não estamos sozinhos nessa caminhada. Sabemos também que nossos desafios não são únicos: eles atravessam muitas outras diretorias regionais, muitas outras redes, muitos outros territórios educativos pelo Brasil afora. Por

isso, insistimos na partilha. Porque acreditamos que compartilhar o que fazemos, como fazemos e por que fazemos é, em si, um ato formativo.

O que aprendemos até aqui?

Aprendemos que acompanhar é muito mais do que monitorar. É estar junto, é co-responsabilizar-se, é construir soluções a partir do diálogo e da análise cuidadosa da realidade de cada escola. Aprendemos que os dados educacionais, como os resultados do SIMAIS, do SAEB, as taxas de evasão, os índices de distorção idade-ano, são fundamentais, mas que os números sozinhos não dizem tudo. É preciso interpretá-los pedagogicamente, contextualizá-los, transformá-los em subsídios para a ação.

Aprendemos que a coordenação pedagógica é, de fato, o coração pedagógico da escola. E que esse coração precisa ser cuidado, fortalecido, valorizado. A coordenação não pode ser sobre carregada com tarefas administrativas que a afastam de seu papel formador. Ela precisa de tempo protegido, de apoio técnico qualificado, de formação contínua. E, acima de tudo, precisa ser reconhecida como liderança pedagógica, alguém que articula, mobiliza, forma, escuta e propõe.

Aprendemos que a formação continuada não é um evento isolado no calendário escolar. Ela é um processo que se tece no cotidiano, que se constrói a partir das necessidades reais dos professores, que se alimenta das trocas entre pares, que se qualifica quando é planejada com intencionalidade e quando parte da prática para voltar a ela, transformada. Por isso, cada momento de planejamento coletivo, cada análise de produção dos estudantes, cada devolutiva pedagógica pode, e deve, ser um momento formativo.

Aprendemos que o currículo não é neutro. Ele é campo de disputa, de escolhas políticas, de afirmação (ou negação) de direitos. E que nossa responsabilidade, como profissionais da educação pública, é garantir que o currículo seja vivido de forma crítica, contextualizada, comprometida com a formação integral dos estudantes e com a superação das desigualdades.

Aprendemos, também, que o ciclo do acompanhamento, planejamento, visita, devolutiva, ação, só faz sentido quando é contínuo, articulado e orientado por objetivos claros. Não basta planejar se não houver escuta durante a visita. Não adianta fazer devolutivas se elas não forem construtivas, respeitosas e propositivas. E nenhuma ação terá impacto se não for acompanhada, registrada, monitorada e reorientada sempre que necessário.

Por fim, aprendemos que nenhum trabalho pedagógico se sustenta sem relação. Sem vínculo de confiança, sem respeito mútuo, sem reconhecimento dos saberes que cada sujeito traz consigo. A dimensão relacional do acompanhamento não é acessória, ela é estruturante. É o que nos permite construir com, e não sobre, as escolas.

Os desafios que permanecem...

Seria desonesto encerrar este livro sem reconhecer que os desafios são muitos e persistentes. A sobrecarga de trabalho das equipes escolares é real. A infraestrutura precária de muitas unidades é real. A formação inicial insuficiente de parte dos professores é real. A evasão escolar, a distorção idade-série, as desigualdades socioeconômicas que atravessam a escola, tudo isso é real e exige de nós respostas que vão muito além do pedagógico.

Sabemos que a assessoria pedagógica, por mais qualificada que seja, não resolve sozinha os problemas estruturais da educação pública. Mas sabemos também que ela pode, e deve, criar condições para que as escolas enfrentem esses desafios de forma mais organizada, mais fundamentada, mais coletiva. E é isso que nos move.

Outro desafio importante é garantir a continuidade das ações. Mudanças de gestão, rotatividade de profissionais, descontinuidade de políticas, tudo isso fragiliza o trabalho pedagógico. Por isso, a sistematização, o registro, a construção de memória institucional são tão importantes. Eles garantem que o conhecimento produzido na prática não se perca, que as experiências sejam acumuladas, que os processos sejam aperfeiçoados.

E há, ainda, o desafio de ampliar a escuta. Ouvir mais os professores, mais os estudantes, mais as famílias. Construir espaços onde as vozes que historicamente foram silenciadas possam, de fato, ser ouvidas e consideradas nas decisões pedagógicas. Porque uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade social só se constrói com a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos.

Um convite ao recomeço:

Este livro termina, mas o trabalho continua. E ele continua nas escolas, nas salas de aula, nos encontros formativos, nas reuniões de planejamento, nas conversas de corredor, nas devolutivas cuidadosas, nos olhares atentos sobre as produções dos estudantes. Continua em cada gesto de escuta, em cada proposta de intervenção, em cada decisão pedagógica fundamentada.

Acompanhar pedagogicamente uma escola é acreditar que a mudança é possível. É acreditar que, por mais difícil que seja o contexto, por mais complexos que sejam os desafios, ainda há espaço para a construção de práticas mais justas, mais inclusivas, mais comprometidas com o direito de aprender.

E essa crença não é ingênuia. Ela é profundamente política. Porque escolher investir tempo, energia e afeto no fortalecimento da escola pública é, em si, um ato de resistência e de esperança.

Por isso, terminamos este livro com um convite: que você, leitor ou leitora, seja assessor, coordenador, gestor ou professor, possa revisitar sua prática à luz das reflexões aqui compartilhadas. Que possa identificar o que já faz bem e o que ainda precisa ser aperfeiçoados. Que possa reconhecer seus saberes, mas também suas lacunas. E que, acima de tudo, possa se sentir parte de uma rede, uma rede que sustenta, que forma, que acolhe, que desafia.

Porque sozinhos somos apenas indivíduos. Juntos, somos uma rede. E é na força dessa rede que a educação pública se transforma.

Que este livro seja apenas o começo de muitas outras conversas. Que ele provoque, que ele inspire, que ele incomode quando for necessário. E que

ele nos lembre, diariamente, do compromisso ético e político que assumimos ao escolher trabalhar pela educação pública: garantir que cada estudante, sem exceção, tenha seu direito de aprender respeitado, assegurado e efetivado.

O acompanhamento pedagógico é, no fim das contas, isso: um compromisso com a vida, com a dignidade, com o futuro.

E esse compromisso não termina aqui.

REFERÊNCIAS:

- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R3YVVXPJvwnPQdwQ3WR3zpD/>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel González. **Curriculum, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BLASIS, Eloisa de; GUEDES, Gizele. Avaliação e aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: **CENPEC**, 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/11465/811/1/1703.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida (org.). **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática, formação de professores e educação inclusiva**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CARRASCO, Livia Bruna Zuccherato. **A ação profissional do assessor pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192425>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- DOMINGUES, Isaneide. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 61-84.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HKH8k3XsWP7NzsRmjnNGYDm/>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419203>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.

97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1990. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.

GARCIA, Regina Leite. **Formação de professores**: trajetórias e perspectivas. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnyS-RRBJSNFQ7gthybkH/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. **Secretaria Municipal de Educação de Cascavel**, 2015. Disponível em: <https://cefert.ufam.edu.br/repositorioicp/wp-content/uploads/tainacan-items/71/2122/LIBANEO-Praticas-de-organizacao.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/416>. Acesso em: 16 dez. 2024.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SANTOS, Karina Alves dos. Políticas de formação docente e a educação em tempo integral. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 29, p. 129-150, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4017>. Acesso em: 16 dez. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Professor na sociedade do conhecimento**: o ensino na era das tecnologias da informação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

RAMOS, Juliana; COSTA, Felipe. **Assessoria pedagógica em redes públicas**: estratégias integradas de atuação. São Paulo: Moderna, 2020.

RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; MARTINIC, Sergio. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 1188-1206, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zDcnNmRQ8sFF7s7v3qwX7wN/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-20, 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/215>. Acesso em: 16 dez. 2024.

RODRIGUES, Maria Alda; BAÍA, Manuel da Conceição. Mediação e acompanhamento na formação, educação e desenvolvimento profissional. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, série III, n. 8, p. 109-118, dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388239966013>. Acesso em: 16 dez. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Francisco Jeimes de; SEIXAS, Gicélia Oliveira; MARQUES, Tânia Gonçalves. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. **Práxis Educacional**, Vitoria da Conquista, v. 9, n. 15, p. 47-67, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/737>. Acesso em: 16 dez. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Maria Serodio; AMORIM, Andreza; LOPES, Marcos Moreira. O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, n. 4, e34694, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303357581007/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.