


Gestão Escolar



Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores

Duas pesquisas exclusivas revelam o perfil do coordenador pedagógico e como ele pode contribuir para a melhoria do trabalho docente

EDIÇÃO ESPECIAL Nº 6, JUNHO/2011. PROIBIDA A VENDA.

UMA PUBLICAÇÃO



**ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS**

4 REPORTAGENS Panorama

Formação continuada
ainda é ficção no país

Pesquisas apontam que, para avançar,
é preciso investir em programas de
capacitação em contexto de trabalho

8 Políticas Públicas

Oito iniciativas indispensáveis

Cabe às Secretarias de Educação
garantir as boas condições para
o aprimoramento profissional

14 Perfil

Coordenador pedagógico
vive crise de identidade

Cheio de atribuições dadas pela direção
e por outros agentes, educador deixa em
segundo plano a formação docente

20 Formação

Conhecimentos que
o formador precisa ter

Além de aumentar a oferta de formação
continuada para os coordenadores pedagógicos,
deve-se investir na qualidade dos conteúdos

23 Tendência

Espaços de estudo
e reflexão

Centros concentram práticas de atualização
profissional sem deixar de lado os horários
de trabalho coletivo na escola

19 ENTREVISTAS Isabel Alarcão

Refletir faz a diferença

Educadora portuguesa defende uma formação
voltada ao diálogo e às práticas colaborativas

24 Vera Maria Nigro de Souza Placo

Sozinha, a quantidade
não garante a qualidade

A pedagoga afirma que a experiência
e o tipo de relação com o diretor contribuem
para a eficiência do trabalho do coordenador

28 ARTIGOS Denise Vaillant

Percalços da formação
na América Latina

30 José Cerchi Fusari Clareza gera eficiência

BRUNO ALCARVE



Fundador: VICTOR CIVITA
(1907-1990)

Presidente: Roberto Civita
Diretora Executiva: Angela Dannemann
Conselheiros: Roberto Civita, Giancarlo Francesco Civita,
Victor Civita, Roberta Anamaria Civita,
Claudio de Moura Castro, Jorge Gerdau Johannpeter, José
Augusto Pinto Moreira, Manoel Amorim,
Marcos Magalhães e Maria Alice Setúbal

EDIÇÃO ESPECIAL "OS CAMINHOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES"

Diretor de Redação: Gabriel Pillar Grossi
Diretora de Arte: Manuela Novais
Coordenadora Pedagógica: Regina Scarpa
Editora: Paola Gentile
Editora assistente: Verônica Fraidraich
Editora de arte: Renata Borges
Repórter: Noêmia Lopes
Gerente de Projetos: Mauro Morellato
Analista de Planejamento e Controle Operacional:
Kátia Gimenes
Processos Gráficos: Vitor Nogueira

Colaboraram nesta edição: Dagmar Serpa (edição), Frances Jones
e Iracy Paulina (reportagem) e Paulo Kaiser (revisão)

Edição especial "Os caminhos da coordenação pedagógica
e da formação de professores" é uma publicação da área de Estudos
e Pesquisas da Fundação Victor Civita (estudosepesquisas@fvc.org.br).

IMPRESSA NA BRASILFORM EDITORA E INDÚSTRIA GRÁFICA LTDA
Rua Rosalina de Moraes Silva, 71 - Portão - Cotia-SP

Apoiadores



Formação continuada ainda é ficção no país

Pesquisas apontam que, para avançar, é preciso investir em programas de capacitação dentro das unidades escolares

DAGMAR SERPA e NOÊMIA LOPES

Em boa parte dos estados e municípios do país, a formação docente não dá conta de seu objetivo principal, que é aprimorar a prática pedagógica para fazer os alunos avançarem. As políticas públicas implantadas pelas Secretarias de Educação ainda não conseguem auxiliar as escolas e os professores em suas reais necessidades, pois os programas existentes são voltados para as demandas gerais do sistema. Além disso, nem todas as redes contam com um coordenador pedagógico por escola e, quando há, ele não recebe uma capacitação específica para ser formador.

Essas são as conclusões de duas pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC) em 2010:

■ *A Formação Continuada de Professores no Brasil: Uma Análise das Modalidades e Práticas*, coordenada pelas pesquisadoras Cláudia Davis, Marina Muniz Rossa Nunes e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, da FCC, traça um panorama do que é oferecido pelas secretarias a docentes de diferentes regiões brasileiras.

■ *O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições*, supervisionada por Cláudia Davis e coordenada por Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Vera Lucia Trevisan de Souza, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp), revela o perfil dos coordenadores pedagógicos do país (leia alguns resultados no quadro destas páginas e na reportagem na página 14).

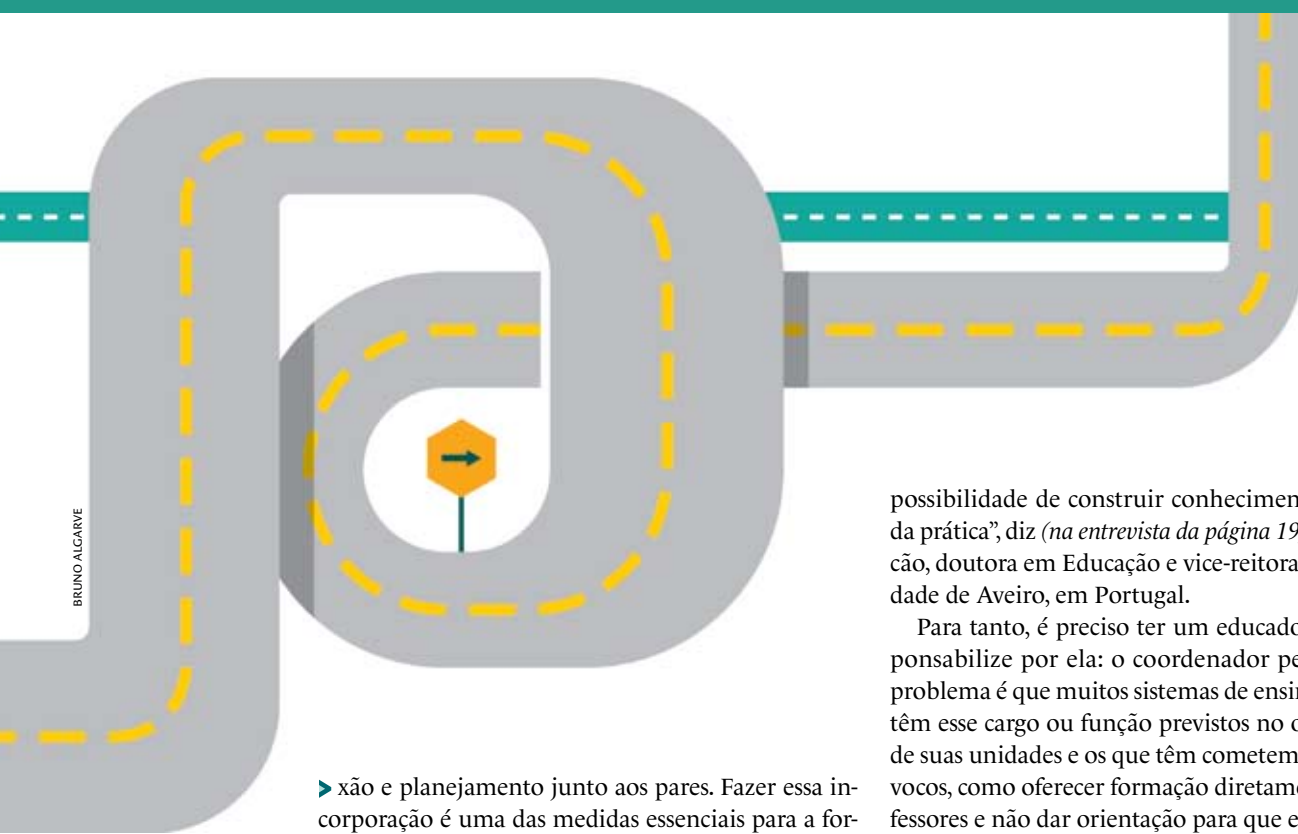
Os estudos constataram que os governos estão conscientes de que investir na qualidade do ensino requer necessariamente olhar para o desenvolvimento profissional dos docentes. Contudo, falta eficácia nas iniciativas. “Apesar das ações em favor da formação continuada, os programas ainda carecem de planejamento”, afirma Bernardete Gatti (leia mais no quadro da página 6). Nos sistemas de ensino pesquisados, verificou-se a existência de dois tipos de capacitação: a individualizada, centrada no aprimoramento pro-

fissional individual, e a colaborativa, focada na capacitação conjunta de equipes de professores e gestores. Patrícia Almeida, da FCC, defende: “O Brasil não pode investir apenas em uma dessas abordagens, pois é essencial corrigir sérias deficiências na formação inicial de professores que estão em atuação. É preciso combinar os dois modelos para conciliar diferentes demandas e auxiliar professores com características, necessidades e perfis distintos”.

Condições de estudo e capacitação ainda estão muito longe do ideal

Os resultados sobre a atual formação continuada oferecida aos professores tiveram como base investigações qualitativas sobre as práticas e modalidades usadas por Secretarias de Educação (confira a metodologia das pesquisas na página 7). Constatou-se que nem todos os sistemas preveem horas de trabalho coletivo na jornada docente, o que compromete a obrigatoriedade e a regularidade dos momentos de estudo, refle-





► xão e planejamento junto aos pares. Fazer essa incorporação é uma das medidas essenciais para a formação em serviço funcionar (saiba mais ações que as Secretarias podem desenvolver na reportagem da página 8). Outra maneira de obter avanços é fazer com que ela ocorra na própria escola. “É nela que a realidade se mostra com toda a complexidade e onde está a

possibilidade de construir conhecimento por meio da prática”, diz (na entrevista da página 19) Isabel Alarcão, doutora em Educação e vice-reitora da Universidade de Aveiro, em Portugal.

Para tanto, é preciso ter um educador que se responsabilize por ela: o coordenador pedagógico. O problema é que muitos sistemas de ensino ainda não têm esse cargo ou função previstos no organograma de suas unidades e os que têm cometem alguns equívocos, como oferecer formação diretamente aos professores e não dar orientação para que esse profissional se aprimore como líder de equipe. “Algumas práticas podem exigir da Secretaria uma ação generalizada diretamente com os professores”, pondera a professora Laurinda Ramalho de Almeida, da PUC-SP. “Mas o coordenador precisa de monitoria para identificar as prioridades específicas de sua escola e traçar as estratégias para atendê-las.”

Faltam tempo e preparo para o coordenador formar os professores na escola

Segundo a pesquisa da FVC sobre o perfil e o dia a dia desse profissional, a maioria dos entrevistados faz a orientação da equipe docente, mas nem sempre dedica tempo suficiente a ela e executa só o básico nessa função. Apenas uma minoria cita, por exemplo, a observação de sala de aula (uma das principais estratégias formativas) como parte de suas atividades habituais. Os motivos que levam o coordenador pedagógico a não desempenhar bem seu principal papel passam pela variedade de demandas que chegam às suas mãos e pela falta de uma identidade profissional bem definida, o que faz com que ninguém (nem o próprio) tenha clareza sobre o que é responsabilidade dele e o que deve ser delegado. Desprovido de certezas, ele vai escolhendo o que fazer ou não no dia a dia, durante o exercício da função.

“Algumas tarefas todos sabem que não são suas e as rejeitam no discurso, mas acabam assumindo quando a escola não tem quem as execute ou não é organizada para o trabalho ser bem equacionado”, observa Vera Placco. Sem falar nos que invertem totalmente as prioridades, alegando ser difícil cuidar da formação porque têm muitas tarefas. O raciocínio deveria ser o contrário: como a principal atribuição é cuidar da formação docente, eles não poderiam ser sobrecarregados com outras atividades.

Para piorar, ainda há confusão entre essa função e a orientação educacional, uma das habilitações antes oferecidas no curso de Pedagogia. Quem a escolhia se tornava apto a acompanhar os alunos para solucionar dificuldades de aprendizagem e questões disciplinares. A coordenação pedagógica surgiu para melhorar a aprendizagem das crianças e fazer um trabalho direto com os professores sobre o currículo. Nessa época, o orientador educacional foi cortado de muitas redes, deixando como herança uma mistura de papéis e mais atribuições para o coordenador.

Uma dúvida fica no ar: ainda que sobrasse tempo no dia a dia, será que quem está na coordenação desempenharia sua função a contento? A pesquisa constatou que há profissionais que não saberiam o que fazer. Isso porque o curso de Pedagogia não os prepara suficientemente e, em geral, eles também não recebem orientação da rede. Assim, não aprendem em lugar nenhum as práticas que precisa saber para ser formadores (leia a reportagem da página 20). Como é uma profissão em construção, não há unidade no modo de atuar da categoria. Quem atua na Educação Infantil, por exemplo, promove mais reuniões com a equipe do que os que estão no Ensino Médio.

Algumas Secretarias têm investido na criação de centros de formação para dar suporte às escolas, sem anulá-las como um fórum privilegiado de aprimoramento profissional (leia a reportagem na página 26). Essa, aliás, é uma tendência que tem sido verificada em outros países e que está chegando ao Brasil. Para Denise Vaillant, diretora acadêmica do Instituto de Educação da Universidade ORT Uruguay e presidente do Observatório Internacional da Profissão Docente, com sede na Universidade de Barcelona, isso mostra que existem várias instâncias do governo preocupadas com o assunto (leia o artigo na página 28).

Além de oferta de capacitação, do detalhamento expresso de suas atribuições e de melhores condições

A metodologia dos estudos

Confira os detalhes de como foram realizadas as duas pesquisas da Fundação Victor Civita

■ **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS MODALIDADES E PRÁTICAS** Investigação qualitativa sobre as práticas formativas de 19 Secretarias de Educação – seis estaduais e 13 municipais – das cinco regiões do país. Em cada uma, foram feitas entrevistas com o secretário de Educação (ou seu representante), com o coordenador da formação continuada na rede e com o responsável por um projeto em andamento.

■ **O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: INTENÇÕES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES** Na fase quantitativa, foram realizadas entrevistas por telefone com 400 coordenadores de 13 capitais brasileiras. A qualitativa envolveu conversas pessoais aprofundadas com 20 coordenadores das cinco regiões do país, os diretores das unidades de ensino onde eles estão locados e 40 professores.

A estrutura da formação

Os estados e municípios consultados esquematizam os programas de capacitação da seguinte maneira:

■ **CONTEÚDO** As propostas são elaboradas pela própria Secretaria de Educação, pelo Ministério da Educação (MEC) ou por instituições parceiras.

■ QUEM MINISTRA A FORMAÇÃO

Um grupo técnico da própria Secretaria, selecionado por modalidade de ensino ou projeto, ou uma equipe externa.

■ NÍVEIS DE ENSINO ATENDIDOS

Prioritariamente, os iniciais do Ensino Fundamental.

■ DISCIPLINAS CONTEMPLADAS

Principalmente Língua Portuguesa (em especial, os conteúdos relacionados à Alfabetização) e Matemática.

de trabalho para que possa se dedicar às prioridades, José Cerchi Fusari, professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), sugere (no artigo da página 30) mais um ingrediente para ajudar esse profissional a cumprir bem sua missão: “O trabalho do coordenador pedagógico tenderá a ser mais eficaz se ele tiver clareza conceitual, teórica e metodológica sobre a função global da escola”. A mesma reflexão, aliás, vale para todo educador – do diretor aos professores. ■

QUER SABER MAIS?

Contatos

Denise Vaillant, vaillant@ort.edu.uy
Isabel Alarcão, ialarcao@ua.pt
José Cerchi Fusari, jcfusari@usp.br
Laurinda Ramalho de Almeida, laurinda@pucsp.br
Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), tel. 0800-616-161
Vera Maria Nigro de Souza Placco, veraplacco@pucsp.br

Internet

Em www.fvc.org.br/estudos, a íntegra das pesquisas Formação Continuada de Professores no Brasil: Uma Análise das Modalidades e Práticas e O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições.

8 iniciativas indispensáveis

Cabe às Secretarias de Educação garantir as boas condições para o aprimoramento profissional dos docentes

NOÊMIA LOPES Colaborou FRANCES JONES

A pesar dos esforços feitos em diversas regiões do Brasil pelas Secretarias de Educação para atender às necessidades formativas das equipes escolares, ainda há muito a conquistar. Essa é uma das conclusões da pesquisa *Formação Continuada de Professores no Brasil: Uma Análise das Modalidades e Práticas*.

Entre os pontos positivos, o estudo relata o abandono da ideia de que a boa formação se faz apenas individualmente, com o profissional frequentando conferências e palestras. Já se dissemina a ideia de que o aperfeiçoamento adquirido em serviço, com os pares, é o caminho mais eficiente. As redes também começam a entender que não basta oferecer programas voltados ao domínio de conteúdos teóricos sem haver reflexão e estudo vinculados à prática pedagógica.

Garantir condições para que o horário de trabalho pedagógico coletivo aconteça de fato é uma obrigação

das redes. “Muitas instituem esse momento formativo, porém esquecem de criar a estrutura necessária para efetivá-lo”, diz Gisela Wajskop, diretora do Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades.

Para preencher as lacunas que ainda persistem – e que infelizmente não são poucas –, é necessário que as Secretarias de Educação se responsabilizem pela execução de políticas públicas sem as quais é impossível melhorar a qualidade dos programas oferecidos. Algumas delas:

- 1 Incorporar a formação à jornada de trabalho
- 2 Garantir a continuidade dos programas formativos
- 3 Valorizar a formação em serviço no plano de carreira
- 4 Ter coordenador pedagógico em todas as escolas
- 5 Fazer a formação do coordenador pedagógico
- 6 Investir em capacitação articulada ao contexto de trabalho
- 7 Incentivar a escola a ser um espaço de aperfeiçoamento profissional
- 8 Ter equipe técnica para acompanhar os gestores

A rede que busca cumprir esses passos tem grande possibilidade de conquistar altos índices de sucesso escolar. “Contudo, é importante lembrar que o Brasil ainda carece de outros pontos fundamentais, como a articulação entre a formação inicial e a continuada e a criação de currículos nacionais tanto para os cursos de Pedagogia e licenciatura como para as expectativas de aprendizagem dos estudantes”, alerta Gisela.

Esforços conjuntos nas esferas federal, estadual e municipal ajudariam a melhorar a qualidade de en-

sino – e evitar um cenário em que apenas uma ou outra escola da rede se tornem uma ilha de excelência. Como bem resume Francisco Imbernón, professor de Didática e Organização Educacional da Universidade de Barcelona, na Espanha: “É óbvio, mas nem por isso menos relevante, que as pesquisas sobre formação em serviço apontem que o apoio real às escolas é mais importante do que boas intenções ou palavras em documentos – sobretudo quando é preciso assumir riscos relacionados à experimentação”. A seguir, você conhecerá em detalhes cada uma das ações sugeridas por nossos consultores (*leia a relação na página 13*) e onde elas já foram bem implantadas.

1 Incorporar a formação à jornada de trabalho

As redes de ensino só conseguem garantir um tempo dedicado à troca de experiências e à reflexão entre professores e gestores se esses momentos estiverem incluídos na jornada de trabalho docente – sob pena de a obrigatoriedade e a regularidade dos encontros ficarem comprometidas. “Para que o trabalho pedagógico coletivo seja incorporado à rotina, é preciso dar a ele a devida importância, implementando-o com condições e bases legais para que vire realidade”, defende Telma Weisz, doutora em psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), em entrevista à revista GESTÃO ESCOLAR de abril/maio deste ano.

Em vigor desde 2008, a Lei do Piso Salarial do Magistério prevê um terço da carga horária para atividades extraclasse – entre elas, o estudo coletivo. Vários estados recorreram ao Supremo Tribunal Federal para vetar esse item, mas até agora os recursos julgados mantiveram o texto original. Independentemente disso, algumas redes já incorporaram as reuniões pedagógicas à carga horária.

ONDE É REALIDADE A Secretaria de Estado de Educação do Acre estabelece que parte da jornada seja usada para o aperfeiçoamento fora da sala de aula, em atividades de planejamento e participação em grupos de estudo e reuniões de formação em serviço. Há dois regimes contratuais em vigor. O mais antigo prevê 16 horas em sala e 14 horas extraclasse, por semana. O mais recente determina 20 e dez horas, respectivamente. Cada unidade estipula o tempo que será destinado especificamente à formação. De acordo com Josenir de Araújo Calixto, diretor de ensino da Secretaria, a participação nos encontros formativos é garantida: “Realizamos uma pesquisa e constatamos que 96% dos professores que estão em sala de aula tiveram mais de 80% de presença nas atividades oferecidas na Secretaria. Já na formação que ocorre nas escolas, esse número encosta nos 100%”. ➤

2 Garantir a continuidade dos programas formativos

De nada adianta a formação estar incorporada à jornada se há rupturas a cada governo. “Mudanças efetivas na qualidade da aprendizagem dos alunos demandam tempo: o formador da Secretaria precisa preparar o coordenador pedagógico, que, por sua vez, tem de se responsabilizar pelo aperfeiçoamento do trabalho docente. Em geral, esses processos são simultâneos e levam mais do que um mandato político para acontecer”, afirma Beatriz Gouveia, selecionadora do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10 e coordenadora de projetos do Instituto Avisa Lá, em São Paulo. Portanto, cabe às redes de ensino garantir a continuidade dos bons modelos de formação, zelando pela estabilidade dos técnicos responsáveis pelos projetos e pela formação de novos formadores. “Isso só é possível quando a Secretaria investe na seleção de pessoal qualificado e em instrumentos de avaliação permanentes e eficazes”, completa Cybele Amado, diretora do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep), que dá consultoria educacional a municípios da Bahia.

ONDE É REALIDADE Na rede municipal de São José dos Campos, a 99 quilômetros de São Paulo, as boas práticas não são interrompidas. Por exemplo, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), iniciado em 2001 como uma proposta do Ministério da Educação (MEC), capacitou as equipes pedagógicas do município. Em seguida, esses técnicos formaram orientadores e professores da rede. Com os resultados positivos, o programa foi oferecido a todos os educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente,

desdobrou-se em uma capacitação sobre os gêneros discursivos criada pela própria Secretaria com base em uma demanda detectada ao longo do Profa. Há também estabilidade do grupo de supervisores. A maioria dos colegas que orienta gestores, coordenadores pedagógicos e professores fez carreira nessa área da Secretaria. Regina Helena Machado Scarpel, assessora técnico-pedagógica que coordena a equipe de formação, está lá há 13 anos. “A Secretaria investe no nosso trabalho com cursos, assessoria pedagógica, palestras e congressos. Essas ações, aliadas ao esforço pessoal de cada integrante, permitem que alcancemos resultados positivos”, relata Regina Helena.

3 Valorizar a formação em serviço no plano de carreira

Com a continuidade das políticas públicas assegurada, torna-se importante disponibilizar um plano para que professores e gestores progridam na carreira. Para tanto, é necessário deixar claro o que a rede de ensino espera deles e como o aperfeiçoamento profissional será valorizado. “Apenas o tempo de serviço não basta para receber promoções. Elas devem depender do aperfeiçoamento na profissão e de resultados efetivos na aprendizagem das turmas”, aponta Beatriz.

ONDE É REALIDADE Na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, os educadores podem progredir na carreira horizontalmente – participando de programas de aperfeiçoamento e ampliando o tempo de serviço – e verticalmente – investindo na formação acadêmica. Essa última movimentação se dá em três etapas. A primeira exige licenciatura plena para quem está começando. A segunda requer pós-graduação em nível de especialização. E, para chegar à terceira, o docente

se candidata a uma das 2,4 mil vagas do Programa de Desenvolvimento Educacional, que tem dois anos de duração. No primeiro, ele fica fora da sala de aula, estudando em universidades conveniadas. No segundo, dá aulas em 75% da carga horária e trabalha como pesquisador no restante do tempo, elaborando uma proposta de intervenção prática para uma escola. O espaço virtual chamado Grupo de Trabalho em Rede (GTR) facilita a socialização do conhecimento e alguns participantes transformam suas experiências em livros. “Quem desenvolve bons projetos deve ser reconhecido, ter o trabalho divulgado para os colegas e ganhar prêmios”, afirma Gisela Wajskop. Com isso, a rede profissionaliza o trabalho docente.

4 Ter coordenador pedagógico em todas as escolas

Os docentes precisam, além de valorização, de auxílio permanente para sanar dúvidas e melhorar as estratégias de ensino. “Só há mudança real na prática educacional quando o professor encontra solução para os problemas que enfrenta em sala de aula”, diz Francisco Imbernón, da Universidade de Barcelona. Achar esses caminhos não é algo que se possa ou se deva fazer sozinho. Cabe ao coordenador pedagógico atuar como o parceiro mais experiente – e, portanto, o orientador – da equipe. Infelizmente, nem todas as escolas brasileiras contam com esse profissional, o que torna a formação inexistente ou precária, com o diretor tentando assumir o papel de formador ou os professores buscando aperfeiçoamento sozinhos.

ONDE É REALIDADE Para fugir de problemas como esses, a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, na Grande São Paulo, realizou em 2009 o primeiro concurso público para coordenadores pedagógicos. Antes,

alguns docentes tinham carga horária ampliada para assumir funções chamadas de “professor de apoio pedagógico” ou “professor-referência”. Percebendo a precariedade desse sistema, a rede organizou a seleção e hoje tem 250 coordenadores concursados, que atuam nas 182 unidades municipais. “Quando se tem na escola um profissional para cuidar exclusivamente da formação, os resultados certamente são melhores”, afirma Stella Chicchi, diretora do Departamento de Ações Educacionais da Secretaria.

5 Fazer a formação do coordenador pedagógico

Com a rede assegurando a presença de pelo menos um desses profissionais por escola, é preciso cuidar também da formação deles. Esse aperfeiçoamento deve ser específico, ou seja, quem trabalha na função não pode participar apenas das mesmas atividades formativas oferecidas aos docentes. Isso porque o coordenador tem de conhecer e dominar competências e estratégias próprias para estar à frente da equipe a fim de ajudá-la a refletir sobre a prática (*leia mais na reportagem da página 20*). “A promoção de mudanças efetivas na aprendizagem dos alunos depende da capacidade de o coordenador encabeçar uma discussão permanente sobre o trabalho pedagógico”, lembra Beatriz Gouveia. Para tanto, cabe às Secretarias de Educação montar equipes técnicas especializadas na formação dos coordenadores.

ONDE É REALIDADE O município de Governador Valadares, a 322 quilômetros de Belo Horizonte, assumiu, desde 2004, o compromisso de oferecer capacitação sistemática e específica para os pedagogos – como são chamados os coordenadores da rede. Os encontros são quinzenais e acontecem na Casa do Professor, ▶

► um espaço mantido pela secretaria de Educação e destinado aos momentos de estudo. “Antes dessa política, os pedagogos não tinham auxílio para cuidar das questões didáticas e fazer a formação de seus grupos. Hoje, eles recebem subsídios concretos e estão mais preparados para as reuniões que organizam nas escolas e para desenvolver atividades formativas”, explica Geni Maria Amorim Aguiar, coordenadora do Ensino Fundamental.

6 Investir em capacitação articulada ao contexto de trabalho

A capacitação do coordenador deve considerar necessidades comuns às escolas da rede. Em geral, as Secretarias detectam essas demandas por meio de avaliações externas, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Com base nesses diagnósticos, é possível encontrar uma deficiência geral na aprendizagem de certos conteúdos. Então, cabe à rede preparar os coordenadores para abordar esses pontos com as equipes docentes – sem deixar de lado as questões específicas que surgem em cada grupo. As secretarias podem firmar parcerias com universidades ou instituições que atuam no ramo educativo – só não podem se restringir a repassar os programas prontos do MEC.

ONDE É REALIDADE Na Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas, a 834 quilômetros de Belém, há capacitações feitas para toda a rede, em espaços como o centro universitário da cidade e o auditório da prefeitura. Todas as iniciativas usam como base dados de aprendizagem e reprovação, indicadores nacionais e resultados de duas avaliações aplicadas nas escolas pela Secretaria. “Quando uma área não vai bem,

levantamos as variáveis que estão provocando o problema e buscamos caminhos para resolvê-lo”, diz Verônica Coelho Carneiro, formadora e coordenadora da Secretaria. Também há uma equipe de ensino que cumpre um cronograma de trabalho semanal para visitar as unidades e ajudar os coordenadores a planejar a formação docente em cada escola.

7 Incentivar a escola a ser um espaço de aperfeiçoamento profissional

A análise das avaliações da rede garante uma formação articulada aos contextos de trabalho. Porém, quando esse processo está consolidado, é hora de ir além. “As equipes técnicas precisam ajudar os coordenadores a fazer, eles mesmos, diagnósticos da aprendizagem em suas escolas”, afirma Gisela Wajskop. Para contemplar as reais necessidades da equipe, entra em cena outro personagem fundamental: o diretor escolar. Ele deve receber orientação técnica sobre as condições necessárias para a formação em serviço de qualidade e seu papel no cumprimento desses requisitos. “O coordenador é um profissional que pode potencializar os processos de aprendizagem. Mas, para isso, é fundamental que todas as áreas da gestão estejam a serviço da liderança pedagógica”, afirma Guilherme do Val Toledo Prado, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec) e professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

ONDE É REALIDADE A Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul organizou a equipe gestora das escolas da rede estadual incluindo nela o diretor, o vice, o orientador educacional e o supervisor

escolar (nomenclatura usada para o coordenador pedagógico). “Oferecemos formações específicas para os gestores, organizadas por técnicos das centrais regionais, que, por sua vez, são capacitados por coordenadores gerais da Secretaria de Educação”, diz Maria de Guadalupe Lima, coordenadora adjunta da Coordenação da Gestão de Aprendizagem da rede gaúcha. Dessa maneira, todos recebem capacitação para desempenhar bem o próprio papel e garantir que os demais integrantes da equipe possam fazer o mesmo. Todo diretor sabe, por exemplo, que o supervisor escolar precisa de tempo, espaço e material adequados para estudar e planejar os horários de trabalho pedagógico coletivo.

8 Ter uma equipe técnica para acompanhar os gestores

Um grupo da secretaria deve se responsabilizar por disseminar e monitorar a implantação das políticas públicas, observando a maneira como elas impactam os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, propostas e metas podem ser revistas sempre que necessário. “Aproximar-se do campo de avaliação da formação continuada é uma tarefa complexa, mas imprescindível para a legitimação e otimização das práticas formativas”, diz Francisco Imbernón.

ONDE É REALIDADE A Secretaria Municipal de Educação de Natal criou, em 2009, a Comissão de Formação Continuada, Ensino e Pesquisa (CFEPES). Cabe a ela coordenar e avaliar as ações de formação, propor parcerias para a realização de programas voltados a professores e gestores, promover a integração entre as áreas de ensino e pesquisa e incentivar a publicação dos resultados. “A política de formação da

rede está em fase de experimentação e, por isso, sabemos que o acompanhamento é essencial”, afirma Margarete Ferreira do Vale de Sousa, assessora pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental. Reforçam a iniciativa os grupos de trabalho – que reúnem entre oito e 12 escolas e são acompanhados por assessores pedagógicos – e o Comitê Estratégico de Assessoramento Pedagógico (Caep) – formado por assessores da Secretaria de Educação, membros do CFEPES, diretores de departamentos e o secretário adjunto de Gestão Pedagógica. Também há maneiras complementares importantes – e menos formais – de avaliar o impacto de um projeto de formação que devem ser levadas em conta, como ouvir gestores e docentes a respeito do que funciona e verificar se crianças e jovens avançaram na aprendizagem dos conteúdos e habilidades esperados para cada série e até mesmo consultar os pais dos estudantes. □

QUER SABER MAIS?

Contatos
Beatriz Gouveia, biagouveia@uol.com.br
Cybele Amado, institutochapada@institutochapada.org.br
Francisco Imbernón, fimberron@ub.edu
Gisela Wajskop, gisela@singularidades.com.br
Guilherme do Val Toledo Prado, gvptoledo@yahoo.com.br
Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, tel. (51) 3288-4700, gab-dp@educ.rs.gov.br
Secretaria de Estado da Educação do Paraná, tel. (41) 3340-1500, imprensa@seed.pr.gov.br
Secretaria de Estado da Educação do Acre, tel. (68) 3213-2313, atendimento.educacao@ac.gov.br
Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares, tel. (33) 3271-6714, smed@valadares.mg.gov.br
Secretaria Municipal de Educação de Natal, tel. (84) 3232-4729, sme@natal.rn.gov.br
Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas, tel. (94) 3346-8234, assessoria_semed@yahoo.com.br
Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, tel. (11) 4336-7777, gse@saobernar.sp.gov.br
Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, tel. (12) 3901-2000, gabinetesme@sjc.sp.gov.br
Telma Weisz, telweisz@uol.com.br

Participaram dos debates sobre os resultados da pesquisa *Formação Continuada de Professores no Brasil: Uma Análise das Modalidades e Prática*, os seguintes especialistas, mediados pela diretora executiva da Fundação Victor Civita (FVC), Angela Cristina Dannemann: Beatriz Gouveia, do Instituto Avisa Lá; Bernadete Gatti, coordenadora do estudo; Denise Vaillant, diretora do Instituto de Educação da Universidade ORT Uruguay; Elba Siqueira de Sá Barreto, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC); Guilherme do Val Toledo Prado, professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Helena Costa Lopes de Freitas, coordenadora de Formação de Professores da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Mirta Torres, especialista em didática da leitura e da escrita; Patrícia Cristina Albieri de Almeida, pesquisadora da FCC; Patrícia Mota Guedes, pesquisadora da Fundação Itaú Social; Regina Scarpa, coordenadora pedagógica da FVC; Silvana Tamassia, Gestora Nota 10 na edição 2008 do Prêmio Victor Civita; e Sofia Lerche Vieira, professora da Universidade Estadual do Ceará (Uece).

Coordenador pedagógico vive crise de identidade

Cheio de atribuições dadas pela direção e por outros agentes, profissional deixa em segundo plano a formação docente

DAGMAR SERPA Colaborou IRACY PAULINA

Substituir o professor que faltou, organizar e agendar os horários de uso da biblioteca, ajudar os funcionários da Secretaria na época da matrícula, controlar a entrada e a saída dos alunos e ainda conversar com os pais daquele garoto que vive brigando com os colegas. Várias demandas vão parar nas mãos dos coordenadores pedagógicos. O resultado é que, atolados em afazeres, muitos acabam não dando conta de sua função prioritária na escola: a formação contínua, em serviço, dos professores. A pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC) sobre o tema detectou que 9% reconhecem não cumprir sua missão primordial. Já a maioria que diz exercer esse papel nem sempre o faz bem feito: 26% admitem ser insuficiente o tempo dedicado ao projeto político-pedagógico (PPP), cuja criação coletiva é atividade-chave no processo de formação docente. Dos 87% que apontam a gestão da

aprendizagem como uma atividade sob sua responsabilidade, só 17% citam a observação do trabalho do professor em sala de aula – comprovadamente uma das principais estratégias formativas – como parte da sua rotina.

Por outro lado, metade declara atender diariamente telefonemas de todos os tipos, o que ocupa boa parte do expediente. E a atuação sem foco nem é uma questão de falta de experiência: em média, eles ocupam o posto há cerca de sete anos (confira o perfil desse profissional no quadro da página ao lado). Para começar, as leis contribuem para esse caos (veja o gráfico da página 16). “Estudando cinco normas estaduais, constatamos que em geral elas dão atribuições demais ao coordenador e poucas dizem respeito explicitamente à formação docente”, conta Laurinda Ramalho de Almeida, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Além disso, as solicitações, a distância e ao vivo, chegam ao coordenador vindas de todos os lados: do diretor, que o considera seu braço direito não só para os assuntos pedagógicos mas também para os burocráticos e financeiros; dos professores, que costumam elegê-lo como o melhor porta-voz para tratar com a direção sobre todos os temas da categoria; dos pais, que não sabem direito qual é a função dele; e das Secretarias, que às vezes fazem convocações em excesso e o obrigam a mal parar em seu local de trabalho (leia diferentes indicadores de desvios de função no quadro da página 17).

É mais uma prova de que falta a todos clareza sobre quais são as tarefas primordiais, secundárias e op- ➤

O perfil desse educador
Quem são os coordenadores pedagógicos da rede pública, segundo amostra com 400 entrevistados de todas as regiões do país

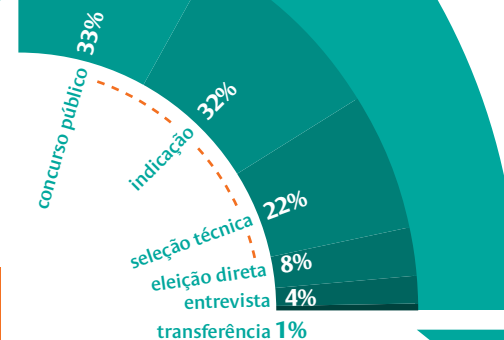
90% SÃO MULHERES

88% TÊM EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR

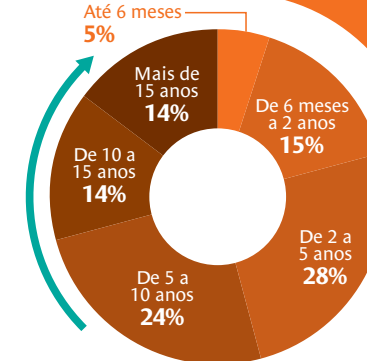
44 ANOS é a idade média

59%

consideram os concursos públicos a melhor forma de chegar ao cargo. Porém, apenas um terço foi selecionado dessa maneira.

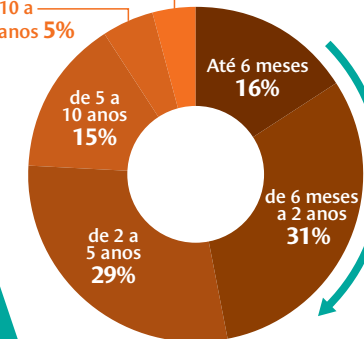


Em média, o coordenador tem 6,9 anos de experiência na função. Porém mais de 25% estão no cargo há mais de dez anos.



mais de 15 anos 4%

de 10 a 15 anos 5%



A permanência média na atual escola é de 3,9 anos, sendo que quase metade está na unidade há menos de dois anos.

70% CURSARAM PÓS,

mas a imensa maioria optou por cursos *lato sensu*, mais rápidos e práticos. Apenas 4% fizeram mestrado.

Eles se formaram em...

- Pedagogia 55%
- Letras 14%
- História 5%
- Psicologia 4%
- Outros 22%

35%

fizeram uma segunda graduação.

No grupo que voltou à universidade, 61% dos que não tinham escolhido Pedagogia na primeira vez elegeram essa opção depois.



MARINA PIEDADE

Mudança de mentalidade

“Pela minha experiência, uma das coisas que mais nos desviam do que deveria ser o nosso foco são os problemas de indisciplina. Na rede municipal de São Paulo, existe o cargo de assistente de direção e uma de suas incumbências é aproximar-se dos alunos para cuidar disso. Só que, quando ocorre um caso mais sério, acaba indo parar na sala do coordenador. É cultural. Sei que a indisciplina é atribuição nossa se estiver ligada a questões de aprendizagem e de ensino. Para mudar a mentalidade de todos, acho que precisamos ter clareza de que resolver a briga em si não é parte das nossas atribuições. No começo do ano, chamo os professores e os funcionários para conversar sobre distúrbios disciplinares e avaliar como evitá-los.”

VALÉRIA RODRIGUES FARIA, há 15 anos na função, é coordenadora pedagógica da EMEF Joaquim Cândido Azevedo Marques, em São Paulo

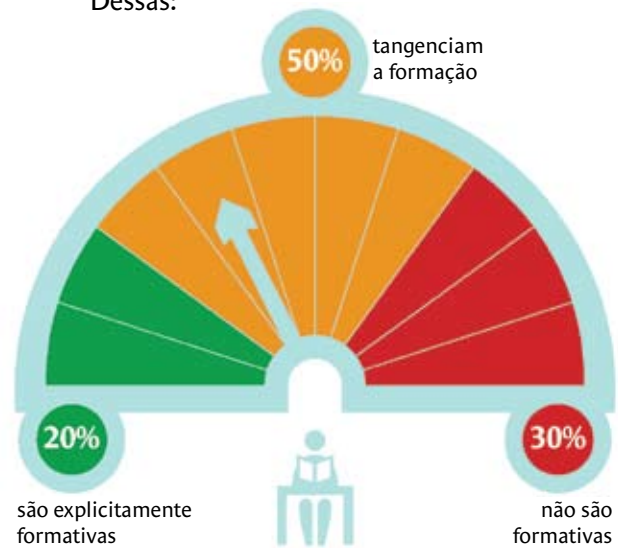
➤ cionais dos coordenadores pedagógicos. “Eles mesmos não sabem os limites de seu papel e, por isso, aceitam todas as demandas que lhe são dadas, fazendo coisas demais por não ter a compreensão de que são, antes de tudo, formadores”, ressalta Ana Maria

Falcão de Aragão, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A ausência de nitidez compõe o quadro de uma profissão que ainda está em construção. “O coordenador tenta formar sua identidade em serviço levando em conta o que as leis determinam como seus deveres e as demandas e imposições do dia a dia”, afirma Laurinda. “Então, faz o que acredita pertencer ao seu âmbito de trabalho.” Nem sempre acerta nas prioridades.

Os especialistas (conheça os que participaram do debate sobre essa pesquisa na página 18) acreditam que algumas ações podem romper esse ciclo vicioso – tanto que uma parcela dos profissionais já achou meios de manter o foco em sua atribuição principal (leia os depoimentos desta reportagem). Do lado da escola, Luzia Marino Orsolon, mestre em Psicologia da Educação e diretora do Colégio Assunção, em São Paulo, defende que os gestores precisam encarar o cotidiano da unidade como uma responsabilidade coletiva. Assim, tarefas que a coordenação acaba tomando para si podem ser passadas para outro profissional, sobrando mais tempo para o que é primordial. “Para as coisas funcionarem bem, deve existir um trabalho colaborativo, com o envolvimento de todos.” O andamento fica ainda mais afinado quando há organização. Um exemplo é o atendimento de pais. “É função do coordenador recebê-los quando se trata de questões pedagógicas”, observa Luzia. O ideal é ➤

Legislação abrangente

As leis de cinco secretarias estaduais reúnem 256 funções para o coordenador pedagógico. Dessas:



MARIO IANNINO

Plano próprio de ação

“A Educação Infantil exige um trabalho bem integrado entre todos os profissionais e o risco de perdermos de vista nosso papel principal é grande. Um instrumento que me ajuda a não dispersar é meu plano de ação, que faço todo início de ano, focado na formação dos docentes. A direção me dá condições para implantá-lo. Antes de termos uma auxiliar de secretaria, eu cuidava de processos burocráticos, como matrícula ou arquivo de diários de frequência. Houve época em que, se faltava professor, eu ia à sala para substituí-lo. Refletindo, vi que, em caso de emergência, era possível distribuir as crianças de uma classe por outras. Para não perder o foco, é necessário ser firme e ter capacidade de decidir rapidamente.”

ANDRÉIA KRAWCXYK, há dez anos na função, é coordenadora pedagógica do CMEI Treze de Maio, em Goiânia

CAROL DE CÔS



A divisão de tarefas que funciona

Veja quais atribuições o coordenador precisa encarar como prioridade e quais ele não deve

O que fazer

- **Garantir a realização semanal do horário de trabalho pedagógico coletivo** 78% afirmam reunir-se periodicamente com todos os professores, porém só isso não basta. É preciso ter tempo para planejar e tornar mais produtivos esses momentos.
- **Organizar encontros de docentes por área e por série** Só 27% declaram reunir os professores por disciplina, para tratar de conteúdos específicos, e 31% por ano, para conversar sobre as turmas.
- **Dar atendimento individual aos professores** Apenas 19% discutem com cada docente da equipe e sugerem novas estratégias de ensino, após observar as práticas pedagógicas em sala de aula.
- **Fornecer base teórica para nortear a reflexão sobre as práticas** Não mais de 31% apontam o preparo dos docentes como um dos principais problemas da coordenação pedagógica.
- **Conhecer o desempenho da escola em avaliações externas** 47% dos entrevistados citaram um número que está fora da escala do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), embora a maioria afirme saber o resultado da escola. Mais do que ter o número, é essencial usá-lo para guiar o planejamento em equipe.

O que não fazer

- **Conferir se as classes estão organizadas e limpas antes das aulas** 55% dos coordenadores realizam essa tarefa e 90% a avaliam como adequada à sua função, que pode ser delegada a um funcionário de serviços gerais.
- **Fiscalizar a entrada e a saída de alunos** 72% dos entrevistados têm essa atividade na rotina e 91% a consideram apropriada, mas o controle deve ser responsabilidade de um funcionário treinado para a função.
- **Visitar empresas do entorno para fechar parcerias** 54% gostariam de ter mais tempo para isso, mas o papel de relações-públicas é do diretor.
- **Substituir professores que faltam** 19% dos entrevistados fazem isso uma ou algumas vezes por semana. Sua função, porém, é ajudar a direção a montar, com os docentes, um banco de atividades e uma lista de substitutos para resolver esse tipo de emergência.
- **Cuidar de questões administrativas, financeiras e burocracias em geral** 22% acreditam que isso é seu papel, embora os especialistas garantam que a parceria com o diretor deve se restringir aos assuntos pedagógicos.



MARCELO ALMEIDA

Consciência e organização

“Penso que, se todos tiverem clareza de que o maior compromisso da escola é garantir a aprendizagem, fica mais fácil para os profissionais atuarem numa boa sintonia. É minha atribuição ajudar a equipe de professores para que isso ocorra. Nesse contexto, sei que a articulação do projeto político-pedagógico é uma prioridade. Contudo, situações não previstas no dia a dia e tarefas secundárias – como fazer anotações nas agendas dos alunos e digitar relatórios burocráticos – às vezes param na minha mão. Como tenho consciência do que deve ou não ocupar meu tempo, repasso tais trabalhos para outros funcionários, ressaltando que cada um precisa cuidar de sua parte para a escola não se desviar da sua rotina.”

WALDIRENE BELLARDO, há 14 na função, é coordenadora pedagógica da EM Umuarama, em Curitiba

► que funcionários da secretaria sejam capacitados para fazer uma triagem dos telefonemas e dos pedidos de reunião. A escola também ganha ao estipular horários fixos para o atendimento às famílias.

Já as Secretarias podem se empenhar para melhorar as condições de trabalho nas unidades, tanto no que diz respeito à estrutura física como na composição de equipes, a fim de organizar e distribuir melhor as tarefas. “Alguns sistemas preveem a presença de um profissional responsável por questões administrativas e pelos processos burocráticos, criando uma divisão automática de atribuições”, exemplifica Laurinda.

Para Mozart Neves Ramos, conselheiro do movimento Todos Pela Educação, às Secretarias também cabe agir para aumentar a consciência geral, reconhecendo e enfatizando a importância do coordenador na gestão escolar. “Ele é o líder da aprendizagem, o responsável por obter bons resultados com o trabalho de formação dos professores, e cada unidade de ensino precisa ter ao menos um profissional”, afirma. Ramos defende ainda ações de legitimação da função no país. “No Plano Nacional de Educação 2011-2020, a meta que se refere à profissionalização da gestão democrática nem cita o coordenador. Sem levar isso em consideração, corremos o risco de ele trabalhar de forma desarticulada dos objetivos da escola.”

Por enquanto, perdidos no excesso de demandas e sem certezas quanto à sua identidade, 70% dos coordenadores classificam como “média” ou “regular” sua qualidade de vida e uma das principais queixas é a falta de tempo para a família. Ainda assim, eles se mostram satisfeitos em estar no cargo. Uma hipótese é que, por ser tão solicitado para tantas tarefas (por todos da comunidade) e sempre ter muito a fazer, esse profissional se sinta importante, o que lhe traz alguma sensação de realização pessoal. Talvez até imagine que a escola nem sobreviveria sem ele. Pode ser mais uma dificuldade a ser vencida na hora de tirar tarefas não formativas de suas mãos. ■

QUER SABER MAIS?

Contatos
Ana Maria Falcão de Aragão, anaragao@terra.com.br
Laurinda Ramalho de Almeida, laurinda@pucsp.br
Luzia Marino Orsolon, lorsolon@gmail.com.br
Mozart Neves Ramos, contato@todospelaeducacao.org.br

Participaram dos debates sobre os resultados da pesquisa *Coordenador Pedagógico e a Formação dos Professores: Intenções, Tensões e Contradições* os seguintes especialistas, mediados pela diretora executiva da Fundação Victor Civita (FVC), Angela Cristina Dannemann: Ana Maria Falcão de Aragão, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Cybele Amado, do Instituto Chapada; Ecleide Furlanetto, da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid); Eliane Bambini Gorgueira Bruno, da Universidade Mogi das Cruzes; José Cerchi Fusari, da Universidade de São Paulo (USP); Luiza Helena da Silva Christov, da Universidade Estadual Paulista (Unesp); Luzia Marino Orsolon, do Colégio Assunção; Maria Carolina Nogueira Dias, da Fundação Itaú Social; Mozart Neves Ramos, do Todos Pela Educação; Regina Scarpa, coordenadora pedagógica da FVC; Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep); Sandra Unbehaum, da Fundação Carlos Chagas (FCC); e Silvana Tamassia, vencedora de 2007 do Prêmio Victor Civita Gestor Nota 10.



FRANCISCO MARTIN

ISABEL ALARCÃO

Refletir faz a diferença

Educadora portuguesa defende uma formação voltada ao diálogo e às práticas que sejam colaborativas de fato

NOÊMIA LOPES

Muito se fala sobre a necessidade de o professor refletir sobre sua prática em sala de aula. Contudo, as condições para que isso ocorra nem sempre são ideais. Isabel Alarcão, doutora em Educação e membro do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), da Universidade de Aveiro, em Portugal, estuda a formação docente desde 1974 e explica, nesta entrevista concedida por e-mail, como é a escola reflexiva.

Por que é importante o docente ser reflexivo?

ISABEL ALARCÃO Para atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação, as escolas precisam ser dinâmicas e questionadoras. Isso não se cumpre se a docência é exercida de forma rotineira.

Como é o perfil de um coordenador que investe na reflexão coletiva entre os membros da equipe?

ISABEL Ele tem de ser um observador atento de uma realidade mutante e um profissional alerta para as ideias dos outros. No dia a dia, precisa dar espaço ao crescimento dos colegas e à própria capacidade de decisão – sem perder o sentido do trabalho coletivo. Acho importante que tenha a preocupação de divulgar a todos os caminhos que o grupo vai traçando.

A senhora defende que os professores precisam de formação permanente em seu local de trabalho. Por que a escola é o lugar ideal para a reflexão?

ISABEL É nela que está a realidade em toda sua complexidade, a tensão entre o pensamento e a ação, entre as tomadas de decisão e a avaliação de seus efeitos. É nela também que está a possibilidade de construir conhecimento por meio da prática coletiva. Não basta ser reflexivo individualmente – o que pode levar a sentimentos de frustração e solidão. Os gestores devem criar um espírito de colaboração real, orientado por um objetivo comum: a melhoria da Educação.

Muitos professores especialistas acham que não precisam de atualização e os coordenadores alegam não conhecer em profundidade todas as disciplinas. Existe saída para esse impasse?

ISABEL Somente a reflexão e o diálogo vão fortalecer a concepção da Educação como uma tarefa que exige a complementaridade de saberes, o respeito pelos conhecimentos do outro e o reconhecimento dos próprios limites. O pior que pode ocorrer a um educador é pensar que sabe tudo e os outros nada sabem. ■

BRUNO ALCARVE

Conhecimentos que o formador precisa ter

Além de aumentar a oferta de formação continuada para os coordenadores pedagógicos, deve-se investir na qualidade dos conteúdos

DAGMAR SERPA

Elas parecem não ter muita consciência disso, mas o quadro é de falta de preparo para o exercício da função. Metade dos entrevistados na pesquisa com coordenadores pedagógicos acredita que o ensino superior garantiu capacitação para o desempenho desse papel e 67% declaram já ter feito cursos de 40

horas ou mais oferecidos a quem ocupa esse posto. Isso, porém, não significa que eles estejam habilitados a cumprir suas tarefas. “Não existem programas que capacitem esse profissional a ser o formador de professores, o articulador do projeto político-pedagógico e o transformador da escola”, afirma Vera Trevisan de Souza, docente pesquisadora do programa de pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e integrante do grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas. “Além disso, na maioria das redes, essa é uma função para a qual um professor experiente é deslocado, e não um cargo concursado, que exige um conjunto de competências.”

A pergunta que fica é: afinal, por que falta capacitação se esse é o primeiro pré-requisito citado pelos próprios coordenadores para ter um bom desempenho profissional (veja o gráfico à esquerda)? Ocorre que nem o curso de graduação (em geral, Pedagogia) nem a experiência docente (que a maioria tem) garantem um bom preparo. E, depois da estreia na função, quase não há oferta de formação. Para 64% dos pesquisados, a Secretaria de Educação deveria se responsabilizar por seu aperfeiçoamento, apesar de apenas 38% dizerem que esse cenário é a realidade. “É comum as Secretarias convocarem para as mesmas oficinas oferecidas aos docentes”, diz Eliane Gorgueira Bruno, doutora em Psicologia da Educação, da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC).

A formação em serviço não pode se limitar a cursos esporádicos. Ela só fica completa quando há a orientação presencial constante de um supervisor e permite a troca de experiência com os pares. Cybele Amado, coordenadora do Instituto Chapada de Educação e

Pesquisa (Icep), responsável pela formação dos gestores escolares de 24 municípios da Chapada Diamantina, na Bahia, defende que o ideal é que, além de firmar parcerias com universidades e organizações não governamentais, as Secretarias de Educação tenham supervisores técnicos e cada um cuide de um grupo de coordenadores. Esse é um modo eficiente de identificar necessidades de conhecimento específicas e combiná-las aos saberes essenciais a todos que estão na função. Confira aqui dez conteúdos indispensáveis à formação desse profissional.

1 Identidade profissional

Para acertar o foco, ele precisa entender sua função na escola. Eliane Bruno lembra de um programa de formação da qual participou em que, por sua importância, um semestre era dedicado ao tema: “Induzíamos a uma reflexão sobre as atribuições do coordenador usando leituras de experiências práticas e promovendo um diálogo com a teoria.” Para ela, a troca de experiência entre os pares nos encontros ajudou a atingir a meta.

2 Concepção de formação

Se essa é a essência do trabalho da coordenação pedagógica, quem a exerce tem de ter consciência de que não basta encaminhar os docentes para cursos da Secretaria ou repassar programas prontos. O trabalho do dia a dia deve incluir o monitoramento constante das práticas em sala de aula. “A melhor forma de disseminar a ideia é debatê-la em encontros periódicos com profissionais da rede”, diz Cybele.

3 Relações interpessoais

Para ser articulador e formador, ele deve saber se relacionar bem. Só assim conseguirá observar a aula sem parecer um fiscal intrometido, apresentar críticas sem despertar raiva e integrar um professor novato. Para desenvolver a habilidade, é possível usar diferentes linguagens, como filmes e literatura, para aguçar a percepção e as capacidades de observação e de escuta. Pode-se recorrer à memória, induzindo cada um a lembrar vivências da sua trajetória e compartilhá-las com os colegas.

4 Liderança e condução de grupo

O líder pedagógico tem de ter competência para ▶

Registro e reflexão

“Os profissionais que orientávamos mostravam dificuldade em acompanhar o que os docentes haviam aprendido com a formação na escola e no que ainda precisavam melhorar. Por isso, abordamos os registros das práticas em sala de aula como material para a reflexão. Fizemos um seminário e uma experiência piloto de dois meses em que cada coordenador trabalhou com dois professores.”

MARILDA RAMOS, formadora de coordenadores pedagógicos do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa em Wagner, a 388 quilômetros de Salvador



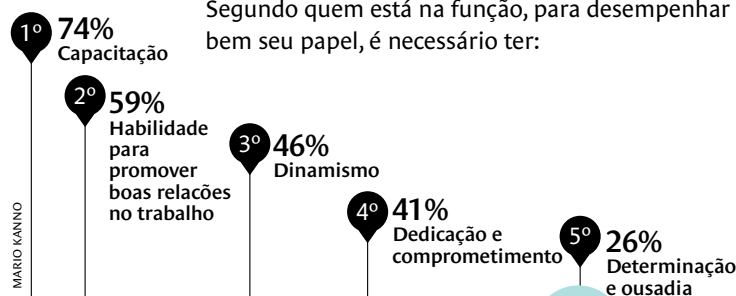
VALTER PONTES

“Eu não tinha noção de quantos registros são gerados no dia a dia antes da formação sobre escritas profissionais. Achava que documentar era só escrever relatórios enormes. Mas os planos de aula dos docentes, a caderneta de chamada e a produção dos alunos também são registros da prática. Vi que analisá-los é um importante instrumento para avaliar o ensino e o aprendizado.”

LEILA SOARES SANTANA, coordenadora do Ensino Fundamental II na EM Cachoeirinha e na EM São Sebastião de Utinga, em Wagner

Características do bom coordenador

Segundo quem está na função, para desempenhar bem seu papel, é necessário ter:



MARIO KANNO

Planejar é preciso

“ Visitando as escolas, notei que os professores identificavam as dificuldades dos alunos, porém não conseguiam desenvolver planos de aula que os fizessem avançar e os coordenadores não sabiam como ajudá-los. Decidi explorar o planejamento de atividades na formação. Eles precisavam entender a importância de ter rotinas e receber orientação sobre como criar estratégias eficientes. ”

EDUARDA DINIZ MAYRINK, formadora de coordenadores da Secretaria Municipal de Educação de Rio Piracicaba, a 130 quilômetros de Belo Horizonte



MACIUS DESMONIA/G. NITRO

“ Depois da formação, iniciei um trabalho para que os professores percebam a importância de seguir rotinas, ou seja, ter um plano e cumprir o programado. Após discutir o tema com o grupo, passei a elaborar junto com os docentes o planejamento das rotinas a seguir em sala de aula. Foi assim por dois anos, até que cada um começou a planejar sozinho. ”

KÁTIA ADRIANA SALTORI, coordenadora pedagógica de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de cinco escolas rurais de Rio Piracicaba

► conduzir a equipe em reuniões de trabalho, conquistando a adesão de pessoas. Quem pensa não ter essa habilidade pode aprender. Há diferentes estilos de liderança e conhecê-los é a forma de buscar identificação com um e adotá-lo. E vale incluir na formação do coordenador o estudo de teorias e técnicas sobre o funcionamento de grupos – para saber, por exemplo, como alguém de personalidade marcante influencia os demais.

5 Planejamento

Elaborar uma pauta produtiva para os horários de trabalho coletivo e para reuniões setorializadas, orientar os professores a planejar as aulas, o semestre e o ano e criar estratégias para melhorar o trabalho em sala de aula. O coordenador aprenderá tudo isso se contar com uma orientação técnica contínua, que funcione nos moldes de uma tutoria. No dia a dia, o supervisor pode fornecer conhecimentos gerais sobre planejamento e apresentar bons modelos.

6 Estratégias de avaliação

Para ajudar os docentes a aprimorar o trabalho, o coordenador precisa saber observá-los em aula, analisando o conhecimento do conteúdo, a forma como ele é ensinado e as interações. A supervisão em serviço, como uma tutoria, é a melhor forma de fornecer parâmetros para ele criar suas ferramentas de acompanhamento.

7 Instrumentos metodológicos

Alguns documentos são essenciais para o líder da equipe docente. Explicar quais são eles e como guardá-los é indispensável quando se deseja um coordenador competente. Os planejamentos dos docentes, por exemplo, dão pistas sobre as necessidades de ensino que precisam ser supridas e devem ser arquivados, assim como o portfólio de cada turma, com relatos, fotos, produções dos alunos, registro de dúvidas e notas sobre avanços, que ajuda a avaliar a evolução de uma classe. Tudo isso pode ser arquivado por data ou tema. A Secretaria de Educação pode organizar seminários sobre o tema, mas é fundamental que os supervisores técnicos detectem as deficiências particulares no uso dessas ferramentas.

8 Conhecimentos didáticos

Só conhecendo as peculiaridades das diferentes fases de desenvolvimento da criança e do adolescente e a forma como se aprende em cada uma delas o coordenador é capaz de avaliar se os métodos usados em sala de aula são apropriados. Ele precisa ainda ter clareza sobre os mecanismos de assimilação dos adultos, pois conduz os docentes em um processo dinâmico, no qual eles ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Seminários temáticos aumentam a bagagem teórica na área. Mas é a orientação contínua que permite identificar falhas e corrigi-las.

9 Tematização da prática

Consiste na reflexão, à luz de teorias, sobre boas práticas em sala de aula – em geral, gravadas em vídeo. O objetivo é que o docente aprenda vendo modelos, pensando sobre eles e discutindo-os. Cabe ao coordenador fornecer a base teórica e indicar como aquele exemplo pode ser usado em sala. Para evitar constrangimentos, recomenda-se que o coordenador comece a implantar a estratégia usando gravações feitas fora da escola para só depois fazê-las com um docente da equipe com uma atividade anteriormente planejada em grupo. As instruções gerais podem ser fornecidas em um workshop com os profissionais de toda a rede, mas cada coordenador precisará de uma supervisão individualizada para implantar a estratégia formativa em sua rotina.

10 Troca de experiências

Se um professor fez um projeto de sucesso, outros docentes devem conhecer o trabalho. Portanto, o coordenador precisa saber documentar, sistematizar e compartilhar experiências. Isso pode ser feito na escola, com a criação de um arquivo de boas práticas aberto a consultas, ou na internet, com a organização de uma rede colaborativa, da qual docentes de outras escolas podem participar. De novo, poderá aprender a fazer isso com uma orientação individualizada. ■

QUER SABER MAIS?

Contatos
Cybele Amado, institutochapada@institutochapada.org.br
Eliane Gorgueira Bruno, eliane.gorgueira@terra.com.br
Vera Trevisan de Souza, vtrevisan@puc-campinas.edu.br

Parâmetros para avaliar

“ Trabalhava diretamente com os docentes da rede e notei que os assessores pedagógicos (nome da função no município) não sabiam orientar os professores de Educação Física. Por isso, preparei uma formação só nessa área. Detalhei o planejamento da disciplina e dei um roteiro para que conseguissem avaliar as aulas e intervir. Agora visito as escolas apenas para acompanhar o trabalho. ”

LÍLIAN ROLIM CORREIRA, assistente pedagógica de Educação Física da Secretaria de Municipal Educação de Cajamar, na Grande São Paulo



RODRIGO ERIB

“ Antes, o professor de Educação Física da escola apresentava seu planejamento semestral e eu só avaliava se estava condizente com os parâmetros da rede. Sem conhecimentos sobre a área, me sentia insegura para examinar o conteúdo e as didáticas. Na formação, aprendi a avaliar os planos de aula. Agora, faço uma boa parceria com o docente da disciplina e sempre sugiro melhorias. ”

KEILLY MOLICO FEITOSA DOS REIS, assessora pedagógica de Educação Infantil na EMEB Jailson Silveira Leite, em Cajamar



MARINA PIEDADE

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO

Sozinha, a quantidade não garante a qualidade

A pesquisadora afirma que a experiência e o tipo de relação com o diretor contribuem para a eficiência do trabalho do coordenador

DAGMAR SERPA

Uma das escolas visitadas na fase qualitativa da pesquisa *O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições*, da Fundação Victor Civita (FVC), funciona em três turnos, com classes em todos os segmentos de ensino e o total de 1,7 mil estudantes e 110 professores. Outra oferece somente Educação Infantil, em dois turnos, a 157 alunos – e possui 14 docentes. Ambas contam com dois coordenadores pedagógicos. Resultado: em média, cada profissional assume a formação continuada e a articulação de 55 e 7 professores, respectivamente. Essa discrepância às vezes é comum dentro da mesma rede. Mas é explicável. Sozinha, o número não diz muito sobre a eficiência do trabalho do coordenador. Para Vera

Maria Nigro de Souza Placco, responsável pelo estudo, o dado só é importante quando analisado com outros fatores mensuráveis (como os segmentos atendidos e os turnos de funcionamento) e até não mensuráveis. É sobre isso que ela fala na entrevista a seguir.

Para que a escola tenha um trabalho eficiente de formação continuada dos docentes e de articulação do projeto político-pedagógico (PPP), qual é a quantidade ideal de professores que um coordenador pedagógico deve orientar?

VERA PLACCO Um grande número de coordenadores não garante maior efetividade, mas uma quantidade insuficiente compromete a consolidação do PPP. É preciso haver certa proporcionalidade entre a quantidade de coordenadores pedagógicos e a de professores, mas não existe um número ideal, pois a eficiência da formação depende de vários itens. Um, muito importante, é a complexidade da escola. Se uma unidade tem apenas Educação Infantil, o formador consegue lidar com 25 docentes e dar conta de seu trabalho sem atropelos. Porém pode ser complicado planejar a capacitação dessa mesma quantidade de professores se uma escola oferece as duas etapas do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e ainda, como ocorre em muitas delas, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso porque há solicitações muito diferentes de cada segmento para lidar no dia a dia.

Quais variáveis deveriam entrar nesse cálculo?

VERA Levar em conta a experiência do coordenador é fundamental quando se faz essa análise, pois se o profissional for iniciante na função e não tiver prática nem habilidade para estabelecer relações de parceria, é impossível deixar 40 professores sob sua orientação. Por outro lado, se for alguém com algum tempo no cargo, poder de liderança e comprovadamente reconhecido pela equipe, dará conta com facilidade de um grupo da mesma proporção. Influencia até o tipo de relação que há com o diretor: quanto mais próxima e focada nos problemas pedagógicos, mais estrutura ele terá para exercer seu papel.

Quando o número de coordenadores é insuficiente, quais as consequências para a escola?

VERA O primeiro a sentir a sobrecarga é o coordenador. Se ele tinha uma boa parceria com o diretor e, sem tempo, as reuniões entre eles foram ficando escassas, o trabalho passa a ser menos eficiente e pode haver a necessidade de mais gente na função. O próprio ambiente da escola muda, pois a falta de orientação efetiva e de planejamento leva a um clima de desorganização. Os prejuízos recaem no trabalho pedagógico e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos.

Há quem defenda que o ideal é ter um coordenador pedagógico para cada segmento, para atender às especificidades. Qual a sua opinião?

VERA Acho interessante quando se pensa que todas as discussões passam a ocorrer dentro de um só contexto e de demandas específicas. Quem atua em apenas um ciclo certamente consegue aproveitar melhor as reuniões, pois o trabalho com grupos menores de professores permite o aprofundamento das discussões. Mas, quando há mais de um coordenador por unidade, é preciso pensar em como fazer a articulação entre eles. Já o profissional que trabalha com mais de um segmento tem uma visão ampla da coerência e do processo de consolidação do PPP, o que o auxilia a promover a integração dos docentes e do currículo de toda a escola. Não há uma resposta simples.

Há diferenças entre atuar na coordenação da Educação Infantil, da primeira e da segunda etapa do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e de EJA?

VERA Há uma parte comum a todos: ajudar os professores em suas dificuldades. Isso inclui acompanhar

‘ Não existe um número ideal de profissionais, pois a eficiência da formação docente depende de vários fatores. Um, importante, é a complexidade da escola. ’

as aulas, reunir-se com eles para discutir a dinâmica de classe, os métodos de ensino, a relação com os alunos e os motivos da não-aprendizagem. É claro que o coordenador de Educação Infantil terá demandas específicas. Nesse segmento e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a questão da alfabetização se impõe e muitos professores não dominam ou não se sentem seguros em relação a certos conteúdos. Então, o coordenador terá de saber qual ajuda oferecer. Nesse caso, é normal que ele opte por fazer o mesmo curso de alfabetização oferecido pela Secretaria aos docentes. Não para ser um multiplicador na escola, mas para obter conhecimento e poder fornecer uma orientação mais pontual. Isso ocorre em todos os segmentos. No Ensino Médio, porém, é comum o professor achar que domina sua disciplina e, por isso, não precisa de ajuda. O auxílio virá exatamente daquilo que o coordenador pode oferecer: os conhecimentos didáticos que contribuirão para ele ensinar de modo mais efetivo.

É necessário que a escola tenha um coordenador para cada uma das áreas de conhecimento?

VERA A vantagem desse modelo é permitir maior fluência entre as séries em cada disciplina e a articulação dos professores, que conseguem avançar em relação aos conhecimentos sobre o objeto de ensino. Em escolas menores, o coordenador proporciona isso por meio de reuniões com os docentes da mesma área. Já as escolas maiores comportam os formadores especializados. Contudo, seria necessário prever uma coordenação geral para fazer a articulação entre eles. É isso que garante a implementação do PPP. ■

Espaços de estudo e reflexão

Centros concentram práticas de atualização profissional sem deixar de lado os horários de trabalho coletivo na escola

FRANCES JONES

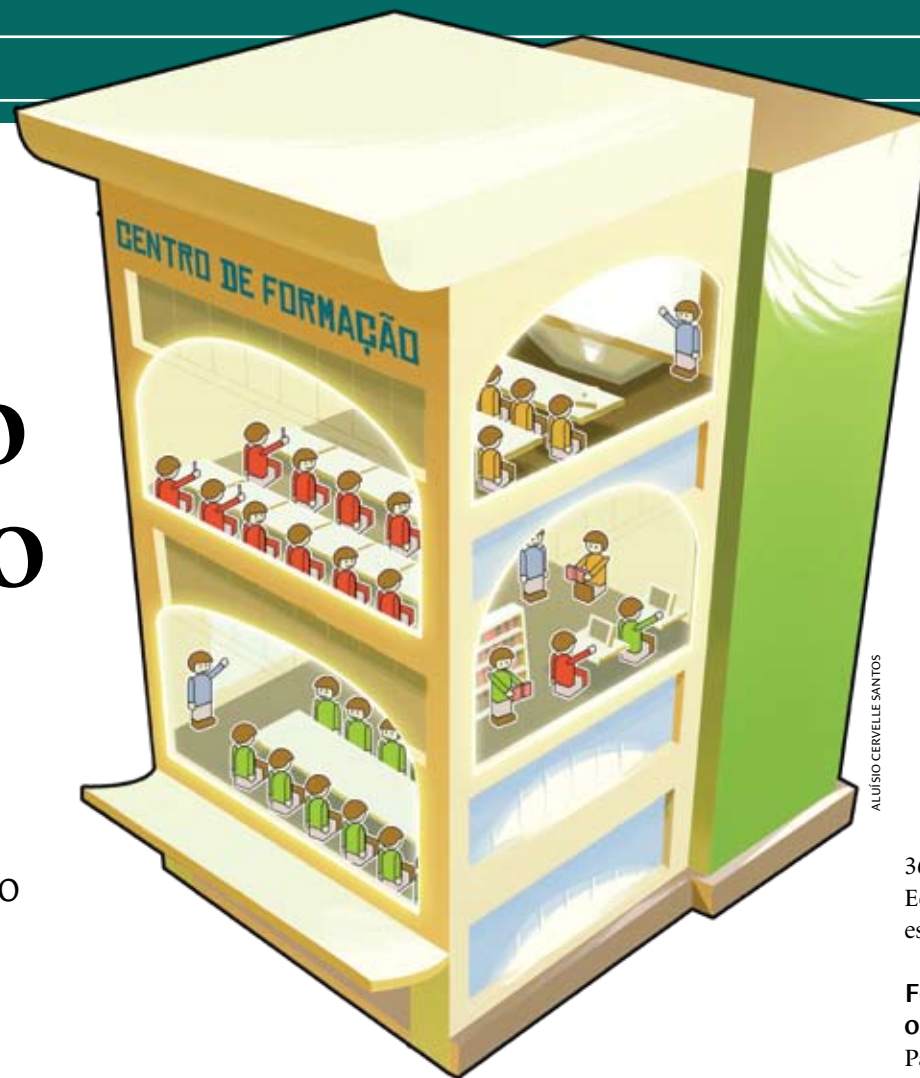
Um local para ser usado por professores, diretores e coordenadores pedagógicos que querem investir na busca de conhecimento para melhor exercer seus papéis. Essa é uma tendência observada em outros países e que chega ao Brasil: algumas Secretarias de Educação estão investindo na implantação de centros de formação para os profissionais de suas redes. “Uma das vantagens de concentrar os encontros formativos e cursos em um mesmo lugar é a possibilidade de promover, de forma sistemática, a troca de experiências entre diferentes escolas e a disseminação de boas práticas e teorias”, diz Cleide do Amaral Terzi, assessora pedagógica e consultora educacional.

A tendência também foi detectada pela pesquisa *Formação Continuada de Professores no Brasil*, que aponta a intenção das Secretarias consultadas em ter uma sede própria de capacitação. Para Helena Costa Lopes de Freitas, coordenadora de Formação de Professores da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), a escola permanece sendo o espaço

de formação continuada por excelência, e ao centro cabe o papel de disseminar e dar organicidade às políticas públicas de capacitação em serviço.

Mato Grosso é um dos estados que apostam nessa ideia desde 1997. Lá já existem 15 Centros de Formação dos Profissionais da Educação (Cefapros). Além de um prédio em Cuiabá, há unidades em Barra do Garças, Alta Floresta e outras cidades-polo, que atualmente atendem cerca de 30 mil docentes de 724 escolas estaduais. Além disso, a Secretaria de Educação oferece auxílio técnico para as secretarias municipais a fim de que essas, por sua vez, promovam a formação de seus coordenadores pedagógicos.

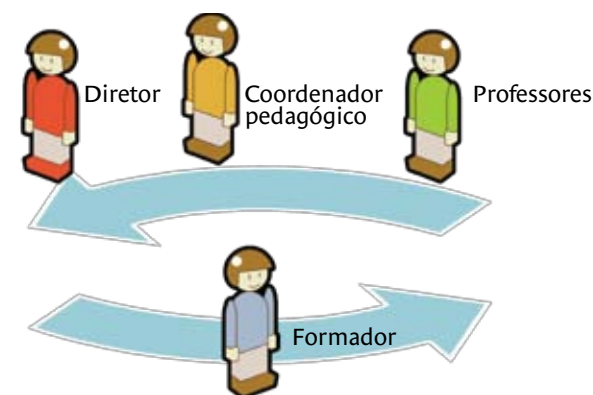
Os Cefapros têm auditório, biblioteca, laboratório de informática, salas e alojamento para abrigar os profissionais de outras cidades que vêm fazer cursos. Os educadores dos centros são concursados e trabalham em regime de dedicação exclusiva. A esse modelo de formação, entre outros fatores, as autoridades de Mato Grosso creditam grande parte do aumento de



ALUISSO CERVELLE SANTOS

Trocas construtivas

Educadores fazem cursos e se encontram no centro de capacitação e, ao mesmo tempo, os formadores vão até as escolas



36,11% nas notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Ensino Fundamental do estado entre 2005 e 2009.

Formadores também visitam os coordenadores na escola

Para promover um real impacto na aprendizagem dos alunos, é indispensável que os centros de formação impulsionem a formação docente liderada pelo coordenador pedagógico em cada escola. Para tanto, Ema Marta Dunck Cintra, superintendente de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, diz que a rede oferece orientação em cada instituição, contribuindo em demandas específicas. Um caso que ilustra essa articulação é o de Elisiane Tolio, coordenadora pedagógica da EE Nossa Senhora da Guia, em Barra do Garças, a 508 quilômetros de Cuiabá. Bimestralmente, ela e outros coordenadores recebem formação no Cefapro da cidade. Na escola, Elisiane e sua equipe têm o apoio de duas profissionais do centro, que fazem visitas semanais para orientações pontuais. “Elas são atualizadas e aptas a indicar ótimos estudos e leituras”, relata.

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba utiliza a formação externa como complemento ao trabalho coletivo nas escolas. O chamado Centro de Capacitação, um prédio de oito andares, funciona desde 2004 e oferece cursos aos docentes e coordenadores da rede municipal – composta de 179 escolas,

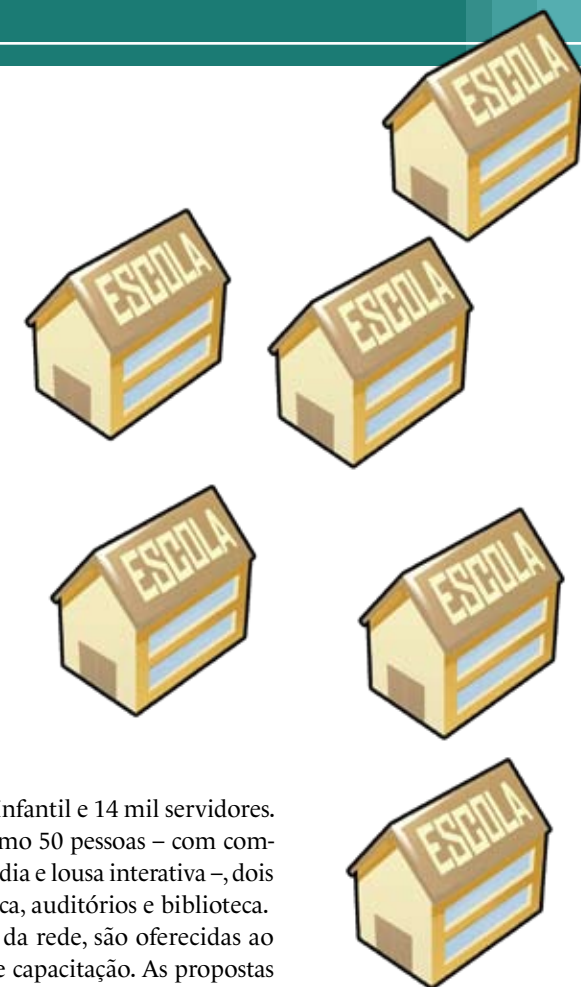
174 centros de Educação Infantil e 14 mil servidores. Há 12 salas para no mínimo 50 pessoas – com computador, projetor multimídia e lousa interativa –, dois laboratórios de informática, auditórios e biblioteca.

Para cada profissional da rede, são oferecidas ao menos 80 horas anuais de capacitação. As propostas partem das coordenadorias da Secretaria, que atuam em colaboração com nove regionais. Os organizadores verificam a procura pelos cursos e fazem avaliações ao final de cada um. Uma vez decididos quais conteúdos serão ministrados, a equipe central busca especialistas em universidades ou em um banco de professores credenciados. “Ao menos três são contatados para mandar seus planos de trabalho”, diz Eloina de Fátima Gomes dos Santos, diretora do Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional. As propostas ficam no site da Secretaria e são disponibilizados módulos a distância. Mas os cursos presenciais são tidos como essenciais: “Temos realidades muito diferentes, por isso a troca de experiências entre os pares é sempre rica”, afirma a diretora. ■

QUER SABER MAIS?

Contatos

Cleide do Amaral Terzi, roncaeterzi@uol.com.br
EE Nossa Senhora da Guia, bga.ee.nossas.guia@seduc.mt.gov
SEB/MEC, tel. 0800-616-161
Centro de Capacitação da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, tel. (41) 3218-2430, centrodecapitacao@sme.curitiba.pr.gov.br
Cefapro de Barra do Garças, tel. (66) 3401-7620, bga.cefapro@seduc.mt.gov.br





KATIA MARTINS

DENISE VAILLANT, educadora uruguaia, é presidente do Observatório Internacional da Profissão Docente, com sede na Universidade de Barcelona

Percalços da formação na América Latina

A análise das políticas educacionais da América Latina e de seus resultados é assunto de particular interesse na formação continuada porque constitui um exemplo vivo – em muitos países, do que não se deve fazer – em matéria de mudanças estruturais. É incrível a falta de correspondência entre os recursos investidos no setor e o impacto na sala de aula, assim como a melhoria do desempenho dos professores.

Uma das explicações para esse fenômeno é a questão da massificação. O Brasil, por exemplo, conta com cerca de 3 milhões de docentes e na Argentina são mais de 800 mil. Mesmo em países menores, como Paraguai e Uruguai, os professores representam uma porcentagem elevada da população ativa. Essa característica diferencia de maneira significativa esse profissional de outros do setor público e privado e precisa ser considerada nos programas sobre o assunto.

Muitos sistemas de ensino recorreram à capacitação em serviço como uma maneira de compensar as insuficiências dos cursos iniciais oferecidos pelas universidades ou institutos de formação, buscando – nem sempre com êxito – melhorar os conhecimentos e as habilidades pedagógicas dos educadores mal preparados. Outro ponto de vista, mais atualizado, supõe que a formação é um processo contínuo e que deva desenvolver-se ao longo de toda a vida profissional.

Quais são as políticas mais adequadas para uma formação continuada que tenha impacto nas salas de

aula? Essa é a pergunta que muitos gestores, técnicos e educadores vêm se fazendo há tempo. Pesquisadores têm identificado propostas bem-sucedidas baseadas no conceito de que o docente aprende em situações reais e de colaboração com outros profissionais. É o caso dos círculos de aprendizagem existentes em vários países – porém com nomes diferentes –, das redes de professores no Peru, das políticas de estágios nacionais e internacionais no Chile e das expedições pedagógicas envolvendo viagens e observação na Colômbia.

O problema é que muitas dessas ações, inicialmente apoiadas pelos Ministérios da Educação, são deixadas de lado assim que surgem outras necessidades consideradas mais urgentes. A grande dificuldade dos países latino-americanos tem sido transformar os programas que dão certo em pequena escala em políticas nacionais sustentáveis a longo prazo. Esse é o desafio, difícil de alcançar. Foi o que aconteceu com os Grupos Profissionais de Trabalho no Chile, surgido nos anos 1990 e voltados para o Ensino Médio, que embora tenham conseguido uma mobilização, não chegaram a transformar-se em um programa definitivo.

Desse modo, a formação continuada tende a contemplar uma variedade de experiências formais e informais. O Programa Nacional para a Atualização Permanente dos Professores de Educação Básica em Atividade (Pronap), no México, por exemplo, oferece oficinas de curta duração, presenciais ou não, e uma

consultoria especializada em centros de formação para professores. Em El Salvador, o trabalho é centrado nas escolas: orientadores ajudam os docentes a definir suas necessidades pedagógicas e montar um plano que, por meio dos Bônus para o Desenvolvimento Profissional, permite contratar serviços privados de capacitação.

A maior dificuldade relacionada à formação continuada centrada na escola é a tensão que existe entre a leitura que as instituições fazem de suas necessidades e as propostas de políticas educacionais. Se esses encontros dependem apenas da demanda dos professores, isso leva a um progressivo fechamento dos centros de formação, uma vez que eles acabam perdendo legitimidade como promotores de políticas de Educação em nível nacional ou regional.

Vale destacar também trabalhos realizados em escolas em condições adversas, como o Projeto Professor + Professor, em Buenos Aires, na Argentina, que faz parte do Programa para as Zonas de Ação Prioritária (ZAP). Ele prevê em que um segundo docente ajude o responsável pela sala de aula das séries iniciais em tarefas pedagógicas necessárias para assegurar a aprendizagem dos alunos.

Na Colômbia, o Ministério da Educação também criou um projeto para treinar os professores a fim de que eles atuem em situações específicas, como o Ciclo de Educação Básica para Adultos, a Educação no Campo, a Educação em Ambientes Violentos e a Educação Especial para Pessoas Especiais. No Uruguai, o Programa de Professores Comunitários é direcionado às escolas inseridas em contextos de alta vulnerabilidade social. Essas iniciativas têm demonstrado bons resultados, porém, geralmente, em uma escala menor. A partir desse panorama, podemos afirmar que há anos estamos dizendo que a formação em serviço deve mudar e que, apesar das reformas significativas em curso, as intervenções feitas não chegaram a impactar o desempenho dos professores nas salas de aula. Talvez isso aconteça porque a questão não é considerada como uma política pública a longo prazo e por se tratar de um tema carregado de implicações políticas, ideológicas e financeiras.

Ao buscarmos promover uma formação continuada que traga resultados práticos nas salas de aula, devemos nos perguntar como fazer para que ela tenha sucesso. Para tanto, três processos são fundamentais: ter uma boa proposta inovadora, providenciar apoio e recursos materiais adequados e fazer com que os

Pesquisadores têm identificado propostas bem-sucedidas baseadas no conceito de que o professor aprende em situações reais e de colaboração com outros profissionais.

avanços obtidos se mantenham ao longo do tempo. E, como os prazos políticos são mais curtos do que os pedagógicos, surge a necessidade do consenso e da manutenção das equipes.

Um sistema de graduação de professores que seja adequado e tenha prosseguimento é peça-chave de qualquer projeto de mudança educacional. Porém isso ainda é insuficiente. É pequena a probabilidade de formar um bom docente em nível superior se ele teve um ensino básico ruim. Por isso, as políticas de formação continuada têm de ser pensadas de forma articulada com as outras dimensões envolvidas.

O que se vê é que necessitamos de programas educacionais que promovam condições dignas de trabalho, instâncias de capacitação em contextos de trabalho e um sistema de gestão e avaliação que fortaleça os professores em sua tarefa de ensinar. Também é necessário que essas políticas sejam mantidas ao longo do tempo. E ainda há que aumentar a atratividade da profissão e garantir que os educadores permaneçam nela.

Até então, as ações governamentais são o reflexo de realidades bem diferentes e dependem da história prévia, das tradições, das prioridades e das possibilidades econômicas. Cada país deve encontrar as diretrizes adequadas a suas circunstâncias particulares. Apesar da diversidade de contextos na América Latina, sabemos que os professores são determinantes na aprendizagem dos alunos e na melhoria da qualidade da Educação. A sociedade necessita, mais do que nunca, de bons docentes, cuja prática profissional cumpra padrões de qualidade que assegurem o direito de aprender a todas as crianças e adolescentes. ■



MARINA PIEDADE

JOSÉ CERCHI FUSARI é professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

Clareza gera eficiência

Compreender a essência do trabalho dos educadores que estão na escola representa um desafio para todos os envolvidos nesse processo, especialmente para o coordenador pedagógico. Sua atuação tenderá a ser mais eficaz se ele tiver clareza conceitual e teórica sobre a função da organização em que está inserido. Para muitos autores, a escola é uma instituição social na qual ocorrem, de forma intencional e sistemática, o ensino e a aprendizagem de múltiplos conhecimentos produzidos ao longo da história. Daí surgem possibilidades de desenvolver atitudes mais éticas, humanas e solidárias. Só quando entende profundamente isso, o coordenador consegue se engajar e desempenhar bem seu papel. E aqui ressalto a importância de sua atuação na formação, contínua e em serviço, dos professores – algo que é vivenciado baseado na construção conjunta do projeto político-pedagógico (PPP).

Na prática, seu trabalho se inicia com a compreensão de que o currículo formal é um conjunto de indicações oriundas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Mediante uma leitura crítica da proposta da rede, cabe ao coordenador manter diálogo com os docentes para construir, em um trabalho cooperativo, o PPP. O documento se torna então um esforço para traçar o perfil de aluno que aquela escola se compromete a formar. Mas é preciso responder a uma questão: “Que humanidade gostaríamos de ajudar a construir em nossos jovens, uma vez que a escola é um dos espaços em que eles se formam, mas não o único?”

Na minha experiência como coordenador, quando lidava com um grupo disperso de docentes, em que

cada um cuidava de seu trabalho, utilizava o recurso da problematização da realidade vivida e sua análise crítica à luz de teorias da Educação para construir uma dinâmica colaborativa. Lançava perguntas: qual é a maior finalidade da nossa escola? Onde ela está localizada? O que caracteriza seu entorno? Quem são nossos alunos? Como vivem e com quem convivem? Que projetos de vida e trabalho alimentam? Quais são seus sonhos? E nós, educadores, o que temos com isso?

Entendo que, se o currículo formal é mais estático – por ser um conjunto de proposições educacionais legais a serem atingidas –, o PPP deve ser dinâmico, mutável, vivo e, portanto, contraditório. Para viabilizá-lo, cabe ao coordenador, com a participação da direção, discutir com os professores política e pedagogicamente as características sociais, culturais e pessoais do público que a escola atende. Trocando em miúdos: o projeto da escola precisa ter o real como ponto de partida e o ideal possível como ponto de chegada.

É nesse movimento de lidar continuamente com elementos curriculares na perspectiva democrática e emancipatória que se encontra a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico. Sua missão equivale à de um maestro. Em vez de músicos, ele rege professores para que esses repensem os princípios e objetivos educacionais, reconstruam os conhecimentos curriculares, revejam os critérios de avaliação, reinventem os modos de interação entre o educador e o educando e recriem os métodos de ensino intra e extraescolares. É desse modo que sua atuação contribui efetivamente para a escola cumprir sua função. ■