

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA MEDIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICAS DOCENTE

THE ROLE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN BRIDGING THEORY AND TEACHING PRACTICE

EL PAPEL DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO EN LA MEDIACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICAS DOCENTES

Poliana Teodoro de Jesus¹
Diogenes José Gusmão Coutinho²

RESUMO: A mediação entre teoria e prática empreendida pelo coordenador pedagógico é um trabalho formativo e político que reconfigura o cotidiano da escola ao articular fundamentos, currículo, avaliação e desenvolvimento profissional em dispositivos concretos — planejamento colaborativo, observação de aulas, devolutiva criteriosa, comunidades de prática e pesquisa-ação — que convertem conceitos em decisões didáticas situadas e, no movimento inverso, fazem a experiência produzir conhecimento comunicável que retroalimenta o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a cultura profissional, com foco em equidade e qualidade (LÜCK, 2010; PLACCO; ALMEIDA, 2016; LIBÂNEO, 2004; PERRENOUD, 2000; SCHÖN, 2000). Sustenta-se que tal liderança requer reconhecer a pluralidade dos saberes docentes e instituir rotinas de estudo e acompanhamento capazes de tornar públicas as razões pedagógicas de cada escolha, articulando critérios de qualidade e evidências de aprendizagem numa rationalidade prática reflexiva comprometida com direitos educacionais e com a justiça social como horizonte do trabalho escolar (TARDIF, 2018; FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008; VEIGA, 2013; CANDAU, 2009).

394

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Mediação. Currículo. Avaliação formativa. Desenvolvimento docente.

ABSTRACT: The mediation between theory and practice undertaken by the pedagogical coordinator is both a formative and political endeavor that reconfigures the school's daily life by articulating foundations, curriculum, assessment, and professional development into concrete mechanisms—collaborative planning, classroom observation, targeted formative feedback, communities of practice, and action research—that translate concepts into situated didactic decisions and, conversely, make experience generate communicable knowledge that feeds back into the Political-Pedagogical Project (PPP) and the professional culture, with a focus on equity and quality (LÜCK, 2010; PLACCO; ALMEIDA, 2016; LIBÂNEO, 2004; PERRENOUD, 2000; SCHÖN, 2000). It is argued that such leadership requires recognizing the plurality of teachers' knowledge and instituting study and follow-up routines capable of making public the pedagogical reasons for each choice, articulating quality criteria and learning evidence within a reflective practical rationality committed to educational rights and to social justice as the horizon of school work (TARDIF, 2018; FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008; VEIGA, 2013; CANDAU, 2009).

Keywords: Pedagogical coordination. Mediation. Curriculum. Formative assessment. Teacher professional development.

¹Mestre em Tecnologias emergentes pela Must university, doutoranda pela Christian Business School e especialista em áreas afins, graduada em pedagogia.

²Licenciatura em plena em ciências biológicas,doutor em biologia pela UFPE. Professor,orientador da Christian Business School. <https://orcid.org/0000-0002-9230-3409>

RESUMEN: La mediación entre teoría y práctica emprendida por el coordinador pedagógico es un trabajo formativo y político que reconfigura la vida cotidiana de la escuela al articular fundamentos, currículo, evaluación y desarrollo profesional en dispositivos concretos—planificación colaborativa, observación de clases, devolución formativa fundamentada, comunidades de práctica e investigación-acción—que convierten conceptos en decisiones didácticas situadas y, en sentido inverso, hacen que la experiencia produzca conocimiento comunicable que retroalimenta el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) y la cultura profesional, con foco en la equidad y la calidad (LÜCK, 2010; PLACCO; ALMEIDA, 2016; LIBÂNEO, 2004; PERRENOUD, 2000; SCHÖN, 2000). Se sostiene que tal liderazgo requiere reconocer la pluralidad de los saberes docentes e instituir rutinas de estudio y seguimiento capaces de hacer públicas las razones pedagógicas de cada elección, articulando criterios de calidad y evidencias de aprendizaje en una racionalidad práctica reflexiva comprometida con los derechos educativos y con la justicia social como horizonte del trabajo escolar (TARDIF, 2018; FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008; VEIGA, 2013; CANDAU, 2009).

Palabras clave: Coordinación pedagógica. Mediación. Currículo. Evaluación formativa. Desarrollo profesional docente.

I INTRODUÇÃO

Discussir o papel do coordenador pedagógico na mediação entre teoria e práticas docentes significa recolocar a docência como práxis — unidade de reflexão e ação — e, em simultâneo, reafirmar a escola como comunidade de aprendizagem profissional em que decisões curriculares, metodológicas e avaliativas se apoiam em princípios explícitos, critérios públicos e evidências de aprendizagem, e não em rotinas inerciais ou prescrições descontextualizadas, alinhando finalidades, conteúdos e estratégias às necessidades reais dos estudantes (SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2004; PERRENOUD, 2000).

395

Essa mediação demanda uma liderança pedagógica que transcenda o administrativo e se materialize na organização do tempo de estudo e planejamento, na curadoria teórica e na facilitação de processos colaborativos que exponham e reconstruam teorias implícitas dos docentes, reconhecendo saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experenciais como matéria-prima do desenvolvimento profissional situado (LÜCK, 2010; TARDIF, 2018; NÓVOA, 1992).

Ancorado no PPP — eixo vivo de finalidades, escolhas curriculares e critérios — e articulando avaliação formativa, observação de aulas e devolutiva orientadora, o coordenador realiza a translação entre conceitos e escolhas didáticas situadas, recolhendo da prática elementos que interpelam e refinam referenciais, sob o horizonte ético-político da educação como prática de liberdade e direito (VEIGA, 2013; SCHÖN, 2000; FREIRE, 1996).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A mediação reconhece que a docência mobiliza saberes diversos que não se aplicam mecanicamente, mas se (re)constroem na interação com situações de ensino; essa reconstrução requer reflexão-na-ação e sobre a ação para transformar problemas práticos em questões investigáveis e decisões justificáveis, apoiadas por linguagem profissional partilhada e por critérios de qualidade explicitados no coletivo (TARDIF, 2018; SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2000).

Nessa direção, o coordenador promove estudos dirigidos, registros reflexivos e análise de evidências que fazem a ponte entre conceitos e microdecisões, fortalecendo a profissionalidade como capacidade de julgar e ajustar o ensino em consonância com as metas do PPP (LIBÂNEO, 2004; VEIGA, 2013; LÜCK, 2010).

Sob o enfoque histórico-cultural, aprender é participar de práticas mediadas por signos, ferramentas e adultos mais experientes; planejam-se zonas de desenvolvimento proximal para docentes e discentes com andaimes que se retiram à medida que emerge a autonomia. O coordenador desenha interações e instrumentos que ampliam repertórios e promovem apropriação consciente de conceitos didáticos, articulando estudo teórico, ação orientada e linguagem comum (VIGOTSKI, 2007; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2018).

Essa perspectiva organiza trajetórias que conduzem o professor de observador a autor reflexivo (FREIRE, 1996; NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2017).

Condições de trabalho — turmas numerosas, tempo escasso, avaliações externas, demandas administrativas — moldam o possível; por isso, a mediação combina análise micropolítica da escola com decisões didáticas de alto impacto e baixo custo, instituindo rotinas simples e estáveis que viabilizam reflexão em serviço e aprendizagem entre pares, sem perder de vista a finalidade pública da educação (LÜCK, 2010; LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 2008).

Ao explicitar condicionantes, evita-se culpabilização individual e sustenta-se ética de corresponsabilidade pelo direito de aprender (VEIGA, 2013; CANDAU, 2009; PERRENOUD, 2000).

Do ponto de vista andragógico, adultos aprendem melhor quando partem de problemas autênticos, têm voz nas metas, recebem devolutivas frequentes e percebem utilidade imediata nas mudanças; organizam-se experiências que combinam aportes conceituais breves, aplicação situada, observação mútua e revisão orientada por evidências, respeitando ritmos e identidades,

porém garantindo parâmetros comuns de qualidade (IMBERNÓN, 2017; PERRENOUD, 2000; PLACCO; ALMEIDA, 2016).

Isso diminui a distância entre estudo e prática e fortalece a autonomia responsável (LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2010; FREIRE, 1996).

Epistemologicamente, a mediação opera com teorias de médio alcance — conceitos potentes e flexíveis — que evitam universalismos abstratos e particularismos cegos; categorias como progressões de aprendizagem, tarefa autêntica, explicitação de critérios e devolutiva formativa articulam finalidades, currículo e avaliação em práticas reconhecíveis que orientam o julgamento docente e a autoria pedagógica (PERRENOUD, 2000; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2018).

O PPP torna-se o lugar institucional dessas teorizações práticas, garantindo memória e coerência (VEIGA, 2013; SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2004).

A formação mediada pressupõe explicitar crenças e confrontá-las com dados de aprendizagem; convicções isoladas não sustentam boas práticas. A curadoria de evidências abre espaço para testar hipóteses de ensino, refinar estratégias e documentar aprendizados, consolidando racionalidade prática reflexiva alimentada por teoria e experiência (SCHÖN, 2000; LIBÂNEO, 2004; TARDIF, 2018).

Há, ainda, dimensão ética: priorizar a aprendizagem de todos impõe selecionar conteúdos essenciais, proteger tempos pedagógicos e regular práticas que, embora tradicionais, não promovem compreensão; a disputa de prioridades é sustentada por argumentos, dados e participação, organizando a escola como bem comum (FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008; CANDAU, 2009).

Por fim, a escola como comunidade de aprendizagem profissional emerge quando o conhecimento circula, torna-se explícito, passível de crítica e revisão; decisões documentadas constroem capital profissional coletivo que dá continuidade às melhorias além de indivíduos, ancorando a qualidade em rotinas (NÓVOA, 1992; LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2010).

3 NÚCLEO DO TRABALHO DO COORDENADOR: DECISÕES DIDÁTICAS E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

O planejamento colaborativo principia por objetivos de aprendizagem claros, desdobrados em critérios de sucesso e tarefas cognitivamente desafiadoras — analisar, argumentar, modelar, resolver problemas — com andaimes graduais e prática deliberada; a

ênfase desloca-se da “cobertura” para a compreensão (LIBÂNEO, 2004; PERRENOUD, 2000; LÜCK, 2010).

Diagnósticos breves retroalimentam replanejamentos, conectando decisões didáticas a evidências observáveis (VEIGA, 2013; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2018).

No ciclo observação-pós-conferência-ajuste, coletam-se evidências e não impressões: mapas de participação, amostras rubricadas, cronogramas de tempo de fala e transcrições amostrais sustentam devolutivas específicas que apontam uma mudança de alta alavanca — explicitar critérios, qualificar perguntas, alongar a prática guiada — e sua verificação no ciclo seguinte (PLACCO; ALMEIDA, 2016; SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2000).

Metas curtas consolidam linguagem comum de ensino e protegem a autonomia responsável (IMBERNÓN, 2017; LÜCK, 2010; LIBÂNEO, 2004).

Converter dados em aprendizagem organizacional implica moderação e calibração entre pares: docentes julgam, com rubricas, amostras de tarefas, discutem padrões de qualidade, elevam expectativas e reduzem arbitrariedades; o coordenador organiza encontros e documenta decisões para integrar ao PPP e às sequências (PERRENOUD, 2000; LIBÂNEO, 2004; VEIGA, 2013).

Assim, a responsabilização pedagógica formativa orienta replanejamentos (LÜCK, 2010; 398 CANDAU, 2009; SAVIANI, 2008).

As trilhas de desenvolvimento por competências dependem de observáveis: “planeja com objetivos e critérios explícitos”, “varia perguntas que promovem raciocínio”, “oferece devolutiva que orienta o próximo passo”, “planeja e retira andaimes oportunamente”. Exemplos por componente alimentam acompanhamento formativo em sala e autoavaliação (IMBERNÓN, 2017; TARDIF, 2018; NÓVOA, 1992).

Metas individuais, acompanhadas de evidências, fortalecem autoria e confiança (LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2010; PLACCO; ALMEIDA, 2016).

A documentação pedagógica fecha o circuito: decisões, rubricas, tarefas e devolutivas exemplares são versionadas com metadados (ano, componente, objetivos, evidências), compondo repositório que evita retrabalho e acelera indução de novos docentes; relatos comparativos entre hipóteses e resultados sustentam pesquisa-ação (VEIGA, 2013; SCHÖN, 2000; LIBÂNEO, 2004).

Essa memória estabiliza repertórios comuns (LÜCK, 2010; PERRENOUD, 2000; CANDAU, 2009).

O núcleo inclui curadoria de materiais: selecionar textos, problemas, fontes e tarefas alinhados ao nível de desafio desejado, evitando tanto simplificação empobrecedora quanto complexidade opaca. A curadoria é técnica e ética: define que conhecimento a escola legitima e quem acessa (LIBÂNEO, 2004; VEIGA, 2013; SAVIANI, 2008).

Materiais são testados, revisados e anotados (duração, dificuldades, evidências) para orientar reuso (PERRENOUD, 2000; LÜCK, 2010; SCHÖN, 2000).

A dimensão metacognitiva é integrada: momentos explícitos para nomear estratégias de pensamento, planejar e autoavaliar pelos critérios, tornando visível “como aprender” e favorecendo transferência para novas tarefas (TARDIF, 2018; PERRENOUD, 2000; CANDAU, 2009).

Tais momentos tornam-se observáveis e passíveis de devolutiva (SCHÖN, 2000; LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2010).

Por fim, pactos de linguagem profissional — critério, nível de qualidade, prática guiada, tarefa autêntica — ganham significados compartilhados vinculados a evidências e exemplos; glossários vivos e bibliotecas de exemplos consolidam entendimento comum e aceleram decisões (PERRENOUD, 2000; PLACCO; ALMEIDA, 2016; LIBÂNEO, 2004), sustentando colaboração e foco pedagógico (LÜCK, 2010; VEIGA, 2013; SCHÖN, 2000).

399

4 MEDIAÇÃO EM CONTEXTOS E ETAPAS: INFÂNCIA, ANOS INICIAIS, ENSINO MÉDIO E INCLUSÃO

Na educação infantil, a mediação articula campos de experiência com documentação e escuta sensível: seleção de materiais, organização de tempos e qualidade das intervenções do adulto constituem currículo em ação; a avaliação formativa emerge de evidências de exploração, linguagem e convivência, em portfólios e narrativas devolvidas às crianças e famílias (VEIGA, 2013; LIBÂNEO, 2004; FREIRE, 1996).

O coordenador assegura intencionalidade do brincar com desafios graduais e andaimes e promove alfabetização emergente em práticas de linguagem ricas (TARDIF, 2018; LÜCK, 2010; CANDAU, 2009).

Nos anos iniciais, progressões de leitura, escrita e matemática orientam tarefas autênticas e devolutivas frequentes; planejamento integrado de unidades, rotinas de leitura com discussão, escrita processual com rubricas de gênero e problemas de modelagem/argumentação substituem exercícios repetitivos (LIBÂNEO, 2004; PERRENOUD, 2000; SCHÖN, 2000).

Acordos curriculares e repertórios comuns reduzem desigualdades e sustentam altas expectativas (VEIGA, 2013; CANDAU, 2009; LÜCK, 2010).

No ensino médio, busca-se sentido acadêmico e social: projetos interdisciplinares, estudos conceituais guiados e seminários de argumentação conectam áreas e vida pública, com critérios explícitos e oportunidades de revisão; a interdisciplinaridade assume caráter investigativo, produzindo sínteses em múltiplas linguagens (LIBÂNEO, 2004; PERRENOUD, 2000; VEIGA, 2013).

Isso fomenta pertencimento e autonomia intelectual (FREIRE, 1996; CANDAU, 2009; LÜCK, 2010).

A inclusão transpõe princípios do desenho universal da aprendizagem: múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, com apoios graduais, avaliação acessível e critérios transparentes que preservem ambição cognitiva; o coordenador organiza estudo de casos formativos internos como exercício teórico-metodológico (sem coleta empírica), protocolos de adaptação e acompanhamento com serviços de apoio, garantindo participação e aprendizagem efetiva (CANDAU, 2009; VEIGA, 2013; LIBÂNEO, 2004).

O foco migra de “adequar o aluno” para adequar o ensino (SAVIANI, 2008; FREIRE, 1996; LÜCK, 2010).

400

Em territórios de vulnerabilidade, a mediação conecta escola, famílias e comunidade: devolutivas acessíveis, projetos culturais, pactos de leitura e proteção do tempo de estudo tornam-se estratégias pedagógicas; a participação é tratada como dimensão do currículo, valorizando saberes locais e elevando expectativas acadêmicas (FREIRE, 1996; CANDAU, 2009; VEIGA, 2013).

Nas transições ($5^{\circ} \rightarrow 6^{\circ}$; $9^{\circ} \rightarrow 1^{\circ}$ EM), a mediação cuida da continuidade curricular: progressões, critérios e repertórios comuns evitam rupturas de linguagem e expectativas; encontros interetapas, análise conceitual do currículo e ajustes em sequências e avaliação asseguram requisitos cognitivos e apoios adequados (VEIGA, 2013; LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2010).

A indução de professores iniciantes equilibra acolhimento e exigência: observação guiada de aulas de referência, microensaços com devolutiva, estudo orientado de sequências e rubricas, metas de curto ciclo e tutoria entre pares; documentam-se progressos e necessidades para orientar o plano formativo e o alinhamento com o PPP (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2017; PLACCO; ALMEIDA, 2016).

Dimensões socioemocionais vinculadas à aprendizagem — clima, contratos didáticos, práticas de restituição — criam condições para o estudo quando alinhadas a critérios e foco cognitivo; usadas com parcimônia e intencionalidade, evitam desviar o objetivo pedagógico (FREIRE, 1996; CANDAU, 2009; LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2010).

5 GOVERNANÇA PEDAGÓGICA: TEMPO PROTEGIDO, PPP VIVO, AVALIAÇÃO FORMATIVA E TECNOLOGIAS

A governança começa pelo tempo: calendários formativos com pauta pedagógica estável, janelas semanais de planejamento, ciclos bimestrais de análise e momentos de observação/pós-conferência materializam a prioridade do pedagógico; cabe ao coordenador negociar prioridades, explicitar custos/benefícios e montar instrumentos leves de acompanhamento, evitando capturas por urgências administrativas (LÜCK, 2010; VEIGA, 2013; LIBÂNEO, 2004).

Com rotinas previsíveis e protegidas, a escola cria condições para investigação contínua e corresponsabilidade pelo direito de aprender (SAVIANI, 2008; PERRENOUD, 2000; CANDAU, 2009).

O PPP vivo articula finalidades, currículo e avaliação: define prioridades de aprendizagem, explicita critérios transversais (argumentação, uso de evidências, comunicação), orienta seleção de conteúdos essenciais e informa a organização de projetos e sequências; revisitado à luz de narrativas e referências teóricas, protege a escola de modismos e assegura continuidade (VEIGA, 2013; LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2010). 401

O coordenador é guardião desse eixo, organizando processos participativos que convertem intenções em instrumentos e rituais com transparência pública (FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008; PLACCO; ALMEIDA, 2016).

Na avaliação formativa, definem-se padrões de coleta e uso de evidências: diagnósticos curtos, tarefas de desempenho com rubricas, devolutivas frequentes e painéis sintéticos para acompanhar progresso por critérios; formar o coletivo em letramento avaliativo e calibrar julgamentos desloca o foco de notas para aprendizagem e melhora decisões instrucionais (PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2018; SCHÖN, 2000).

Isso sustenta responsabilização pedagógica formativa (LÜCK, 2010; VEIGA, 2013; CANDAU, 2009).

Quanto a tecnologias e REA, a governança estabelece critérios de seleção — alinhamento a objetivos, promoção de autoria e devolutiva, acessibilidade, privacidade — e define usos pedagógicos (pré-ensino, prática guiada, colaboração, devolutiva), com protocolos de revisão

periódica; forma-se a equipe para integrar recursos digitais sem deslocar o foco do raciocínio e da produção de sentido (LIBÂNEO, 2004; IMBERNÓN, 2017; LÜCK, 2010).

Repositórios internos versionam sequências, tarefas e rubricas, com metadados e revisão por pares, convertendo inovação em patrimônio coletivo (VEIGA, 2013; PLACCO; ALMEIDA, 2016; PERRENOUD, 2000).

A governança inclui transparência e participação: a escola comunica metas, critérios e resultados em linguagem acessível a estudantes e famílias, convida à corresponsabilidade e transforma reuniões em espaços de aprendizagem, consolidando legitimidade pública (FREIRE, 1996; CANDAU, 2009; SAVIANI, 2008).

Essa abertura retroalimenta o PPP e ancora a mediação numa ética democrática (LÜCK, 2010; LIBÂNEO, 2004; VEIGA, 2013).

Para sustentar a governança, institucionalizam-se papéis e rituais: fóruns de decisão com pauta pedagógica, atas de decisões acionáveis, revisão trimestral de indicadores conceituais e socialização de aprendizados; clarificar papéis reduz ruídos, distribui liderança e preserva o foco no pedagógico (LÜCK, 2010; PLACCO; ALMEIDA, 2016; LIBÂNEO, 2004; VEIGA, 2013).

Além disso, considera-se o cuidado com o trabalho docente — carga, tempo de estudo, espaços de escuta e apoio entre pares —, sob pena de a mediação degradar-se em retórica; o coordenador atua como gestor do tempo pedagógico, protegendo o que importa e negociando prioridades (LÜCK, 2010; LIBÂNEO, 2004; CANDAU, 2009), com impactos na aprendizagem e no bem-estar (FREIRE, 1996; SAVIANI, 2008). 402

6 INSTRUMENTOS PRÁTICOS DA MEDIAÇÃO: RUBRICAS, ROTEIROS, REPOSITÓRIOS E CALIBRAÇÃO

Rubricas são pontes entre intencionalidades e produtos de aprendizagem: explicitam critérios e níveis de qualidade, orientando a produção dos estudantes e a observação do ensino. O coordenador lidera sua coautoria, assegura alinhamento às progressões e promove devolutivas que indiquem o próximo passo, deslocando o foco do erro para a melhoria contínua (PERRENOUD, 2000; VEIGA, 2013; CANDAU, 2009).

Exemplos anotados e ciclos de revisão com base em evidências ajudam a escola a reconhecer o próprio padrão de qualidade (LÜCK, 2010; LIBÂNEO, 2004; PLACCO; ALMEIDA, 2016).

Roteiros de observação focam engajamento, qualidade das perguntas, equilíbrio entre instrução direta, prática guiada e prática autônoma, além da explicitação de critérios; com

segurança psicológica, as pós-conferências conectam descrição–interpretação–implicações e pactuam uma mudança de alta alavancada a ser revisitada (SCHÖN, 2000; PLACCO; ALMEIDA, 2016; IMBERNÓN, 2017).

Isso converte a observação em investigação compartilhada (PERRENOUD, 2000; LÜCK, 2010; LIBÂNEO, 2004).

Repositórios pedagógicos convertem conhecimento tácito em patrimônio coletivo: sequências, tarefas, rubricas, devolutivas exemplares e estudos de caso conceituais (como gênero textual de análise didática, sem pesquisa empírica) são versionados com metadados e passam por revisão por pares, permitindo reaplicação com adaptações e acelerando a indução de novos docentes (VEIGA, 2013; LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2010).

O acervo estabiliza práticas e evita a perda de memória institucional (PERRENOUD, 2000; CANDAU, 2009; SCHÖN, 2000).

Calibração entre pares eleva a confiabilidade da avaliação formativa: ao julgar amostras com base nas rubricas, docentes negociam interpretações e ajustam expectativas; decisões são documentadas e integradas a documentos orientadores, alimentando precisão e justiça (PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2018; LIBÂNEO, 2004).

Isso fortalece a responsabilização pedagógica formativa (LÜCK, 2010; VEIGA, 2013; CANDAU, 2009).

Mapas de participação e protocolos de discussão tornam visíveis escolhas didáticas: tempo de fala, distribuição de convites e tipos de perguntas informam a pós-conferência sobre equidade de voz e densidade cognitiva das interações (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2000; LIBÂNEO, 2004).

Institucionalizados, esses instrumentos elevam o nível intelectual das aulas (LÜCK, 2010; VEIGA, 2013; CANDAU, 2009).

Cadernos de sequências e bibliotecas de exemplos de devolutivas diminuem incertezas de planejamento e aumentam a precisão do retorno pedagógico; a curadoria do coordenador garante exemplaridade e aderência ao PPP (LIBÂNEO, 2004; VEIGA, 2013; LÜCK, 2010; PERRENOUD, 2000; SCHÖN, 2000).

Instrumentos de metacognição docente — listas de verificação para preparação de aula, roteiros de pós-aula, diários reflexivos — ajudam a explicitar raciocínios de planejamento e a registrar hipóteses de aprendizagem, tratadas como dados e não como burocracia (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2018; LIBÂNEO, 2004).

Modelos de comunicação pedagógica com famílias — critérios explícitos, amostras comentadas, convites à participação — alinham expectativas e transformam reuniões em espaços de aprendizagem; linguagem clara e foco no progresso reforçam a legitimidade do trabalho escolar (FREIRE, 1996; VEIGA, 2013; LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 2008; LÜCK, 2010).

7 IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA

A centralidade do coordenador na mediação requer políticas que assegurem tempo na jornada para estudo e observação, formação específica para a função e redes inter-escolas de intercâmbio e calibração, sob avaliação que privilegie processos e resultados de aprendizagem e não mero cumprimento formal (LÜCK, 2010; LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 2008).

A formação inicial deve aproximar licenciandos do trabalho real — investigação de aula, rubricas, devolutivas, análise de evidências —, de modo que a entrada na carreira encontre repertórios e linguagem profissional compartilhada com a escola (NÓVOA, 1992; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; PERRENOUD, 2000).

Na formação continuada, estratégias situadas — acompanhamento formativo em sala, observação entre pares, comunidades de prática e pesquisa-ação — têm maior impacto quando articuladas a PPP vivo, metas claras e indicadores monitorados com ética; coordenadores precisam de itinerários próprios de desenvolvimento e comunidades profissionais (IMBERNÓN, 2017; VEIGA, 2013; CANDAU, 2009). 404

Políticas de materiais e avaliação externa devem dialogar com a mediação escolar: instrumentos padronizados são úteis quando alimentam diagnóstico e planejamento; redes explicitam expectativas de qualidade, apoiam repositórios e valorizam evidências de processo e produto, evitando incentivos dissociados do PPP (LIBÂNEO, 2004; VEIGA, 2013; LÜCK, 2010; PERRENOUD, 2000; CANDAU, 2009).

A trajetória estruturada de desenvolvimento de liderança para coordenadores deve considerar competências de facilitação, letramento avaliativo, curadoria didática e ética pública; certificações internas, estágios supervisionados e comunidades de prática consolidam um contínuo formativo menos dependente de talentos individuais e mais de estruturas (LÜCK, 2010; LIBÂNEO, 2004; PLACCO; ALMEIDA, 2016; SAVIANI, 2008).

8 CONCLUSÃO

O coordenador pedagógico ocupa lugar estratégico ao mediar teoria e práticas docentes por meio de uma liderança formativa que organiza o trabalho pedagógico como investigação contínua, fazendo da escola uma comunidade de aprendizagem em que conceitos são traduzidos em decisões didáticas situadas e escolhas se justificam por critérios e evidências compartilhados, com foco simultâneo em equidade e excelência (LÜCK, 2010; LIBÂNEO, 2004; PERRENOUD, 2000).

Ao articular PPP, currículo, avaliação formativa, observação, devolutiva, comunidades de prática, pesquisa-ação, governança do tempo e gestão do conhecimento, encurta-se a distância entre intenção e realização, reconhece-se o professor como autor e reafirma-se a educação como prática de liberdade e bem público (VEIGA, 2013; SCHÖN, 2000; FREIRE, 1996).

A sustentabilidade desse papel depende de políticas de tempo e formação, de critérios e evidências a serviço da aprendizagem — e não do controle —, e de uma ética pública que legitime a escola como espaço democrático de produção de conhecimento, atualizando a unidade entre teoria e prática na direção de justiça social e do direito de aprender de todos (SAVIANI, 2008; CANDAU, 2009; TARDIF, 2018).

405

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria (org.). Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed., rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LÜCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis: Vozes, 2010.
- NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. v. II. São Paulo: Loyola, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2013.
- VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.