

Estudos & Pesquisas Educacionais

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Estudos & Pesquisas Educacionais

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Estudos realizados em 2010

SÃO PAULO | Nº 2 | 2011

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

Fundador: VICTOR CIVITA (1907-1990)

PRESIDENTE

Roberto Civita

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Regina Scarpa

DIRETORIA EXECUTIVA

Angela Cristina Dannemann

REVISTA NOVA ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR

Gabriel Grossi

Maggi Krause

CONSELHEIROS

Roberto Civita

Giancarlo Francesco Civita

Victor Civita

Roberta Anamaria Civita

Maria Alice Setubal

Claudio de Moura Castro

Jorge Gerdau Johannpeter

José Augusto Pinto Moreira

Manoel Amorim

Marcos Magalhães

ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS

Mauro Morellato

Adriana Deróbio

Juliana Coqueiro Costa

TRADUÇÃO DA INTRODUÇÃO

Leda Beck

Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 2, novembro 2011 – Fundação Victor Civita – São Paulo.

Anual.

Estudos realizados em 2010

ISSN 2177-353X

1. Pesquisas educacionais 2. Capacitação de profissionais de educação 3. Coordenação pedagógica. I. Fundação Victor Civita II. Título.

CDD-370.72

Índice para catálogo sistemático:

1. Estudos e pesquisas educacionais 370.72

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte.

Reproduções para fins comerciais são proibidas.

© 2011 Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA
Av. das Nações Unidas, 7.221 – 6º andar – Pinheiros
CEP 05425-902 – São Paulo – SP – Brasil
Site: www.fvc.org.br/estudos
E-mail: estudosepesquisas@fvc.org.br

Sumário

Summary

Apresentação	7
<i>Introduction</i>	11

2010

A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados	17
<i>External evaluation as a tool for educational management in states</i>	

Nigel Brooke, Maria Amália de A. Cunha
(Game/FAE/UFMG)

Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros	81
<i>Teachers' continuing education: an analysis of modalities and practices in Brazilian states and municipalities</i>	

Claudia Leme Ferreira Davis, Marina Muniz Rossa Nunes, Patrícia Albieri de Almeida,
Ana Paula Ferreira da Silva, Juliana Cedro de Souza
(Fundação Carlos Chagas – FCC)

Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares	167
<i>Mapping of school headmasters' selection and training practices</i>	
Heloísa Lück, Caroline Lück Resende, Josiele Tomazi da Luz , Katia Siqueira de Freitas, Maria Del Carmen Dantas Kormann	
(Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado – Cedhap)	
O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.	227
<i>The pedagogical coordinator and teacher training: intentions, tensions, and contradictions</i>	
Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, Vera Lucia Trevisan de Souza	
(Fundação Carlos Chagas – FCC)	
Sobre os autores	289
<i>About the authors</i>	

Apresentação

A Fundação Victor Civita (FVC) apresenta o segundo volume da coletânea de pesquisas em Educação, trazendo os quatro estudos realizados no ano de 2010 por sua Área de Estudos e Pesquisas Educacionais. Uma publicação que tem como principal objetivo a disseminação das informações resultantes das pesquisas entre formuladores de políticas públicas, pesquisadores, institutos e universidades dedicados à pesquisa educacional e à formação de educadores e gestores, bem como entre Organizações Não Governamentais (ONGs) com foco na Educação.

As evidências levantadas nestes estudos servem também ao propósito de ampliar a reflexão para subsidiar a formulação de melhores políticas públicas para a Educação Básica brasileira. Dessa forma, a FVC dá mais um passo no cumprimento de sua missão: contribuir para a melhoria da Educação Básica no Brasil ao produzir publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional.

Criada em 2007, a Área de Estudos e Pesquisas Educacionais da FVC vem oferecendo informações atualizadas para que gestores educacionais, secretários de Educação e outros formuladores de políticas públicas possam aprimorar suas ações institucionais em busca da qualidade da Educação para todos. Essa área vem atuando em conjunto com pesquisadores e instituições de renome no cenário acadêmico. Conta também com o apoio

de organizações parceiras, que atuam pela melhoria da qualidade das redes públicas de Educação.

Queremos expressar nosso agradecimento pelo apoio relevante de Itaú BBA, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social e Fundação SM na realização das pesquisas retratadas neste livro. Além disso, agradecer pela colaboração dos profissionais que participaram das pesquisas realizadas, em todo o Brasil, professores e gestores de escolas, servidores de secretarias municipais e estaduais de educação, bem como do Ministério da Educação (MEC), e a todos os renomados especialistas de universidades e instituições de pesquisa que contribuíram para a qualidade dos resultados obtidos.

Alguns impactos relevantes da atuação da Área de Estudos e Pesquisas Educacionais da FVC já começam a ser sentidos:

- Na criação dos Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, o MEC utilizou os estudos *A formação de professores no Brasil*, de 2008, e *A atratividade da carreira docente no Brasil*, de 2009, como referências para o grupo de trabalho.
- Já os estudos *A formação de professores no Brasil*, de 2008, e *Perfil dos diretores escolares*, de 2009, inspiraram a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo a reproduzir nesse estado uma pesquisa nos mesmos moldes e aplicar as recomendações sugeridas no estudo original.
- Em março de 2011, a FVC foi convidada a apresentar a Área de Estudos e Pesquisas no encontro anual do *Professional Learning Network to Advance Early Education Reform* (ProLEER), realizado em Cambridge, Massachusetts, nos Estados Unidos, com apoio de *David Rockefeller Center for Latin American Studies* e pela *Harvard Graduate School of Education*.

Neste livro, você vai conferir os resultados do estudo encomendado pela FVC ao Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap), coordenado pela professora Heloisa Lück, **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**, que teve por objetivo conhecer as práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por redes estaduais e municipais de ensino. Mesclando as abordagens quantitativa e qualitativa, o estudo revelou a realidade do país no que diz respeito a essa questão e comparou com outros estudos nacionais e internacionais. Eleição

direta, concurso público, indicação local e outras práticas, que misturam os três modelos anteriores, estão hoje presentes nas redes públicas brasileiras. Compreendê-las é um passo importante para definir políticas mais consistentes e integradoras que ajudem a melhorar a gestão de nossas escolas.

Coordenado pelas professoras Vera M. N. S. Placco e Laurinda R. de Almeida, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e pela professora Vera Lúcia Trevisan de Souza, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), o estudo **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições** teve por objetivo analisar os processos de coordenação pedagógica vigentes em escolas das cinco regiões brasileiras. O eixo teórico condutor da análise é a constituição da identidade profissional, postulada por Claude Dubar (1997). Evidencia-se, na pesquisa, que o excesso de atribuições interfere sobremaneira na construção da identidade e na atuação desse profissional. O estudo conclui que, embora os coordenadores pedagógicos reconheçam ser os responsáveis pela formação continuada e em serviço dos professores, fazem isso de modo disperso e com muitas dificuldades.

O terceiro estudo, encomendado pela FVC à Fundação Carlos Chagas, **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**, identificou como se configuram as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação. O estudo, de natureza qualitativa, foi feito em 19 Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, das cinco regiões do país. Os resultados mostram que as ações de formação continuada são orientadas basicamente por duas perspectivas: a individualizada, que busca valorizar o próprio professor, sobretudo sanando suas dificuldades de formação (na forma de cursos de curta e longa duração, oficinas, ações pontuais etc.), e a colaborativa, que se centra em atividades realizadas predominantemente nas escolas, com ações que dão ênfase ao trabalho partilhado para superar o isolamento dos professores (prática que, infelizmente, ainda é mais rara).

O último estudo pertencente à agenda de 2010, **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados**, foi solicitado ao

Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e coordenado pelo professor Nigel Brooke. Ele retrata as diferentes maneiras como os resultados das avaliações externas vêm sendo usados pelos governos dos estados e das principais capitais brasileiras na formulação de políticas públicas para melhorar a qualidade da Educação, fazendo comparações com usos em outros países. A pesquisa mostra o aumento gradual de sistemas de avaliação nos estados, ainda que inconsistente, ressaltando a inexistência de órgãos que colem e analisem mais precisamente os resultados obtidos. Para dar conta da expansão dos usos das avaliações, foi construído um modelo classificatório bidimensional, que reflete a diversidade de usos dos resultados, ao mesmo tempo que apresenta as novas políticas de responsabilização. Conclui que há ganhos na aprendizagem pela motivação gerada, mas que há também grandes efeitos colaterais, como a redução do ensino à preparação para os testes e usos inconsistentes em incentivos salariais de professores, apontando a necessidade de pesquisas mais qualitativas e aprofundadas para se ter maior precisão sobre os impactos gerados.

Para ampliar o acesso a esses conteúdos, a FVC disponibiliza todas as pesquisas em seu site, www.fvc.org.br/estudos. Nele estão disponíveis todos os estudos (na íntegra e com diversos outros dados relevantes, como reportagens publicadas sobre o assunto e apresentações sobre cada um dos tópicos, que, somados, tiveram mais de 43 mil *pageviews* em 2010). Lá também pode ser encontrado o reflexo do debate gerado sobre as temáticas pesquisadas – só no ano de 2010, foram mais de 70 notícias publicadas em importantes veículos de comunicação de todo o país. Comentários, críticas e sugestões (inclusive sobre nossos próximos temas de pesquisa) são bem-vindos: fique à vontade para escrever para o e-mail estudosepesquisas@fvc.org.br.

Desejamos que os conteúdos deste segundo volume sejam inspiradores e esperamos mais uma vez ter contribuído para a reflexão e para a mobilização de ações institucionais sobre os temas, tanto no ambiente acadêmico como entre os formuladores de políticas públicas educacionais, e seguir colaborando para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil.

Boa leitura!

FUNDAÇÃO VÍCTOR CIVITA

Introduction

The Victor Civita Foundation (VCF) presents the second volume of its educational research collection, comprehending the four studies of the 2010 Agenda by its Educational Research and Studies Area. The purpose of this publication is to provide relevant information to policy makers, the broader research community, and universities involved in educational research and the training of educators and managers, as well as Non-Governmental Organizations (NGOs) focused in Education.

Evidence collected in these studies is instrumental for the public debate about the improvement of educational public policy in Brazil. Another step forward in VCF's mission to contribute with the improvement of Basic Education quality in Brazil, through publications, sites, educational materials, research initiatives and projects that will promote teacher, staff and education professionals development.

Since its inception in 2007, VCF's Educational Research and Studies Area has provided up-to-date information to school management teams, municipal and state Departments of Education and other education policy makers to help them improve their institutional strategies towards the achievement of quality education for all. The Research Area relies on close partnerships with renowned academic researchers and institutions. It also has the support of private organizations dedicated to the enhancement of quality in public education systems.

We would like to thank Itaú BBA, Instituto Unibanco, Fundação Itaú So-

cial and Fundação SM for their valuable contribution towards the completion of the studies published in this volume. We are also truly grateful to the cooperation of all the persons involved in these studies, throughout Brazil, teachers and staff in many schools, staff from municipal and state public education departments, as well as from the Ministry of Education, and all dedicated and renowned specialists from universities and research organizations, who have contributed to provide the high quality of our final results.

Notwithstanding its short existence, impact can already be observed from previous research developed by VCF's Research Area:

- The Terms of Reference for the National Teaching Career Entrance Exam, recently set by the Ministry of Education (MEC) relied upon results obtained in the studies "*A formação de professores no Brasil*" (Teacher training in Brazil, 2008), and "*A atratividade da carreira docente no Brasil*" (Attractiveness of the teaching career in Brazil, 2009).
- The studies "*A formação de professores no Brasil*" (Teacher training in Brazil, 2008), and "*Perfil dos diretores escolares*" (School headmasters' profile, 2009), inspired Espírito Santo's State Department of Education to sponsor a similar research in the state, as well as to adopt the recommendations suggested in the original study.
- In March 2011, VCF was invited to present the activities of its Research Studies and Area at the annual Professional Learning Network to Advance Early Education Reform (ProLEER) meeting at Cambridge, Massachusetts and co-sponsored by the David Rockefeller Center for Latin American Studies and the Harvard Graduate School of Education.

In this book, you can check the results of the research commissioned by VCF to Center for Applied Human Development (Cedhap), and coordinated by Professor Heloísa Lück. The study *Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares (Mapping of school headmasters' selection and training practices)* aimed at unearthing school headmasters' selection and training practices in municipal and state school systems. Using both quantitative and qualitative methods, the study revealed the country's reality in the matter, and compared its results to findings in other national and international studies. Direct vote, government selection exams, local

appointments, and other practices that mix the three models, are current in Brazilian public school systems. To understand them is an important step toward defining more consistent and integrative policies that will help improve management in our schools.

The research coordinated by Professor Vera M. N. S. Placco, from Pontifical Catholic University of São Paulo (*PUC-SP*), *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições* (**The pedagogical coordinator and teacher training: intentions, tensions, and contradictions**), analyzes the pedagogical coordination processes at work in schools from five Brazilian regions. The theoretical frame supporting the analysis is the constitution of the professional identity, postulated by Claude Dubar (1997). Research evidence shows that an excess of functions attributed to the job greatly interferes in identity building and in the actions of pedagogical coordinators. Although these professionals recognize their role in teachers' in-the-job training, the study revealed the many difficulties they face throughout an extremely busy daily routine by undertaking this job in a dispersive way.

The third research published herein, commissioned by VCF to Carlos Chagas Foundation is *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros* (**Teachers' continuing education: an analysis of modalities and practices in Brazilian states and municipalities**). It identified how teachers' continuing education programs are set in different Brazilian states and municipalities, how they are implemented and thereafter, monitored and evaluated. Of a qualitative nature, the study was carried out in 19 Municipal and State Departments of Education throughout Brazil's five regions. Findings show that continuing education actions are basically driven from two perspectives: the individual one, focusing on the teacher and dealing with his or her education difficulties (through short- and long-term courses, workshops, specific actions, etc.); and the collaborative one, centered in activities mainly carried out at schools, with actions that emphasize group work in order to overcome teachers' isolation (a practice unfortunately still very scarce).

The last research within this 2010 Agenda is *A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados* (**External evaluation as a tool for educational management in states**). Commissioned to Group

for Educational Evaluation and Measurement at the Federal University of Minas Gerais (Game/UFMG), and coordinated by Professor Nigel Brooke, it portrays the different ways State and City governments, the latter from the largest Brazilian capitals, have been using large scale external evaluation results to formulate public policies aimed at improving the quality of Education. The study also compares its findings with those in other countries. It shows the gradual increase of evaluation systems in the States, however still inconsistent, and highlights the absence of organizations to collect and analyze results with adequate precision. To support the expansion of evaluation use, a two-dimensional classificatory model is proposed, which reflects the diversity of uses of the results, associated to new accountability policies. It concludes that there are gains in learning, due to the motivation that was generated, but there are also great side effects, such as the reduction of teaching to test preparation, and the inconsistent use towards teachers' incentive pay. This points to the need of more qualitative and deeper research to achieve higher precision on the impact of such practice.

All final reports for the studies and other materials are fully available at VCF's site, www.fvc.org.br/estudos, in order to broaden public access to research conclusions and recommendations. Our site also includes other relevant data, such as VCF's magazines special editions on the studies, as well as presentations on each topic (the Research Area site had 43,000 page views in 2010). Repercussion of the debate generated by VCF's studies can also be found at the site – in 2010 alone, there were more than 70 news stories published in major Brazilian dailies and magazines all over the country. Comments, criticism, and suggestions are welcome (as well as those specifically related to our next research agenda): feel free to write us at estudosepesquisas@fvc.org.br.

We wish you an inspiring experience, while we hope to have contributed once again towards a deeper reflection around the themes approached herewith, and to be able to stimulate further institutional change in academia, as well as among Education policy makers, to be able to keep promoting the permanent improvement of Education quality in Brazil.

Enjoy your reading!

VICTOR CIVITA FOUNDATION

2010

A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados¹

NIGEL BROOKE | MARIA AMÁLIA DE A. CUNHA

GAME/FAE/UFMG

1. Introdução

Estudo realizado em 2006 sobre os sistemas de avaliação de cinco estados brasileiros concluiu que houve melhoras significativas no desenho técnico dos instrumentos e na confiabilidade dos resultados. Entretanto, os pesquisadores observaram que os resultados eram pouco aproveitados pelas Secretarias de Educação (SEs) para a formulação de políticas de gestão (SOUSA & OLIVEIRA, 2007). Em documento de 2005, o próprio Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) parecia confirmar essa conclusão ao afirmar que o principal uso dos resultados das avaliações externas era para a orientação da formação continuada de professores e destacou como desafio para os próximos anos o “melhor aproveitamento da avaliação em larga escala” (CONSED, 2005).

As explicações mais correntes para a aparente incipiência de políticas de gestão calcadas em informações sobre o desempenho dos alunos eram três: as Secretarias ainda não percebiam o potencial dessas informações para a formulação de políticas de gestão de recursos e pessoal; as Secretarias estavam constrangidas de formular políticas de gestão pelas resis-

1 Este estudo foi realizado pelo Game/FAE/UFMG sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC). Participou do planejamento desta pesquisa como consultora técnica, Paula Louzano.

tências encontradas entre os professores; e os instrumentos de avaliação usados pelas Secretarias nem sempre correspondiam aos usos almejados pelos gestores.

Levantamentos feitos pelos autores no ano de 2010 sobre os diferentes usos dos sistemas estaduais de avaliação mostram que essas conclusões estão desatualizadas. Pela expansão no número e sofisticação dos sistemas de avaliação durante os últimos anos e pela exploração de novas formas de aproveitar as informações geradas, constata-se a diversificação nas práticas de gestão educacional com base nos resultados dos alunos. De forma isolada ou em conjunto com outras informações, os resultados gerados pelos sistemas estaduais de avaliação educacional estão sendo usados para finalidades que variam entre a criação de indicadores estaduais de desenvolvimento educacional e a avaliação de desempenho individual de diretores escolares.

Percebe-se que as Secretarias não estão sentindo os mesmos constrangimentos do passado. Se ainda há alguma dificuldade no uso dos resultados para orientar a prática dos professores, ela não tem impedido sua aplicação em uma nova geração de políticas de gestão. Muitas vezes, essas novas políticas envolvem a identificação e classificação das escolas com base nos resultados de Português e Matemática dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, que são as informações disponibilizadas pela maioria dos sistemas estaduais de avaliação que seguem o padrão do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Mesmo não sendo propriamente uma avaliação da escola, por não testar todos os alunos em todas as disciplinas e anos e muito menos os campos não acadêmicos do currículo, as Secretarias presumem que os resultados das duas disciplinas básicas nos anos finais de cada ciclo de estudos possam oferecer uma amostra das atividades da escola que sirva de indicador do desempenho geral da instituição. Mesmo esparsa, há alguma evidência na literatura de que esse pressuposto seja válido, por causa da correlação positiva entre diferentes medidas de desempenho acadêmico dos alunos (RUTTER et al., 1979; MORTIMORE et al., 1988).

2. A classificação dos usos da avaliação

A necessidade de fazer distinções entre os novos usos das avaliações nos obriga a procurar um sistema classificatório que dê conta da variedade das políticas de gestão. Essa tarefa representa um desafio pelo fato de as classificações tradicionais se ocuparem principalmente dos propósitos genéricos dos sistemas de avaliação e não dos diferentes usos da informação. Por exemplo, é comum a distinção entre a avaliação formativa e somativa, sobretudo na descrição das avaliações de sala de aula, e entre a avaliação diagnóstica e certificatória. Nesses casos, é a natureza da tarefa que vai determinar a forma da avaliação e o uso posterior dos resultados. Ou seja, o desenho do instrumento é definido pelo tipo de informação que se precisa produzir de forma que, grosso modo, o uso da informação já é dado pela natureza e pelo propósito do instrumento. No caso do instrumento diagnóstico, por exemplo, talvez nem seja necessário aplicar os testes à totalidade dos alunos nem colocar todos os itens num único teste vultoso. Basta uma amostra de alunos e versões paralelas do teste para ter uma radiografia da aprendizagem das diferentes matérias. Esse é o modelo de avaliação seguido pelo Saeb. O instrumento certificatório, por outro lado, precisa ser aplicado a todos os alunos que querem a certificação e cada teste precisa dar conta da matéria inteira para oferecer uma medida fidedigna da aprendizagem de cada aluno. Ravela admite que uma avaliação possa ter mais de uma finalidade e que as diferentes finalidades não são necessariamente exclusivas, mas lembra que “cada opção requer um determinado desenho e tem diferentes exigências técnicas e custos” (RAVELA, 2008, p. 12).

Outro tipo de classificação, que reconhece a multidimensionalidade da avaliação, procura encontrar as categorias que descrevem os diferentes tipos de informação gerada. Shulha e Cousin, por exemplo, em estudo que resumia os usos da avaliação nos Estados Unidos no período entre 1986 e 1996, empregam três categorias de informação: instrumental, conceitual e simbólica (SHULHA & COUSIN, 1997). Em esquema parecido, descrito por Soares (2002), encontramos uma tipologia que fala das três funções genéricas dos sistemas de avaliação. A primeira é a função métrica, de medir onde se situam os sistemas de educação em comparação com algum parâmetro para responder perguntas sobre possíveis avanços. A segunda função

é a analítica, ou seja, oferecer subsídios aos pesquisadores e gestores no seu trabalho de investigar o funcionamento do sistema. A terceira, considerada a mais difícil, é a função pedagógica, que trata do uso da avaliação como instrumento para a melhoria do ensino (SOARES, 2002).

No caso brasileiro, fica evidente que os mesmos instrumentos estão sendo usados com objetivos diversos de modo que a finalidade precípua ou original do instrumento pouco esclarece sobre seus desdobramentos posteriores. Também fica evidente pelas declarações das autoridades que as finalidades dadas como razão pela criação dos sistemas de avaliação são muito abrangentes e, às vezes, até ultrapassam a própria capacidade da avaliação educacional. Essas declarações incluem, por exemplo, a finalidade de “melhorar a qualidade da educação” ou, no caso do Saeb, “reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar” (SOUSA, 2003). A classificação com base nas finalidades oferecidas pelas autoridades como justificativas deixaria de captar as especificidades dos diferentes usos ao mesmo tempo que obrigaria a inclusão de categorias fora do escopo real da avaliação.

Nesse cenário, a nossa classificação dos usos dos sistemas precisa se basear em outra lógica, a das diferentes políticas efetivamente implementadas pelas autoridades uma vez construídas e aplicadas as diversas formas de avaliação em larga escala. Ao fazer essa distinção, estaríamos concordando com a diferença entre finalidade e utilidade explicitada no trabalho de Dantas sobre o uso para efeitos pedagógicos dos resultados do sistema de avaliação do estado da Bahia (DANTAS, 2009). Para essa autora, a finalidade é o objetivo expresso, enquanto a utilidade relaciona-se com a demanda de informações por parte dos *stakeholders* do sistema, incluindo os gestores.

Encontramos uma classificação de “utilidades” em termos de políticas de gestão no trabalho de Shepard em que são listados sete propósitos ou políticas governamentais (SHEPARD, 1977). O autor não objetiva definir quais propósitos podem ser alcançados com os mesmos instrumentos. Pelo contrário, parece subentendido que cada propósito significaria um instrumento diferente ou no mínimo um desenho para a avaliação que incorporasse as utilidades previstas. Eles são:

1. Diagnóstico da aprendizagem do aluno
2. Certificação do aluno
3. Avaliação de pessoal docente, diretores e outros
4. Avaliação de programas
5. Alocação de recursos
6. *Accountability*²
7. Pesquisa

Para as nossas necessidades, essa lista tem dois defeitos. O primeiro reside no desdobramento desnecessário de 4. Avaliação de programas e 7. Pesquisa. Em ambos os casos, os resultados podem ser usados como evidência da existência de efeitos causados por políticas, programas e até situações quase experimentais, em que há interesse em medir os impactos de mudanças no funcionamento das escolas e na aprendizagem dos alunos. As avaliações podem acontecer em nível estadual, municipal ou escolar e podem ser para efeitos tanto somativos, para determinar as consequências de determinadas políticas, como formativos, para corrigir os rumos de programas em andamento. A essas utilidades pode-se acrescentar as funções de planejamento e monitoramento, que também pressupõem a projeção e análise dos resultados ao longo de um período de tempo. Conjuntamente, todas essas diligências expressam o propósito de usar os resultados para avaliar e orientar a ação do próprio governo em nível mais sistêmico.

-
2. Neste texto usaremos o termo responsabilização como tradução dessa palavra. A tradução não é perfeita, já que a palavra *accountability* expressa dois conceitos, um relacionado com a prestação de contas e o outro com a ideia da responsabilização. Quando aplicada especificamente à escola, a noção de prestação de contas significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população. O segundo significado da palavra é inseparável e consequência do outro, mas expressa a ideia que o público tem o direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos. *Accountability*, portanto, significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assumam a sua responsabilidade na produção desses resultados (BROOKE, 2006; CORVALÁN & MCMEEKIN, 2006; FERRER, 2006).

O segundo defeito reside no uso da categoria *accountability* para classificar determinadas avaliações de forma exclusiva. Os autores Klinger, DeLuca e Miller, na descrição da evolução da avaliação educacional no Canadá, e Bauer, no caso dos sistemas nacionais de avaliação na América Latina, também empregam o termo dessa forma ao criar uma distinção entre os objetivos das avaliações relacionados à *accountability* e os objetivos relacionados com a seleção, classificação, premiação ou certificação (KLINGER; DELUCA & MILLER, 2008; BAUER, 2010). Porém o que se pode mostrar é que *accountability* no contexto educacional significa acima de tudo a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos. O grau de pressão que a autoridade educacional deseja aplicar ao processo de indução pode ser calibrado de acordo com o tipo ou a seriedade das consequências. Nesse contexto, é comum rotular os níveis de pressão/indução mais altos de *high-stakes* e os mais baixos de *low-stakes*, usando a palavra inglesa *stakes*, que significa “o valor colocado em jogo pelo apostador”. Por isso, pode haver uma política de gestão com aparente utilidade única, mas cujas consequências são variáveis de acordo com o contexto, as intenções das autoridades e o nível dos *stakes* associados a elas. Dependendo desses condicionantes, as consequências de resultados de aprendizagem baixos podem ser insignificantes ou nulas ou podem ser extremamente prejudiciais à vida futura do aluno ou da escola. Para dar conta dessas diferentes realidades, em que o objetivo da avaliação pode estar associado ou não a diferentes medidas de *accountability*, observa-se a necessidade de conceituar a *accountability* como se fosse a segunda dimensão de um sistema classificatório bidimensional. Com isso, para todas as utilidades da avaliação, potencialmente existe a possibilidade de agregar consequências de impacto maior ou menor. Na realidade, como será mostrado, há categorias de uso em que o nível de *accountability* costuma ser único, sem que isso invalide a bidimensionalidade das outras categorias.

Outra característica do esquema de Shepard, que não chega a ser um defeito, é a inclusão do propósito “certificação de alunos”. Diferentemente de outros sistemas, como o dos Estados Unidos, os sistemas brasileiros de avaliação nunca foram planejados para determinar a aprovação dos alunos

do ensino básico, salvo uma breve e polêmica experiência no estado de São Paulo em 2001, quando o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) foi usado para definir a aprovação ou reprovação de alunos ao final dos ciclos do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries). A criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que aos poucos assume as características de um exame certificador de saída do Ensino Médio na medida em que se torna requisito e critério para o ingresso à universidade, alterou o panorama da avaliação federal, mas ainda não há sinal de interesse nem cobertura legal para a criação de avaliações certificatórias equivalentes por parte dos estados.

No entanto, a função certificatória não pode ser eliminada do esquema classificatório devido ao possível uso dos resultados da avaliação pelas SEs na sua capacidade reguladora como critério para autorizar ou reautorizar o funcionamento de escolas particulares. O uso de resultados de avaliações externas como componente da nota semestral ou bimestral atribuído ao aluno pelo professor também poderia ser considerado um caso de certificação se essa nota influenciasse a decisão de promover ou reter o aluno.

Com as modificações sugeridas, e a inclusão de três categorias novas, que logo serão explicadas, chega-se a uma nova matriz classificatória para a tarefa de categorizar todas as políticas dos estados que fazem uso das informações geradas pelos seus sistemas próprios de avaliação padronizada. A discussão que segue centra-se na explicitação dessa matriz certificatória mediante o emprego de exemplos levantados pela pesquisa.

Quadro 1. Classificação dos usos da avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados

	Uso dos resultados da avaliação (Política de gestão)	Sem consequências ou consequências menores (<i>low-stakes</i>)	Com consequências importantes (<i>high-stakes</i>)
1	Para avaliar e orientar a política educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Edurural¹ (MEC²) • Avaliação PDE³ (Ceará) • Avaliação Escolas de Referência (PE) • Idesp⁴; Idepe⁵; Ideam⁶; IDE-Rio⁷ etc. • Gestão para resultados (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> • PAR⁹ (MEC) • Prog. Escolas-Padrão (SP)
2	Para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Boletim de Resultados (PE) • Relatório Pedagógico (DF) • PIP⁸ (MG) 	
3	Para informar ao público	<ul style="list-style-type: none"> • Boletim da escola (Paraná) • Propaganda política (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha de escola (Chile)
4	Para a alocação de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender Mais (PE) • Escola Referência (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Nota 10 (CE) • Índice Municipal de Qualidade Educacional (CE)
5	Para políticas de incentivos salariais		<ul style="list-style-type: none"> • Acordo de Resultados (MG) • Escola Nota 10 (CE) • Bonificação por Desempenho (SP)
6	Como componente da política de avaliação docente		<ul style="list-style-type: none"> • ADI¹⁰ (MG) • Recondução de diretores (DF)
7	Para a certificação de alunos e escolas		<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de alunos de 4^a e 8^a series, 2001 (SP) • Aprovação de funcionamento de escolas (DF)

1. Educação Rural 2. Ministério da Educação 3. Plano de Desenvolvimento da Educação 4. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo 5. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Pernambuco 6. Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas 7. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro 8. Plano de Intervenção Pedagógica 9. Programa de Ações Articuladas 10. Avaliação de Desempenho Individual

3. Pesquisa

Pela natureza da investigação, que foi mais um levantamento para fins descritivos do que um retrato da diversidade das políticas de gestão, nosso intuito não foi o de oferecer uma medida da frequência dessas políticas nos diferentes cantos do país. Por ter um propósito mais elucidativo, enfatizamos as características e qualidades das políticas encontradas, e não sua importância relativa ou distribuição em termos geográficos. Dessa forma, o estudo foi planejado em duas partes. A primeira se concentrou na coleta, de todas as fontes secundárias possíveis, de todas as informações disponíveis sobre a avaliação educacional em nível subnacional. Para essa primeira etapa, julgamos que a fonte mais importante para a coleta das informações era a internet e os sites patrocinados pelos próprios governos estaduais e municipais.

A segunda fase se concentrou no aprofundamento dos padrões que surgiram na primeira fase e na elucidação de exemplos de políticas de gestão cujas informações tinham chegado de forma incompleta ou que suscitavam interesse especial. Nessa fase foram realizadas 20 entrevistas semiestruturadas com gestores, técnicos e especialistas em avaliação em sete estados diferentes. O objetivo da abordagem empírica, na investigação desse objeto, era caracterizar melhor as políticas de gestão e descobrir indicações da sua eficácia.

4. Exemplos dos usos da avaliação educacional

4.1. Para avaliar e orientar a política educacional

A história do desenvolvimento das avaliações padronizadas em larga escala no Brasil está associada à avaliação de programas educacionais com financiamento federal. O primeiro exemplo foi a avaliação do Projeto Edu-rural, que utilizou instrumentos padronizados criados sob medida baseados em exemplos de exercícios e trabalhos de sala de aula colhidos nas escolas de três dos estados do Nordeste onde o projeto se desenvolvia – Piauí, Ceará e Pernambuco. A avaliação acompanhou a implementação e o desenvolvimento do projeto de 1982 a 1986, medindo o rendimento dos alunos, analisando as formas de gerenciamento do projeto e acompanhando profes-

sores, organizações municipais de ensino, alunos e famílias. A avaliação do Edurural se tornou um marco justamente por ela fornecer as bases técnicas e mostrar a relevância da avaliação educacional em larga escala para a identificação mais nítida dos problemas das escolas. Até o final da mesma década, os alicerces de um sistema nacional de avaliação já haviam sido criados (GATTI, 2002).

Apesar da conexão histórica entre a avaliação educacional e a avaliação de programas federais, os exemplos de uso dos resultados dos sistemas estaduais brasileiros para essa finalidade são limitados. Introduzir a aprendizagem dos alunos como variável dependente em estudo de impacto de determinada política ou programa de intervenção estadual ainda é incomum em comparação com os estudos descritivos dos métodos e processos de implantação desses mesmos programas. Não somente no Brasil, mas na América Latina como um todo, poucos programas voltados para a melhoria dos resultados têm sido acompanhados de modo a determinar sua eficácia (GTEE/PREAL, 2011).

Uma exceção recente é o trabalho da Secretaria de Educação do Ceará (SEE-CE), em que foram usados indicadores baseados nos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) para avaliar três programas, o Prêmio Escola Nota 10, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Prêmio Aprender pra Valer.

Por outro lado, o uso das avaliações estaduais para fins de um monitoramento genérico da evolução geral do sistema se torna cada vez mais frequente, como evidenciado pela criação recente de indicadores que tentam captar em um único número uma medida da qualidade de cada fase de educação em cada escola. Influenciados e incentivados pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em nível nacional, alguns estados, incluindo Pernambuco (Idepe), Amazonas (Ideam), São Paulo (Idesp), Ceará (IDE-Alfa³), Rio de Janeiro (Iderj), e os municípios do Rio de Janeiro (IDE-Rio), São Paulo (Indique⁴) e o Distrito Federal (IDDF) já criaram indicadores desse tipo.

3. Indicador de Desempenho Escolar em Alfabetização.

4. Índice de Qualidade da Educação.

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Distrito Federal (IDDF) se apresenta como exemplo tanto da necessidade de criar um indicador compreensível como do valor do indicador como um elemento estruturador dos planos da Secretaria. Segundo o material usado para explicar o IDDF às escolas, o desafio primordial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) é garantir que os alunos aprendam sem desperdiçar tempo com reprovações e sem abandonar a escola. Para cumprir essa tarefa, a SEE-DF precisa de “indicadores objetivos” para acompanhar a evolução das escolas e definir “metas individuais para cada instituição educacional, a serem alcançadas em curto prazo”. O objetivo, em nível da escola, é que as metas “sirvam como guia para seus gestores e se traduzam em esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma proporção cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para o seu estágio escolar”. Visando esse objetivo, com base em um indicador que junta os dois critérios para uma avaliação da qualidade da escola, o IDDF é composto de uma medida da aprendizagem dos alunos, advinda dos exames do Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (Siade), e uma medida da movimentação escolar derivada das taxas de aprovação, em fórmula análoga à do Ideb.

O tema dos indicadores estaduais ainda não ultrapassou os círculos de planejamento no interior das Secretarias para se tornar um assunto de discussão acadêmica. Uma exceção é a discussão do indicador do estado de São Paulo – Saresp. Seguindo uma metodologia mais completa que o Ideb, o indicador de São Paulo capta também a equidade das estratégias educacionais usadas naquele sistema pela inclusão de uma medida da distribuição dos alunos por faixa ou categoria de desempenho (SOARES, 2009). Ao incentivar a progressão de todos os alunos, e não somente a melhoria da média, o Saresp consegue corrigir uma falha do Ideb e promover uma equidade maior nas estratégias de melhoria das escolas. O indicador mais recente, o Indique da cidade de São Paulo, vai um passo além ao criar um indicador de esforço da escola com base em uma medida do nível socioeconômico da sua clientela derivada de informações fornecidas pelos alunos nos questionários contextuais aplicados junto com a Prova São Paulo.

A utilização dos resultados das avaliações educacionais como peça central do planejamento estratégico tem como caso emblemático o estado de Minas Gerais. Inspirado nas iniciativas do Governo Federal e nas experiências internacionais, Minas Gerais foi um dos primeiros estados a incorporar o modelo de gestão por resultados e oferece um exemplo da afinidade entre os propósitos da avaliação educacional e as exigências dos novos padrões da administração pública. Na primeira fase, iniciada em 2003, os planejadores produziram o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), que serviu como a visão do futuro para o período até 2020. Os cenários futuros evidenciaram a necessidade da reorganização e modernização do setor público estadual por meio do chamado Choque de Gestão. Para criar a ponte entre os cenários futuros e as ações do secretariado, foram criados 30 projetos estruturadores e depois os programas setoriais para compor o plano plurianual do governo para o período até 2006. Para definir os objetivos de seus programas para o Ensino Fundamental e Médio, a SE optou por uma bateria de indicadores, entre os quais as proficiências médias dos alunos de 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Derivados do Sistema Estadual de Avaliação (Simave), essas proficiências ofereceram uma forma concreta de fixar metas com base em resultados finalísticos, quando a maioria das Secretarias só oferecia indicadores de processo.

Na segunda fase de implantação do novo modelo de gestão, chamada Estado para Resultados, ficou ainda mais evidente o uso do Simave para atender aos requisitos dos planejadores. Como estratégias para a fixação de critérios comuns para a reorganização e modernização do serviço público, foram aprimorados o sistema de avaliação de desempenho de todos os servidores e o chamado Acordo de Resultados. Esse último, uma metodologia para estabelecer metas de desempenho para todas as instâncias das Secretarias e pagar uma bonificação em caso de cumprimento dessas metas, encontrou na SE o melhor exemplo de como calcular com exatidão os resultados esperados. A orientação política a favor da melhoria dos resultados dos serviços públicos achou no sistema de avaliação educacional as respostas desejadas. Ao mesmo tempo, o sistema de avaliação se desdobrou e penetrou em todos os programas da Secretaria em resposta a um ambiente de planejamento francamente propício ao uso de objetivos e metas quantificáveis.

Outro estado a criar uma conexão entre as metas do governo e os resultados da escola foi o Espírito Santo. O Plano Estratégico Espírito Santo 2025 reafirmou a prioridade absoluta a ser dada à Educação pelo governo que tomou posse em 2003. Posteriormente, a parte do plano que cabia à SE recebeu um detalhamento para o período 2008-2011 e assumiu o nome Plano Estratégico Nova Escola. O objetivo maior era “o alcance de escolas vivas”, com capacidade criativa e inovadora, modernas e atrativas, que na essência “tenham como resultados de suas ações a aprendizagem dos alunos”, segundo o secretário da época, Haroldo Corrêa Rocha (ESPIRITO SANTO, 2008, p.5). Alinhado com a ênfase nos resultados de aprendizagem, o plano assumiu como sua Visão de Futuro 2011 um cenário em que o Espírito Santo figuraria entre os estados mais bem colocados “nas avaliações de resultados” e formulou diversas metas pensadas para levar o estado a essa posição. Entre as metas assumidas, constam a elevação das médias do 3º ano do Ensino Médio do Saeb para 350 pontos em Português e 400 em Matemática, a elevação do Ideb das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental de, respectivamente, 3,7 e 3,5, em 2005, para 5,9, em 2021, e o Ideb no Ensino Médio de 3,1 para 4,5. Se o Plano Estratégico Nova Escola ainda não expressava suas metas em termos dos resultados do seu próprio sistema de avaliação, Programa de Avaliação Básica do Espírito Santo (Paebes), a inclusão do projeto de “avaliar sistematicamente as condições de funcionamento das escolas e de desempenho dos alunos visando a obtenção de melhores resultados da aprendizagem” deixa claro quanto o plano oferecia de respaldo às atividades de avaliação educacional e quanto o espírito da avaliação estava presente no pensamento dos planejadores.

Não obstante a importância do planejamento estratégico, talvez o aspecto mais inovador da conexão entre a avaliação e o planejamento seja a relação, ainda em construção, entre os indicadores estaduais de desenvolvimento e a fixação de metas em nível escolar. Com uma medida confiável do desempenho dos alunos e um índice que capta a qualidade em um único número compreensível, a tarefa de fixar e cobrar metas se tornou mais fácil. Isso tem significado o avanço na utilização de metas no planejamento das atividades das Secretarias e também na formulação de políticas de incentivos que dependam do cumprimento das metas fixadas.

4.2. Para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada

A preocupação com a qualidade da Educação Básica está no cerne dos programas subnacionais de avaliação. Apesar de usarem instrumentos descendentes do Saeb, que são fundamentalmente de monitoramento e não de diagnóstico, todos têm como objetivo explícito fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Sem exceção, as Secretarias fundamentam seu apoio pedagógico aos professores na produção de materiais informativos que tentam traçar um diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos. Esses materiais são apresentados basicamente em duas versões: a) Boletins Pedagógicos, que seguem um formato próprio para o consumo do professor e disponibilizam, em meio a informações padronizadas, resultados específicos de cada escola; e b) Relatórios, destinados aos gestores, que resumem de forma mais técnica os resultados da rede. Juntamente com essas práticas de divulgação, observam-se diversas estratégias para a formação continuada de professores com base nos resultados da avaliação para facilitar a compreensão dos Boletins ou remediar problemas comuns. Ambas as políticas têm evoluído de forma marcante ao longo dos anos, acompanhando a crescente sofisticação dos instrumentos e a importância atribuída ao processo de devolução dos resultados. Além de dar destaque ao conteúdo, os gestores também têm dado mais importância à apresentação gráfica do Boletim, procurando tornar mais fácil a compreensão dos resultados.

Uma parte do crédito pela melhoria progressiva dos materiais “devolutivos” deve ser atribuída às próprias agências de avaliação, como o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Centro de Seleção e Promoção de Eventos (Cespe) e Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (Cesgranrio). Incentivadas pelas SEs que são seus clientes, essas organizações experimentaram diferentes conteúdos e formatos ao longo dos anos e puderam verificar por meio dos contatos diretos com professores e técnicos o grau de acerto das diferentes maneiras de apresentar as informações. Quando chamadas para atender a novos clientes ou retomar

avaliações suspensas temporariamente, essas agências puderam oferecer um produto que incorporava a aprendizagem de muitos anos, permitindo que as novas avaliações principiassem em patamares mais sofisticados.

Mesmo com a evolução na qualidade dos Boletins Pedagógicos e, em alguns casos, a criação de um dia específico para o estudo coletivo do material devolutivo pela escola, a divulgação dos resultados não redundava automaticamente na sua apropriação por parte dos professores. As críticas dos professores sugerem que os resultados não são imediatamente consumíveis pela comunidade escolar, não obstante todo o empenho das Secretarias na apresentação de um material com cunho mais didático e instrutivo. Além disso, os Boletins Pedagógicos costumam chegar às escolas com certo atraso, dificultando a conexão entre os resultados apresentados e o tipo de intervenção necessário.

De modo geral, as Secretarias acreditam que o problema principal reside nas inúmeras dificuldades dos professores para entender as matrizes de referência dos testes, associá-las aos conteúdos ministrados e trabalhá-las em sala de aula. Observam-se tentativas de criar um diálogo que possa superar essas dificuldades. No Ceará, os professores participam de oficinas de elaboração de itens para difundir o conhecimento das matrizes e houve até a publicação das matrizes na capa dos diários de classe para garantir sua compreensão pelos docentes.

Uma forma de superar esse desafio tem sido a criação de programas estruturados de formação continuada com base nos resultados das escolas, que vão além do trabalho individual dos analistas ou supervisores pedagógicos, na tentativa de atingir um número mais significativo de professores. Nesses casos, as estratégias de formação ultrapassam as oficinas voltadas para a explicação dos resultados das avaliações para se tornarem programas permanentes de intervenção junto aos professores. Na cidade de Belo Horizonte, por exemplo, foi implantado o programa de Monitoramento da Aprendizagem. Com base nos resultados das avaliações externas realizadas na rede municipal de Educação (Proalfa, Provinha Brasil e Avalia BH), a Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou em 2009 um acompanhamento sistemático e individualizado de todos os alunos do Ensino Fundamental, chamado de Monitoramento da Aprendizagem. Além de ações

voltadas para os alunos, como o reforço escolar, são também desenvolvidas ações de formação docente, em que os professores recebem formação específica e acompanhamento constante da SME.

Talvez o exemplo mais acabado de uma política de formação continuada formulada com os resultados de avaliações externas se chame Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), da Secretaria da Educação do estado de Minas Gerais (SEE-MG). Com base nos resultados das avaliações do Programa de Alfabetização, Documentação e Informação (Proalfa), educadores e gestores elaboram um PIP cuja finalidade reside na construção de estratégias para melhorar o desempenho dos alunos. O objetivo é fazer com que as escolas com os piores resultados recebam visitas de uma equipe pedagógica competente para discutir e trabalhar pontualmente as lacunas observadas com os resultados da avaliação.

O PIP teve início em 2008 com a implantação do programa chamado Alfabetização no Tempo Certo⁵, cuja meta era garantir as competências de leitura e escrita de toda criança até os 8 anos de idade até 2010. O PIP entra como suporte a esse programa a fim de oferecer subsídio para que o estado pudesse alcançar a meta de alfabetização e letramento de todas as crianças na idade certa, corrigindo problemas de fluxo de desempenho entre as escolas das diferentes regiões do estado, evidenciado pelos resultados da avaliação do Proalfa.

A atenção do PIP se volta para o atendimento das chamadas “escolas estratégicas”, isto é, as escolas com os piores resultados na avaliação externa. Essas escolas estão distribuídas por todo o estado, mas com uma concentração mais evidente na Região Metropolitana de Belo Horizonte e na Região Norte. Ao acompanhar as dificuldades dos professores no domínio de certos conteúdos, a equipe desenvolve um trabalho de capacitação individual dos professores baseado no resultado da avaliação dos alunos. As metas de alfabetização para o estado, ultrapassadas com folga, demonstram o êxito do PIP:

5. Modelado em programa quase homônimo do estado de Ceará, chamado Programa de Alfabetização na Idade Certa.

“Então na verdade quando você vê, por exemplo, que tínhamos uma meta de 74% [de alunos com] proficiência de alfabetização, vamos assim dizer, e nós atingimos 86%, alguma coisa melhorou, alguma coisa eles estão indo atrás. A gente não sabe se realmente é a intervenção do PIP, isso aí, a gente ainda não sabe qual que é a causa dessa melhora. Mas de 74 que era a nossa meta e nós atingirmos 86, é muita coisa né?” (técnico/SEE-MG)

As nossas investigações junto às outras Secretarias evidenciaram uma heterogeneidade de práticas, métodos e concepções teóricas sobre o uso dos resultados da avaliação na política de formação do professor. Se o PIP em Minas Gerais fornece um exemplo de um programa bem estruturado e aparentemente bem-sucedido, ele não representa um fenômeno isolado. Essa dimensão do uso dos resultados das avaliações parece estar em expansão. Na medida em que os instrumentos usados começam a fornecer informações sobre alunos individuais e vir acompanhados de materiais curriculares que procuram estabelecer um consenso sobre os conteúdos a serem ensinados, pode-se prever a diversificação ainda maior de iniciativas dessa natureza.

4.2.1. O currículo básico

O constante aprimoramento dos boletins pedagógicos foi uma aposta que, ao aprofundar cada vez mais a compreensão do professor em relação às matrizes de referência das provas e às habilidades que se pretendiam formar nos alunos, o aproveitamento dos resultados das avaliações seria cada vez melhor. Nesse sentido, foram sendo eliminadas informações que não diziam respeito à aprendizagem dos alunos, como as médias do Saeb no caso dos Boletins do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) em Minas Gerais, e enfatizados exemplos de itens para ajudar o professor a entender a natureza das habilidades cobradas pela matriz. Os Boletins se expandiram com visualizações da escala de proficiência, mostrando a faixa de desempenho em que se situava a média da turma em relação a todas as principais competências testadas, e com exemplos de itens usados

nas provas para fazer a conexão entre a matriz, a escala e as habilidades identificadas pelos descritores.

Ao mesmo tempo, e possivelmente como uma indicação da frustração com a falta de impacto dos Boletins e os outros meios tradicionais de informar o professor, acendeu-se o interesse de algumas Secretarias em implantar um currículo oficial composto dos elementos considerados mínimos para cada série. Chamado de Currículo Básico Comum (CBC), em Minas Gerais, a Base Curricular Comum (BCC), em Pernambuco, e Proposta Curricular, em São Paulo, esses currículos parecem advir da constatação de que os esforços na busca por melhores resultados podem ser inócuos se não houver uma política bem focada na definição e distribuição dos conteúdos ensinados.

Nossa investigação demonstrou uma dinâmica de construção de um currículo comum oficial bastante recorrente: após a implantação dos sistemas de avaliação, chega-se à conclusão de que pouco vale investir em formação, oficinas pedagógicas ou na divulgação dos resultados por meio de boletins se não existir um currículo básico comum, que permita construir um diálogo com o professor a respeito daquilo que está sendo cobrado pelo sistema de avaliação.

No Espírito Santo, por exemplo, as próprias matrizes de referência foram transformadas em conteúdos curriculares básicos. Nesse exemplo, a linguagem das competências e habilidades usada pelas matrizes está ainda mais próxima aos objetivos do ensino:

“A avaliação puxou o currículo. Nós tínhamos a avaliação já avançada e não tínhamos o currículo [...] assim fica difícil, não tem uma referência para o professor, o professor não pode ficar usando matriz de avaliação como currículo. Aí começou a confecção do currículo com competências [...] e eles partiram da matriz para montar o currículo.”
(gestora/SEE-ES)

No caso de Ceará, após a decisão da Secretaria de imprimir a lista de competências e habilidades contidas nas matrizes de referência nos próprios diários dos professores, constatou-se que a carga horária dedicada efetivamente ao ensino das habilidades era mínima e que se precisava partir para a produ-

ção de um currículo básico calcado em conteúdos. Em Pernambuco, já houve uma evolução com a BCC em direção a uma especificação ainda mais detalhada dos conteúdos que os professores precisam ensinar.

Na maioria dos casos, há indicações de que os currículos em construção nos estados contam com a participação dos professores e refletem, portanto, um esforço comum para estipular os objetivos do ensino. Essa construção coletiva cria a esperança de uma implantação mais tranquila. Mesmo assim, a implantação e adoção gradual dos currículos estaduais é um processo lento. O domínio insuficiente dos conteúdos deixa os gestores frustrados e indicam problemas de fundo em relação à formação inicial:

“Eu diria que mesmo com o CBC ainda tem um bom espaço para andar [...] principalmente porque o professor não sabe o CBC. Esse é o problema, ele não sabe.” (especialista/MG)

Essas reflexões sobre a evolução das estratégias das Secretarias em direção a um currículo de conteúdos básicos servem para indicar que há uma vertente da relação entre avaliação e política de gestão que a presente pesquisa não teve condições de aprofundar. Essa relação não é a do uso dos resultados do sistema de avaliação para estabelecer os critérios para uma política de gestão. Em vez disso, ela reflete uma interpretação da dificuldade em fazer uso mais produtivo dos resultados como consequência da ausência de uma política curricular. Portanto, é mais a compreensão da fragilidade da avaliação externa em servir de instrumento pedagógico do que a compreensão da sua utilidade. O movimento em direção ao currículo básico expressa a conclusão de que, na ausência de um consenso compartilhado com os professores a respeito dos conteúdos curriculares e de um alinhamento entre os objetivos do ensino, o currículo da escola e as matrizes do sistema de avaliação, a contribuição deste para a melhoria da qualidade será seriamente prejudicada.

Pela natureza federativa do sistema educacional brasileiro e pela aparente impossibilidade de um currículo nacional que vá além dos seus parâmetros filosóficos, o Saeb foi criado com base em pesquisas que, na média, tentaram captar o currículo real usado pelas escolas sem que ele fosse o oficial ou comum a todas as escolas. Quando os estados começaram a adotar sistemas de

avaliação modelados no Saeb, eles também adotaram as mesmas matrizes e a mesma orientação no sentido da especificação de objetivos em termos de competências de diferentes níveis de sofisticação. Isso não significa que não haja um amplo grau de convergência entre as matrizes do Saeb e aquelas produzidas pelos estados que já passaram pelo processo de especificação do currículo básico. A diferença reside na explicitação e implantação de um currículo que possa legitimamente servir de foco para todos os processos de formação continuada, sobretudo quando expressado em termos de expectativas e quando fruto de uma construção coletiva. Usar as matrizes definidas externamente para essa finalidade não só restringe o currículo a um subconjunto daquilo que as escolas deveriam ensinar como também obriga a utilização de uma linguagem de especialistas que não é a dos livros didáticos e muito menos a das atividades que o professor costuma desenvolver.

Uma pesquisa sobre essa vertente da relação entre a avaliação e a política educacional mostraria provavelmente que, se não fosse pela dificuldade em comunicar os resultados da avaliação aos professores, o progresso na definição dos currículos estaduais teria sido menor. Mesmo atrasados, os currículos básicos dos estados e o progresso na definição de expectativas de aprendizagem para as diferentes séries são avanços na direção certa, que em algum grau podem ser atribuídos ao fato de os sistemas de avaliação terem saído na frente.

4.3. Para informar ao público

A lógica do sistema federal de avaliação no Brasil é de dar ampla divulgação aos resultados dos testes com o intuito de apoiar as instâncias subnacionais nas suas tarefas constitucionais e de envolver a população na discussão da qualidade da educação.

Por muito tempo, a disseminação dos resultados dos sistemas estaduais seguia outra lógica. Na sua maioria, esses sistemas eram vistos pelos seus criadores exclusivamente como instrumentos internos de gestão, e não como uma oportunidade para a prestação de contas a um público com direito a informações transparentes sobre a qualidade da educação. As políticas de divulgação se restringiam aos boletins para os professores e a outros poucos documentos internos.

A falta de transparência pode refletir mais a atitude de autopreservação, comum a todos os setores governamentais, do que uma característica própria das SEs. Mesmo assim, é surpreendente a ausência de informações detalhadas sobre os resultados das avaliações nos sites das Secretarias na internet. Em vez de acesso irrestrito a todos os dados, desagregados por escola e agregados por rede, região, município, nível e disciplina, o comum é um acesso liberado exclusivamente para as escolas, com informações que permitem poucas comparações. Em nenhum lugar se encontram as séries históricas do tipo publicado nos relatórios do Saeb para permitir que a população faça suas próprias análises das tendências mostradas pelos sistemas estaduais.

Uma das possíveis razões pela falta de informação nos sites das Secretarias tem a ver com a relação terceirizada entre o órgão público e a agência responsável pela avaliação. No Brasil, são quatro ou cinco as principais agências e empresas que oferecem o serviço de produção, aplicação e análise dos testes previstos pela legislação estadual que institui os sistemas de avaliação. De longe a maior dessas agências, o CAEd, ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora, oferece alguma informação no seu próprio site sobre as avaliações realizadas. A impressão, no entanto, é que a atividade de divulgação ocupa um lugar secundário para o CAEd, mesmo nos casos em que há o pedido explícito da SE. Se as próprias Secretarias fossem as responsáveis diretas pela análise dos resultados e pela produção dos diversos textos que são distribuídos para as escolas, é provável que haveria uma melhora na qualidade e diversidade das informações nos seus sites.

As exceções que começam a aparecer, juntamente com o foco nos resultados, cada vez mais explícito, incluem os estados de São Paulo e Minas Gerais. No caso de São Paulo, encontram-se os dados do Saesp de 2007 a 2010 no site da Secretaria, com os documentos legais, os questionários aplicados à equipe escolar e a descrição das matrizes de referência. Os resultados são apresentados ano a ano por rede, nível, disciplina, coordenadoria da capital e interior e também de acordo com os diferentes níveis de desempenho, para ver a distribuição dos alunos em termos das competências adquiridas. Mesmo na ausência de gráficos e tabelas para facilitar o processo de comparação, os interessados podem encontrar todas as informações básicas, incluindo cópia dos boletins remetidos para as escolas.

No caso de Minas Gerais, são oferecidas informações completas sobre os últimos três anos de aplicação das provas do Proeb, juntamente com a matriz curricular, o boletim pedagógico e a “revista contextual”, como é chamado o documento contendo dados sobre o nível socioeconômico da escola e seu grau de eficácia. Não são mostrados nenhuma média por ano, disciplina, Superintendências Regionais de Ensino (SRE) ou qualquer outro parâmetro de agregação. Como no caso do Rio Grande do Sul e outros estados, a divulgação via site se dirige à escola e pressupõe que o único interesse dela seja ver seus próprios resultados, isolados de quaisquer comparações.

Não há dúvida de que na ausência de informações que permitam controlar a influência do nível socioeconômico dos alunos e outros fatores externos à escola, a comparação de escolas com base nos dados brutos dos sistemas estaduais não é recomendável. Pela impossibilidade de identificar claramente a contribuição da escola no resultado geral dos alunos, a comparação de dados brutos pode levar a conclusões errôneas tanto no sentido de atribuir qualidade maior a escolas com alunos de nível socioeconômico mais alto como no sentido de achar de pior qualidade escolas com alunos mais pobres. Perante esse risco, e o possível constrangimento das escolas, as Secretarias fazem bem em não permitir a divulgação de informações que possam facilitar o ranqueamento de escolas.

A única exceção que encontramos a essa regra geral foram os Relatórios de Desempenho Geral da Rede Estadual de Ensino produzidos pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul. Nesses relatórios, sobre os resultados dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica do Mato Grosso do Sul (Saems) em Língua Portuguesa, Produção de Texto e Matemática em 2009, encontram-se ranqueados escolas e municípios, abrindo os flancos para o efeito de comparação. No entanto, como a divulgação dos boletins pedagógicos atinge somente os diretores das escolas e não há política explícita de disseminação externa, deve-se supor que os ranqueamentos não faziam parte de uma estratégia premeditada de divulgação de comparações junto à comunidade.

Não obstante a circulação maior de informações no Brasil, não foi encontrada evidência de interesse em influenciar a decisão dos pais e, assim, implantar políticas de “escolha de escolas”, como existem nos Estados Uni-

dos e no Chile. O único caso documentado de um canal oficial de comunicação com os pais dos alunos mediante a produção de um informativo contendo os resultados da escola é o caso do Boletim de Escolas da Secretaria de Educação do Paraná, descrito por Ayres (2003). Criado como parte de uma estratégia para fomentar um mínimo de responsabilização para as escolas e dar poder aos pais para demandar resultados, o Boletim também tinha o propósito menos divulgado de fortalecer as associações de pais e contrabalançar o poder do sindicato de professores, que na época estava em desavença com o governo do estado. A teoria por trás dessa estratégia parece ser a de que as escolas se sentiriam mais pressionadas em demonstrar bons resultados se os pais estivessem mais bem informados a respeito da sua escola em comparação com as outras.

Com a mudança da administração estadual em 2003 e a nomeação de um secretário da educação com fortes laços com os sindicatos dos professores, o sistema de boletins foi abandonado. As dificuldades em treinar os pais na interpretação e no uso do boletim, a falta de comunicação real entre pais e professores e a falta de confiança geral dos professores e diretores com relação ao propósito do Boletim levaram ao seu abandono precoce. O fracasso do Boletim da Escola do Paraná mostra que uma estratégia de divulgação aparentemente *low-stakes* e sem consequências para os professores pode criar desconfianças e ser combatida se não for implementada de forma adequada. Pode-se supor que se o Boletim tivesse usado uma estratégia *high-stakes*, incorporando comparações entre as escolas e atribuindo alguma consequência aos indicadores empregados, a sua vida teria sido ainda mais curta.

Uma política similar, o Informativo de Contexto e Desempenho para as Escolas Municipais, foi implementada em Belo Horizonte em 2005 sem provocar resistências. De vida curta por força de mudanças na equipe de gestão e visivelmente mais direcionada às escolas do que aos pais dos alunos, o Informativo mostrou que é possível sugerir um nível moderado de responsabilização sem provocar a reação dos professores e sem prejudicar o objetivo de promover uma autoavaliação fundamentada em dados objetivos.

Outra modalidade de divulgação diz respeito ao uso dos resultados das avaliações como um elemento de propaganda política. Foram encontradas

peças dessa natureza em Minas Gerais, onde, no período anterior às eleições estaduais de 2010, foram distribuídos documentos .pdf contendo informações positivas sobre os avanços da educação no estado.

Essas peças de divulgação chamam a atenção justamente por serem tão incomuns. Enquanto as notícias sobre a educação eram sempre tão infelizes e os resultados dos sistemas de avaliação tidos como ruins, não havia o que celebrar. Os governantes que cumpriam seu papel de dar ao público o conhecimento dos resultados das avaliações o faziam mais por obrigação do que por querer a publicidade. Além do mais, na ausência de uma relação entre a política educacional e a popularidade do governo, não havia razão para o governante se expor. A divulgação dos resultados das avaliações não era uma prática calculada para ganhar votos.

A mudança desse cenário está associada à consolidação de instrumentos de avaliação que permitem fazer comparações – ao longo dos anos e entre os estados – e à criação de políticas educacionais voltadas para os resultados que pelo menos em alguns estados parecem estar produzindo efeito. Nesses lugares, começam a surgir melhorias que podem ser atribuídas à qualidade da gestão pública e também sinais de que a população está pronta para priorizar a qualidade da educação e disposta a premiar os governantes que mostram avanços nessa direção. No Ceará, o sucesso da política educacional do município de Sobral, disseminado por todos os meios de comunicação, contribuiu para a eleição do governador e continua fazendo escola⁶. Nesse estado, o governador procura fazer um evento político da entrega dos prêmios dos sistemas estaduais de incentivos.

A estratégia de divulgação do governador cearense pode ser atribuída ao desejo de dar prestígio à política educacional e angariar apoios entre os municípios para os esforços da SE. O evento pomposo da Escola Nota 10 seria, então, uma estratégia de mobilização para entusiasmar os dirigentes e provocar melhorias nos resultados dos municípios. Por outro lado, pode também ser um evento com fins políticos de caráter eleitoral. De qualquer forma, o cálculo é que o assunto da premiação renderá frutos tanto para o

6. No município de Sobral, houve 34,7% de aumento no Ideb nas séries iniciais entre 2007 e 2009.

estado como para os municípios se houver uma melhoria nos resultados das escolas.

A conclusão a que se chega é que a avaliação educacional faz parte de uma nova maneira de conduzir a educação que, ao promover a melhoria dos resultados da escola, está propiciando ganhos políticos para os gestores dos sistemas públicos. Nesse cenário, é a avaliação que fornece as informações sobre os avanços do sistema que ao serem divulgadas angariam os apoios desejados tanto em termos de colaboração como em termos eleitorais. Se a educação nos estados continuar a melhorar e se o interesse da população no assunto da qualidade da educação continuar a crescer, pode-se esperar um volume cada vez maior de informação nos sites das Secretarias, em inserções na televisão e em publicações de diversos tipos. Não há dúvida de que a circulação de maiores informações e a divulgação de resultados educacionais com propósitos políticos trarão benefícios para a qualidade da educação pública.

4.4. Para a alocação de recursos

O Plano de Ações Articuladas (PAR), implantado pelo MEC em 2007 e que contemplava, originalmente, os municípios considerados prioritários em função do Ideb alcançado em 2005, pode ser classificada aqui como política de alocação de recursos federais com base em resultados da avaliação externa. Com a extensão do plano para todos os municípios, a política adquiriu conotações de *accountability*. Pelo menos, é nessa luz que Adrião e Garcia analisam os objetivos e métodos do Ministério (ADRIÃO & GARCIA, 2008). Composto de programas e ações com o objetivo declarado de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira, o plano é operacionalizado por meio de convênios entre os municípios e a União e da elaboração local de um PAR.

A existência de um documento legal que estabelece um acordo público na forma de metas implica, necessariamente, algum grau de responsabilização subjetiva. Dependendo da mobilização da população, o não-cumprimento das metas acordadas pode trazer um custo político para os gestores municipais. Resta saber se o MEC se interessa por condicionar a continui-

dade do financiamento ao cumprimento das metas e dessa forma elevar conscientemente os *stakes* dessa responsabilização.

Apesar de recente no Brasil, o uso das informações sobre o desempenho escolar para a definição de políticas de alocação de recursos já deve estar bastante difundido. Essa impressão deriva da existência em quase todos os estados visitados de exemplos de políticas de pequeno e de grande porte para a distribuição de materiais, treinamentos e outros recursos físicos e financeiros com base em critérios que levam em consideração o desempenho da escola ou da sua região no sistema de avaliação.

No caso de políticas compensatórias (também chamadas de discriminação positiva), definidas para favorecer escolas com desempenho menor, podem ser citados o projeto Aprender Mais, da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE-PE), que garante reforço escolar em Português e Matemática dado por 3.275 professores temporários para todos os estudantes de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, um “kit boletim” e cursos para as escolas que não atingem as metas do Idepe; uma política veiculada pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEE-RS) em 2010 para a identificação de escolas com resultados “insuficientes” para receber apoio do poder público e replanejamento de sua gestão e ação pedagógica; uma distribuição de recursos e ações pela SEE-MG para favorecer as escolas da Região Grande Norte do estado, identificada como detentora dos piores resultados no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave); e outra política de Pernambuco chamada Certificação de Padrões Base. Nesse caso, trata-se de um processo de implantação e manutenção de um padrão físico de funcionamento das 221 escolas com o pior resultado no Idepe de 5ª a 8ª série. Com dinheiro do Banco Mundial e por meio da gerência geral de engenharia da própria Secretaria, propõe-se que as escolas atinjam um padrão de ventilação, iluminação, salas, carteiras, material etc. e recebam os recursos e o apoio para a manutenção desse padrão.

Há também políticas que favorecem escolas ou regiões com base na lógica contrária. Nesses casos, os beneficiários são escolas ou regiões com os melhores resultados. A Lei 14.023/07 do Ceará, que distribui a cota estadual do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

(ICMS) para os municípios de acordo com os resultados do Spaece, seria um exemplo. Nesse caso, foi criado o Índice Municipal de Qualidade Educacional (IQE) com base nos resultados de Português e Matemática do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental e todo ano o governo calcula o repasse de ICMS aos municípios de acordo com os critérios estipulados no Decreto 29.306, de 5 de junho de 2008. Nessa legislação, em nome de “uma gestão pública por resultados”, se estabelece que 18% dos 25% da arrecadação do ICMS serão distribuídos “em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem” (Art. 1º, Parágrafo Único, II).

Pelo componente de responsabilização inerente à distribuição de recursos com base no desempenho, as consequências dessa legislação têm sido a mobilização dos prefeitos e uma concorrência para melhorar os resultados nos municípios:

“Veja bem, o prefeito que nunca ligava para a educação hoje ele está louco aqui, ligando pra gente o tempo todo, por quê? Porque tem o ICMS atrelado ao resultado do 2º e 5º ano também.” (técnica/SEE-CE)

Outra consequência, menos interessante, tem sido a perda de receita da capital por causa das características da população, que confirma que a distribuição da receita do ICMS com base em um critério aparentemente meritocrático é um jogo de soma zero. Mesmo com as dificuldades provocadas pela perda de receita de alguns municípios, a política começa a fazer escola e em Pernambuco o governo já distribui 3% da receita do ICMS dos municípios com base em critérios parecidos.

Mais comum em se tratando da alocação de recursos de acordo com os resultados são os prêmios pagos diretamente às escolas em reconhecimento aos resultados alcançados nas avaliações estaduais. Um exemplo seria o Prêmio Escola de Valor, criado pelo governo do Amazonas, para “estimular a obtenção de melhores índices educacionais”. Anualmente são oferecidos prêmios de 30 mil reais a cada uma das escolas que obtiverem os melhores

índices no Ideb. O valor precisa ser empregado em benefício da comunidade escolar e administrado pelas Associações de Pais, Mestres e Comunidade (APMC). No primeiro ano de aplicação, 39 escolas foram premiadas e, no segundo ano, 180. Segundo o site da SE, o prêmio já ajudou a modificar a realidade dessas escolas. Conforme as regras, foram aplicados 40% para a melhoria da estrutura física, 40% para a compra de materiais pedagógicos e equipamentos tecnológicos e 20% para a realização de eventos educacionais.

Existem exemplos de políticas que fazem as duas coisas simultaneamente. Mais complexas, e potencialmente mais eficazes, essas políticas partem da premissa de que, além de merecerem seus prêmios, as escolas mais bem colocadas nas avaliações também têm alguma coisa a oferecer às escolas com o desempenho mais fraco. O que essas políticas promovem, portanto, é uma relação de assistência técnica entre as escolas premiadas e as escolas adotadas. Essa combinação dá um novo significado à responsabilização. Além de serem responsabilizadas pelos seus próprios resultados, as escolas premiadas também assumem uma nova responsabilidade para com as escolas adotadas ou apoiadas.

O município de Rio de Janeiro abraçou uma política desse gênero ao definir em 2010 que as 25 melhores escolas de cada ano da Prova Rio, avaliação externa daquela cidade, vão apadrinhar as 25 piores escolas, “dando orientações e mostrando algumas estratégias que deram certo em suas unidades”. No entanto, a versão mais completa dessa política de apadrinhamento foi lançada no Ceará em 2009 pela Lei 14.371, de 19 de junho 2009, e se chama Prêmio Escola Nota 10. Nesse caso, os critérios para a seleção das escolas premiadas são de que tenham média no IDE-Alfa entre 8,5 e 10, percentual de participação nas provas de Spaece de 85% e pelo menos 20 alunos de Ensino Fundamental na época da avaliação. As escolas que atendem a essas condições têm o direito de receber R\$ 2.500,00 por aluno matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental. A contrapartida é a adoção de uma das escolas que obtiveram os menores resultados no IDE-Alfa. A partir da sua adoção, essas escolas recebem uma contribuição financeira do Estado no valor de R\$ 1.250,00 por aluno avaliado e ações de cooperação técnico-pedagógica, vindas das escolas premiadas.

A premiação recebida pela Escola Nota 10 é dividida em duas parcelas. Para receber a segunda, a escola precisa manter sua própria média na

avaliação seguinte e a escola assistida mostrar que houve avanço no desempenho ao ponto de alcançar a nota 5 no IDE-Alfa. Esse critério é para garantir que haja de fato uma relação de apoio entre as duas escolas. Outra questão de importância diz respeito ao processo de escolha das escolas adotadas e aos usos do dinheiro. Na opinião de um gestor, é importante obrigar a escola premiada a se relacionar com escolas distantes e não se acomodar com escolas mais próximas. Na opinião de um técnico, a política melhoraria se a premiação fosse menor, porém estendida a um número maior de escolas.

Outra questão é a confiabilidade das avaliações para operar um sistema de premiação com base em uma única medida. Com informações fornecidas por um técnico, descobriu-se que muitas escolas podem mudar de categoria entre adotadas e premiadas de um ano para outro, o que levanta a suspeita de que a categorização deixa a desejar ou que a margem de erro é grande. Uma escola que passa das piores para as melhores em período tão curto desafia a própria lógica dos sistemas de apoio.

Mesmo não tendo sido criado como uma política de incentivo ou premiação, o Projeto Escolas-Referência de Minas Gerais se situa nessa categoria do sistema classificatório por promover investimentos de diversos tipos nas escolas beneficiadas e também por obrigar que elas adotem outras escolas de desempenho mais fraco. Um dos programas estruturantes da política educacional de Minas Gerais, o Projeto Escolas-Referência busca a reconstrução da excelência na rede pública e a superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade (PEREIRA, 2009). Iniciado em 2004, com a seleção de 223 escolas pela sua tradição, número de alunos nos ensinos Fundamental e Médio e resultados positivos no Simave, o projeto visa transformar as escolas escolhidas em focos irradiadores de educação de qualidade no estado.

Como comentário final, convém destacar a diferença entre as políticas de alocação de recursos com base em resultados de acordo com o nível de impacto das consequências ou responsabilização. A distribuição de recursos em favor de escolas com desempenho menor não pode ser considerada política de responsabilização por não existir nenhum propósito de estimular as escolas a reduzir seu desempenho para se tornarem escolas

beneficiadas. No caso das políticas de premiação, por outro lado, em que as escolas com melhor desempenho são aquinhoadas com recursos até vultosos, como no caso do Ceará, a mensagem é claramente de competição e de incentivo a todas as escolas para que melhorem seus resultados. A não-premiação da escola acarreta prejuízos pela perda de melhores condições de trabalho e pelo não-reconhecimento público da sua qualidade. Por colocar os resultados nas mãos das escolas e dos seus profissionais, a política é de responsabilização, mesmo sendo uma premiação para a escola, e não para os profissionais. Na seção seguinte, serão tratados os incentivos dirigidos aos profissionais das escolas.

4.5. Para políticas de incentivos salariais

A bibliografia brasileira sobre o tema da responsabilização baseada no pagamento de bônus ou prêmios aos membros da equipe escolar não é extensa, mas permite traçar o histórico dessa política desde o princípio da década passada. Os exemplos mais bem documentados da primeira geração de políticas dessa natureza são os casos da Nova Escola, do estado do Rio de Janeiro, o sistema de bônus salarial do estado de São Paulo, o prêmio Escola do Novo Milênio, do estado do Ceará, e o bônus salarial para professores alfabetizadores do município de Sobral, todos criados no ano de 2001 (MEC/INEP, 2005; BROOKE, 2006, 2008; RODRIGUES, 2007; ANDRADE, 2008). O que essas políticas tiveram em comum foi a formulação de critérios para o pagamento coletivo de incentivos salariais aos profissionais das escolas com base nas médias de desempenho dos alunos do ano anterior.

A segunda geração de políticas de responsabilização tenta superar as críticas mais comuns. Criados nos últimos dois ou três anos e exemplificados pelos sistemas de incentivos coletivos de Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo, esses novos sistemas incorporam procedimentos mais sofisticados para a definição de critérios e a avaliação de escolas. É o que veremos com a análise dessa política em quatro dos estados investigados.

4.5.1. Investigações em loco

Quatro dos estados escolhidos para a pesquisa de campo têm políticas de bonificação regidas pelos seus sistemas de avaliação – São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará. Mais um estado, Espírito Santo, e o Distrito Federal já prepararam as metodologias para o cálculo do bônus, mas ainda não fizeram o primeiro pagamento⁷. Essa demora se deve à decisão de deixar passar o período eleitoral de 2010 e aguardar as orientações dos novos secretários de Educação. As incertezas desse período, que se estendeu pelo primeiro semestre de 2011, dificultou a pesquisa de campo e tornou necessário restringir as entrevistas à discussão das políticas dos governos cujos mandatos tinham terminado. As mudanças já efetuadas ou ainda em curso nas políticas educacionais de diversos estados com a chegada dos novos governantes levam a crer que algumas das observações dos pesquisadores descritas a seguir possam estar já desatualizadas.

As observações não repetirão os detalhes sobre as metodologias dos sistemas de bonificação que possam ser encontradas na bibliografia sobre esse tema. Elas se restringirão aos detalhes do funcionamento desses sistemas não disponíveis na bibliografia e àqueles aspectos que esclarecem melhor os princípios e problemas dessa modalidade de política de gestão.

4.5.1.1. Ceará

No caso do Ceará, cabe esclarecer que o prêmio Escola Nota 10, já apresentado na categoria *alocação de recursos*, também será estudado aqui pelo fato de parte do prêmio ser destinada aos professores. Conforme o Manual de Orientações para Elaboração, Execução e Prestação de Contas do Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros do Prêmio, documento de 63 páginas, dos 75% do valor total do prêmio recebidos na primeira parcela, as escolas podem destinar até 20% para “bonificar os professores do 2º ano do Ensino Fundamental; profissionais do núcleo gestor e demais profissionais lotados

7. No caso de Espírito Santo, o bônus foi regulamentado em 31 de maio de 2011 e o primeiro pagamento, referente ao ano de 2010, estava programado para julho/agosto de 2011.

na escola, no ano de referência da premiação”. Do resto do prêmio, até 70% é destinado à aquisição de materiais de apoio pedagógico, material permanente, formação continuada e adequações dos ambientes físicos da escola e “outras ações que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos”, e até 20% destinados a deslocamento, alimentação e hospedagem para a equipe escolar com o objetivo de desenvolver ações de cooperação técnico-pedagógicas junto à escola apoiada. Dentre os limites fixados pela legislação, a escola fica livre para seguir seus próprios critérios, até na forma de calcular e fazer a distribuição da bonificação.

A SEE-CE também patrocina o prêmio Aprender pra Valer, voltado para escolas de Ensino Médio, conforme a Lei 14.484, de 2008. Nesse caso, são premiados os professores de até 45 escolas que atingem os seguintes índices na soma das médias de Língua Portuguesa e Matemática em cada uma das três séries do Ensino Médio:

- Evolução de 7 a 10% sobre a média de proficiência obtida no ano anterior.
- Não apresentar média de proficiência no padrão Muito Crítico.
- Percentual de participação mínima de 80% (no Spaece) com base na matrícula inicial informada no Educacenso.

O prêmio, destinado aos gestores, professores e servidores efetivos e temporários, é concedido no valor mensal da remuneração de cada servidor, proporcional ao acréscimo na média de proficiência dos alunos. Ou seja, no limite inferior de 7% de crescimento na média da escola, os professores ganham uma bonificação de 70% do salário. No limite superior de 10% ou mais, a bonificação é de 100%. Em 2010, a premiação representou um gasto de cerca de R\$ 2 milhões e, como no caso da Escola Nota 10, houve solenidade para a entrega às escolas de placas de homenagens pelo desempenho alcançado. A ideia de trabalhar várias políticas de incentivos simultaneamente não é por acaso:

“No sistema de motivação precisa perceber é o seguinte, que você precisa de mais de um modelo. Você não pode trabalhar só com uma

linha de força, você tem que ter várias linhas de força coerentes e convergentes. Então com Escola Nota 10 eu motivo os professores e diretores, com o ICMS eu motivo o prefeito, e com o Aprender para Valer, eu motivo diretores, gestores, professores, funcionários, e aí, eu motivo independente do contrato de trabalho, se é cargo efetivo ou se é temporário ou se é terceirizado, eu motivo todos. Nenhuma pessoa da escola pode ficar fora do prêmio.” (gestor/SEE-CE)

A convicção do estado do Ceará na eficácia dos prêmios como incentivo para os professores tem uma década de história que, para as escolas de ensino regular, começa com a criação do prêmio Escola do Novo Milênio pela Lei 13.203, de fevereiro 2002⁸. Alterado em 2004, quando o estado institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica e cria o Selo Escola Destaque do Ano, o prêmio continua ininterrupto até 2007. Nesse ano, o atual governador, Cid Gomes, toma posse. Prefeito de Sobral de 1997 a 2005, quando aquele município implantou o primeiro exemplo de um sistema de bonificação individual para professores alfabetizadores, o novo governador dá continuidade às políticas de incentivos ao criar o Índice Municipal de Qualidade Educacional como base para a distribuição dos 25% do ICMS pertencentes aos municípios e estabelece as bases para a retomada da premiação de escolas em 2008 por meio da Escola Nota 10. No ano seguinte, são criados o Prêmio Aprender pra Valer e também o Prêmio para os Alunos do Ensino Médio, também pioneiro, que distribui um laptop a todos os alunos que conseguem média de 325 em Língua Portuguesa e 350 em Matemática na escala do Spaece⁹. A própria continuidade

-
8. Em 2001, o projeto chamado Tempo de Avançar, que utilizou o telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho para implantar 2 mil turmas de alfabetização com alunos fora de idade escolar, foi a primeira experiência com a política de premiação. De acordo com os resultados na Prova de Êxito, ao final do curso foram premiados os professores dos alunos com o melhor desempenho.
 9. Política similar instituída na cidade do Rio de Janeiro para “homenagear e valorizar os alunos que obtiveram as melhores notas em Português e Matemática” vai premiar os cinco melhores alunos de cada disciplina dos dois anos avaliados com uma bicicleta.

da política de incentivos sugere que os gestores locais estão convictos da sua eficácia.

Nas entrevistas, foi constatado que a opinião muito positiva dos gestores cearenses não vem só do efeito cumulativo da experiência mas também de um raciocínio que deposita fé no efeito real do incentivo tanto na melhoria da competência como na motivação do professor. Para um dos gestores entrevistados, a questão de se haveria outras formas de abordar os problemas da educação ou de organizar a própria política de incentivos não é uma preocupação. A política de premiação é vista como uma opção pragmática que chega ao cerne da preocupação pelos resultados da escola e que qualquer política nesse contexto é melhor do que nenhuma.

Isso não significa que a política de incentivos salariais não oferece problemas na hora da aplicação prática das regras. No caso da Escola Nota 10, por exemplo, foi necessário criar o IDE-Alfa, que leva em consideração a proporção de alunos matriculados que efetivamente participam do Spaece porque as escolas nem sempre aplicavam as provas aos alunos mais fracos para não prejudicar suas médias. Além desse tipo de *gaming*, em que as escolas aprendem a manipular as regras, também se observa a tendência das escolas de se preocuparem menos com as séries que não são levadas em consideração no cálculo do IDE-Alfa.

Outros problemas incluem a “transferência branca” de alunos para outras escolas para tentar se livrar de alunos de desempenho mais baixo e a insatisfação criada pela pressão irreal do prêmio Aprender pra Valer, que estipula um crescimento de no mínimo 7% ao ano na média de desempenho da escola, independentemente do patamar já alcançado.

Na opinião dos técnicos da Secretaria, há indicações de que o programa Escola Nota 10 produz resultados positivos no conjunto das escolas atingidas. Em comparação com 2009, as médias tanto das escolas premiadas como das apoiadas cresceram em 2010 e, das 148 apoiadas, 107 chegaram a receber a segunda parcela do apoio financeiro em 2010, mostrando que suas médias já alcançaram 5 no IDE-Alfa.

No entanto, o efeito parece não ser pelo recebimento do dinheiro. Uma evidência nesse sentido é o fato de as escolas apoiadas, que recebem menos, terem avançado mais que as escolas premiadas. Outra evidência é fornecida

pelo fato de os recursos terem demorado a chegar às escolas e o avanço no desempenho ter acontecido mesmo na ausência dos recursos. A explicação alternativa tem a ver com o efeito psicológico da premiação tanto para as premiadas como para as apoiadas:

“O efeito da avaliação e a divulgação do resultado por si só já é uma dinâmica de motivação. A escola saber que ela está entre as melhores. Aí eu fico perguntado: por que as apoiadas evoluíram mais do que as premiadas? As premiadas não conseguiram manter a média de desempenho. Então talvez é o efeito psicológico do prêmio, do fato de ter o prêmio e ter a publicização do resultado e a escola ser conhecida que está numa situação crítica e tudo mais. Talvez isso tenha gerado um movimento interno na escola de tentar rever o seu projeto e tentar rever suas práticas. Talvez é muito mais do que o efeito do dinheiro que chegou a essa escola ou mesmo o efeito da cooperação técnica da apadrinhada que chegou a essa escola.” (técnico/SEE-CE)

Mesmo assim, nem todas as escolas premiadas conseguem manter suas médias para justificar o recebimento da segunda parcela da premiação, equivalente a 25% do total. Das 148 premiadas em 2009, 75 não receberam a segunda parcela por não manterem o IDE-Alfa da escola no mesmo nível e mais 12 pelo fato de suas escolas apoiadas não alcançarem o índice de 5 nessa mesma escala.

No caso do Ensino Médio, houve também uma melhoria expressiva nos resultados. Mas nesse caso o efeito pode ter sido pelo novo entusiasmo dos alunos, provocado pelo Prêmio para os Alunos do Ensino Médio, e refletir, portanto, a melhoria causada pela medição mais exata da proficiência dos alunos.

A taxa de participação dos alunos matriculados, criada para contornar o problema da “transferência branca” e a falta de comparecimento dos alunos no dia das provas, tem criado seus próprios problemas. Um deles tem sido a não-premiação de escolas que por motivos alheios têm perdido alunos por abandono ou transferência. Nesses casos, escolas com desempenho inferior podem chegar a receber a premiação por não ter sofrido a mesma perda de alunos. Há relatos de funcionários das escolas viajando até os novos domi-

cílios de alunos transferidos para receber a documentação oficial da transferência e de um diretor que teve que falar com o conselho tutelar do Rio de Janeiro para garantir que o aluno transferido tivesse sido de fato matriculado em escola daquela cidade. Um técnico da SEE/CE sugere que uma forma de contornar o impacto da perda inevitável de alunos seria estipular um percentual mínimo de participação e fazer a distribuição dos prêmios entre os que satisfazem esse mínimo.

No fundo, essa dificuldade diz respeito à aparente “injustiça” dos critérios estipulados para o pagamento do incentivo. Em se tratando de um acréscimo importante à renda do professor, equivalente a um mês de salário, não é trivial a questão de se as regras da competição são percebidas como legítimas e justas. A experiência de Sobral, e os ajustes sucessivos nas regras do bônus do professor alfabetizador para o aperfeiçoamento da política de incentivos mostra o quanto os gestores precisam fazer as adaptações de acordo com as definições locais de justiça. Numa primeira versão dessas regras, as cinco primeiras escolas na prova de alfabetização levaram o prêmio, independentemente do tamanho da escola e do número de turmas. No ano seguinte, a competição foi subdividida em categorias pelo número de turmas das escolas em reconhecimento à dificuldade maior em melhorar os resultados em escolas maiores. No terceiro ano, houve nova mudança pelo fato de algumas escolas não receberem prêmios mesmo tendo desempenho melhor que escolas premiadas em outros grupos por só existir um prêmio para cada grupo. Neste ano, foi eliminado o ranqueamento e criado no seu lugar um sistema de metas com base no desempenho da própria escola no ano anterior. Nesse formato, a escola competia consigo mesma para alcançar pelo menos 90% da meta. A lição aprendida é que o sistema de incentivo nunca será perfeito.

4.5.1.2. Espírito Santo

O sistema de bonificação do Espírito Santo, que prevê pagamento a toda a equipe da escola que atingir determinado índice de desenvolvimento da escola, é de elaboração recente, o que permite o resgate mais pormenorizado dos diferentes objetivos perseguidos pelos gestores. Mesmo não havendo ainda uma aplicação prática da metodologia, o raciocínio por trás da sua

criação ainda está fresco na memória dos envolvidos. O primeiro objetivo é levar para dentro da escola a mesma preocupação com os resultados que aquela expressa no planejamento estratégico do estado.

Uma vez aceita a relação entre qualidade e resultados e estabelecida a preocupação da escola em melhorar seus resultados, parece que haverá naturalmente a compreensão de por que a escola ganhou ou deixou de ganhar o bônus.

“O que a gente queria com o sistema de bonificação é levar essa discussão da qualidade para dentro da escola. Ou seja, o Paebes, que é o nosso sistema de avaliação, passa a ganhar uma nova cara porque hoje ele não vai para a escola simplesmente como uma avaliação. [...] Com a bonificação ele coloca uma coisa nova, então você cria um estímulo para que as pessoas pelo menos passem a entender por que é que eu ganhei mil e você ganhou 2 mil, por que a escola A é assim e a B é assado”. (gestora/SEE-ES)

O que não fica explicitado nesse raciocínio é como o professor pode de fato entender as diferenças entre as escolas e, com base nessa compreensão, alterar de alguma forma a sua prática. As informações que circularão entre as escolas podem explicitar as diferenças nos índices, mas dificilmente identificarão porque uma escola atingiu determinado patamar e outra não.

O segundo objetivo diz respeito ao propósito de incentivar os professores a se verem como responsáveis pelos resultados da escola. Esse raciocínio parece completo, já que o pagamento de uma bonificação aos professores das escolas com os melhores resultados de fato sinaliza a crença de que esses professores têm pelo menos uma parte da responsabilidade por esses resultados, sobretudo na presença de uma metodologia de cálculo que leva em consideração o nível socioeconômico dos alunos. O que não fica garantido é que os professores sintam as mesmas convicções a respeito da sua contribuição ou que entendam o que precisam fazer para ganhar o prêmio no futuro.

O terceiro objetivo é retribuir o esforço dos professores. Como o bônus é classificado como prêmio, e não como remuneração, ele se justifica como um reconhecimento da dedicação adicional que os professores mostraram

ao produzirem resultados acima da média. O incentivo esperado é no sentido de suscitar níveis de esforço maiores no futuro, mesmo sabendo que o nível de esforço pode variar entre os professores de uma mesma escola e que o incentivo pode não afetar a todos igualmente.

O quarto objetivo, ao condicionar o pagamento do bônus ao cumprimento de um número mínimo de dias de trabalho, é coibir as faltas dos professores, tal como na política de bonificação do estado de São Paulo. Como será discutido, há evidência de que o efeito maior da bonificação é justamente no sentido de promover a assiduidade.

4.5.1.3. Minas Gerais

O sistema de premiação de Minas Gerais merece uma análise mais detalhada por seguir um modelo diferente dos outros estados. Chamado Acordo de Resultados, a metodologia implantada em 2008, e repetida anualmente desde então, se estende a todas as Secretarias do governo. No caso da SE, o acordo diz respeito aos resultados da Secretaria, das SREs e de todas as escolas. No caso das escolas, a nota recebida é composta em 65% da nota da Secretaria, 10% da nota da SRE e 25% da avaliação dos “indicadores finalísticos” da escola. Por meio dessa composição, mostra-se claramente que a responsabilidade pelos resultados finais da escola é compartilhada entre as três instâncias. Essa característica do Acordo de Resultados a diferencia das demais políticas de incentivos estudadas que tendem a identificar os professores, os dirigentes e demais membros das equipes escolares como os únicos integrantes do sistema de ensino responsáveis pelos resultados de aprendizagem, apesar da conhecida importância das condições materiais fornecidas pelo órgão central e os diversos serviços de apoio das instâncias regionais.

Os indicadores finalísticos da escola dizem respeito a um conjunto de dez metas, expressas tipicamente em termos da proficiência média dos alunos por ano e matéria. Como exemplo, a sexta meta, com peso valendo 2,14% do total da nota da escola, diz respeito à proficiência média dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em Português. A escola ganha a nota máxima se o valor observado para a meta for maior ou igual ao Nível Recomendável para o ano, de acordo com a classificação publicada pelo sistema de avalia-

ção do estado. No caso de a meta da escola ser menor que o Nível Recomendável, precisa-se empregar uma equação para calcular o seu desempenho de 0 a 1 com base na diferença entre a proficiência alcançada no presente ano com a proficiência do ano anterior dividido pela diferença entre a meta e a proficiência do ano anterior. No final, a nota do indicador = Desempenho \times Peso do Indicador \times 10. Quando somadas todas as notas dos indicadores, mais as notas da Secretaria e da SRE a que a escola pertence, a nota final da escola mostrará a proporção da meta global alcançada e, portanto, o percentual do prêmio de produtividade a que terá direito.

Essa matemática é necessária devido à decisão de beneficiar a escola com alguma recompensa mesmo no caso de não alcançar 100% da meta acordada. Essa flexibilização torna o processo mais brando, permitindo a diluição do significado das metas ao ponto de elas se tornarem indicadores de resultados, o que permite levar em consideração a realidade das escolas que nem sempre conseguem melhorar no ritmo desejado, apesar dos esforços. O raciocínio da Secretaria que levou a essa flexibilização é mostrado na seguinte fala:

“Meta tem que ser flexível por que meta rígida é meta boba. Meta é uma coisa importante? É importante, mas ela não foi feita para ser sustentada a ferro e fogo; de qualquer jeito você tem que ganhar. Se for a ferro e fogo o cara toma anabolizante para não sei o que lá nas olimpíadas, se for a ferro e fogo as pessoas usam tudo quanto é tipo de artifício para chegar lá. Passa menino sem saber, altera nota do menino, ensina o menino a fazer prova. Acontece esse tipo de coisa por quê? Porque se eu não conseguir, eu vou perder salário e ninguém está em condições de perder salário.” (gestor/SEE-MG)

O aspecto mais interessante do Acordo de Resultados é o procedimento para a fixação das metas. Esse processo culmina na assinatura de um termo de compromisso por parte das SREs e das escolas após a consulta ao sistema online, em que as metas estão listadas escola por escola. No caso de a escola não concordar, existe um procedimento para a sugestão de nova meta e para o julgamento do pleito da escola. Ou seja, mesmo sendo um processo centralizado, a possibilidade de a escola fazer uma contraproposta torna mais

legítimas as metas fixadas e justifica a assinatura do termo de compromisso que pactua os resultados esperados.

Outro aspecto relevante, que remete à discussão sobre o impacto do modelo de planejamento estratégico assumido por diversos governos estaduais, diz respeito à relação entre as metas dos planos governamentais e as metas colocadas para as escolas. No caso de Minas Gerais, as metas do PMDI 2003-2023 foram desdobradas em metas plurianuais por meio dos Planos Plurianuais de Ação Governamental (PPAG). No caso do PPAG 2008-2011, coube à Secretaria planejar suas metas de acordo com o percentual de crescimento fixado pelo estado.

No entanto, nem sempre os planejadores ouvem os gestores antes de fixar as metas globais do estado. Na primeira edição do Acordo de Resultados, os planejadores dividiram as escolas em cinco faixas de acordo com as proficiências do ano de 2007 e apesar de esse ano mostrar uma evolução acima da média, usaram a taxa de crescimento para fixar as metas até 2010.

Não é trivial a questão de como estabelecer as metas de um sistema de incentivos quando não se quer usar um ranqueamento competitivo nem fixar as metas exclusivamente com base no histórico do crescimento anual da proficiência. O que está em jogo é uma combinação de fatores que também leva em consideração a vontade dos governantes de ir além da meta.

O sistema de acordo de resultados tem vários méritos metodológicos. Também tem uma deficiência criada pelo uso de médias para a fixação de metas e o cálculo do desempenho da escola. Pelo fato de a escola poder melhorar suas médias com mais facilidade mediante atenção especial aos alunos mais capazes, existe o risco de a escola esquecer-se dos alunos mais atrasados. Entretanto, a Secretaria já percebeu esse problema e pensa resolvê-lo ao criar requisitos para melhorar a distribuição dos alunos entre as faixas de desempenho, de forma análoga à de São Paulo e Espírito Santo:

“A gente acha que a proficiência às vezes engana um pouco. Porque às vezes a escola cresce na proficiência média, mas reduz o número de alunos no nível recomendado, o que não é desejável. Então talvez a gente tenha que alocar esses dois indicadores.” (técnico/SEE-MG)

Outra possível deficiência diz respeito à dificuldade de a escola entender o cálculo do porcentual do bônus a que tem direito e a dificuldade de aceitar as diferenças nas metas de cada escola:

“O acordo avalia a escola em relação a ela mesma. Então teve um problema que no primeiro acordo foi muito claro. A escola que tinha uma proficiência maior e outra que tinha menor em municípios iguais. Aquela que tinha proficiência menor tinha um prêmio de produtividade maior por que ela cresceu mais que a outra escola [...] Então assim ela não entendia e a gente teve que explicar: olha, o acordo com para você com você mesma.” (técnico/SEE-MG)

O fato de os indicadores estarem relacionados às matérias avaliadas pelo Simave no 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio também traz consequências para a maneira de pensar dos professores de outras matérias e anos. Mesmo pago a todos os professores da escola, a capacidade de o bônus incentivar os professores não incluídos nos indicadores deve ser menor, o que abre a possibilidade do *free riding*, encontrado na bibliografia:

“Muitos funcionários e outros professores de outras matérias não se sentem parte do acordo de resultados, eles acham que não vão contribuir com nada, eles têm esse sentimento. Então assim, eles não se sentem parte desse pacto. Eles recebem o prêmio e “que bom, mais um prêmio”, mas eles não sentem que o seu trabalho foi reconhecido, que a nota que está ali traduz o trabalho que eles desenvolveram durante aquele ano. Muitos. E eu acho que eles têm completa razão.” (técnico/SEE-MG)

Apesar das deficiências, tanto os técnicos como os gestores da Secretaria atribuem uma parte do avanço nos resultados das escolas durante os últimos anos à incorporação de um regime de metas e incentivos.

4.5.1.4. Pernambuco

O sistema de incentivo salarial introduzido pela SEE-PE em 2009 era pensado como um dos elementos de um conjunto de ações voltados para a revisão da situação funcional e salarial do professor. Entre essas ações, figurava a reformulação do contrato de trabalho e do plano de carreira de modo que o professor pudesse se dedicar à docência em uma única escola, em vez de acumular até 70 horas aula/semana em diferentes escolas e redes, como permitido pela legislação. Portanto, o incentivo era visto como um complemento para um salário que já resolveria as necessidades do professor. Além disso, a visão da Secretaria de Pernambuco atrelava o aumento salarial da nova carreira a um esquema de supervisão bem mais rigoroso. O incentivo salarial, pago com base nos resultados da escola, seria então um dos elementos desse esquema de supervisão.

Para enfatizar a política de fixar os professores em uma única escola, o bônus salarial é pago aos professores que estiveram na escola por um período superior a seis meses. De forma parecida à de Minas Gerais, o valor do bônus é calculado com base no percentual de cumprimento da meta fixada para a escola, a partir de 50%. As metas são determinadas para cada escola com base na faixa de desempenho em que se encontra – baixo, médio ou alto – de acordo com os resultados do Saepe do ano anterior.

O que também chama a atenção do sistema de Pernambuco é a maneira de estipular o valor do bônus pago aos professores. Comum em outros sistemas é o pagamento a uma proporção fixa de escolas ou, como no Chile, às escolas que atendem a uma proporção fixa de alunos, no caso 25%. Em Pernambuco, é criado todo ano um fundo representando a folha de pagamento de um mês, o que permitiria pagar um bônus equivalente a um salário a todos os professores caso todas as escolas atingissem 100% da meta. Em 2008, 51,8% das escolas tiveram acesso ao bônus, o que permitiu pagar 2,4 vezes o salário-base dos beneficiados no caso de escolas que atingiram 100% da meta. Em 2009, a proporção de escolas atingindo pelo menos 50% da meta subiu para 82%. Com isso, o fator usado no pagamento do bônus caiu para 1,6 salário nas escolas que alcançaram 100% da meta.

Nesse mesmo ano, a Secretaria estendeu o pagamento do bônus às gerências regionais com base na média ponderada da taxa de cumprimento das metas das suas escolas, sinalizando a responsabilidade também atribuída aos órgãos de apoio e supervisão, como em Minas Gerais. No próximo passo, pretende-se criar uma sistemática para o pagamento de bônus aos funcionários do órgão central.

No entanto, o fato de as políticas referentes à nova carreira dos professores não terem sido implantadas e os salários não terem sido reformulados reduz bastante a credibilidade da política de incentivos salariais de Pernambuco. Sem essas mudanças, colocadas como pré-requisitos pela própria Secretaria, será mais penoso cobrar as atividades esperadas pelo sistema de supervisão e mais difícil concretizar os avanços esperados do sistema de incentivos.

4.5.1.5. São Paulo

Sendo o sistema estadual de bonificação mais contestado por integrantes do magistério e o que mais aparece no noticiário, a política implantada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) merece uma discussão mais detalhada. Foram analisadas em outros lugares as questões técnicas sobre a fórmula usada para avaliar a qualidade e a equidade da escola (SOARES, 2009). Nesta seção, precisa-se investigar o status da Bonificação por Desempenho como o mais problemático dos diversos exemplos em estudo das novas políticas de incentivos salariais.

O primeiro problema da Bonificação por Desempenho, lançada em maio de 2008, é que ela tem antecedentes. Entre 2001 e 2006, a Secretaria já pagava um bônus anual aos professores e diretores. Entre os anos de 2001 e 2003, esse bônus foi calculado de acordo com a assiduidade média da equipe, o desempenho global da escola, medido durante o ano escolar anterior através do Saesp, e outros indicadores de qualidade, principalmente o nível de retenção de alunos pelas escolas. Em 2004, os critérios foram modificados para, em primeiro lugar, incluir o mínimo de 200 dias de trabalho efetivo e o desenvolvimento de projetos envolvendo a comunidade da escola, e, em segundo lugar, para excluir o uso dos resultados de desempenho do Saesp.

Em 2006, o Saresp foi suspenso e os resultados do desempenho dos alunos novamente retirados do cálculo do bônus. Isso se deveu, em grande medida, à aplicação no ano anterior da nova Prova Brasil.

A resistência aos bônus anuais pagos pela Secretaria foi contínua. A oposição mais vociferante, do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, expressou uma rejeição à “transferência abusiva da lógica de mercado” para a educação (CAVALIERE, 2003, p. 30) e à competição entre as escolas e os diretores das escolas, que seria fomentada por essa política (CDEP, 2006). Outras críticas tiveram mais a ver com problemas de trapanças, havendo meios para os professores ajudarem os alunos a preencher as folhas de respostas ou alterarem as respostas dos alunos, uma vez que eram os professores que aplicavam e corrigiam as provas. Supostamente esses casos eram “bem conhecidos” entre os professores das escolas estaduais (DISSIDÊNCIA, 2006), bem como os problemas burocráticos associados ao cálculo e ao pagamento individual dos professores. Outro argumento, aparentemente bem justificado, dizia respeito ao uso de resultados de desempenho médio dos alunos sem nenhuma tentativa de controlar por diferenças socioeconômicas entre as escolas ou pelo impacto de diferenças no nível anterior de aprendizagem.

Com a eliminação dos resultados dos alunos, o programa de bônus se tornou mais uma maneira de justificar um benefício natalino. Porém o uso contínuo de medidas de assiduidade e até de taxas mínimas de comparecimento em cursos de treinamento para os professores, tal como incluído entre os critérios de 2005, é uma indicação do problema perene de absentismo e da vontade da Secretaria de cobrar a frequência dos professores mesmo na ausência de um indicador de qualidade da escola.

Com esses antecedentes, é difícil saber se a resistência atual de uma parte dos professores se deve mais às cobranças de frequência, ao sistema de avaliação em si ou aos efeitos negativos provocados pela associação *high-stakes* entre os testes e o pagamento da bonificação. Há evidências de que ainda há restrições ao Saresp, no qual a bonificação está fundamentada. Sem uma atitude tranquila em relação à legitimidade e confiabilidade do próprio sistema de avaliação, dificilmente será recebida de braços abertos uma política alicerçada nesse instrumento. A forte politização do tema da avaliação, classificada

como produto das reformas neoliberais de recorte gerencialista, e a falta de simpatia do principal sindicato de professores para a política de avaliação do estado, impulsionado e consolidado por um governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ajudaram a criar um ambiente ainda um tanto hostil ao próprio tema da avaliação.

No entanto, os argumentos publicados pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) para sua oposição atual à política de bonificação não incluem nenhuma restrição explícita ao sistema de avaliação. Os argumentos empregados dizem respeito, primeiro, à falta de “uma verdadeira política salarial, que assegure reajustes e aumentos reais para todos os professores, da ativa e aposentados”; segundo, à falta de evidência de que o sistema de bonificação possa elevar a qualidade do ensino ou o nível de satisfação dos professores; terceiro, à falta de inclusão de outros fatores, além dos resultados dos alunos; e quarto, ao valor irrisório do bônus pago (APEOESP, 2011). Surpreendentemente, as últimas duas críticas apontam para a necessidade de melhorias na política, e não para sua abolição.

Ao mesmo tempo, o sindicato sinaliza que pretende contestar na Justiça a Lei Complementar 1.078/2008 por não ter considerado todas as justificativas de faltas previstas no Estatuto do Servidor Público do Estado na hora de calcular a bonificação de cada servidor. A reivindicação da Apeoesp é de que a Secretaria deixe de descontar as faltas que têm justificativa legal. A posição da Secretaria é de que a bonificação não é salário, mas uma forma de premiar os professores e outros servidores que mostrem dedicação ao deixar de aproveitar todas as faltas que a lei faculta.

O argumento do sindicato de que o sistema de bonificação é incapaz de elevar a qualidade do ensino deriva de uma leitura sobre a experiência de outros países. Dependendo da bibliografia consultada, essa leitura fornece uma série de argumentos sobre os efeitos colaterais dos testes *high-stakes* usados por políticas de *accountability*. Recém-sumarizados pelo Movimento Contra Testes de Alto Impacto em Educação, criado no âmbito da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2010, os efeitos colaterais dos testes de alto impacto (*high-stakes*) incluem a capacidade de falsear os dados das avaliações, induzir à desonestidade, substituir os esforços de ensino pelo de preparação para testes, estreitar o

currículo e desestruturar os profissionais do magistério, além de provocar extrema ansiedade em alunos, pais, professores e administradores (MOVIMENTO, 2010).

Além dos possíveis efeitos colaterais negativos, o sindicato pode também apontar a falta de evidência de um impacto positivo na aprendizagem e até de evidência pelo contrário. O incentivo pago em 2011 causou constrangimento ao revelar um recuo no total pago e a queda no número de escolas aptas para receber o bônus, em comparação com o ano anterior. O valor pago a 190 mil funcionários, de 3.778 escolas – 75% das 5.019 unidades estaduais –, foi de R\$ 340 milhões. Em 2010, foram concedidos R\$ 655 milhões. O número de escolas que não receberam o bônus triplicou. Em 2010, 510 escolas (9,9% do total) ficaram sem a bonificação, enquanto em 2011 foram 1.474, o que representa 29,1% da rede pública do estado. As causas principais foram as variações negativas do Saresp entre 2009 e 2010 nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Com isso, só houve aumento no valor do Idesp nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que subiu de 3,86 para 3,96, em uma escala que vai até 10. Nos anos finais do Ensino Fundamental, houve o recuo de 2,84 para 2,52 e, no Ensino Médio, o Idesp caiu de 1,98, em 2009, para 1,81.

4.5.2. Discussão

Para alguns especialistas ligados à universidade, a queda na bonificação de São Paulo permite inferir que a política como um todo é um fracasso e que não são os incentivos financeiros que motivam os professores (*O Globo*, 23/4/2011). No entanto, as atitudes plenamente favoráveis entre os gestores dessa mesma política em outros estados e o interesse de mais estados como Pará (*O Liberal*, PA, 3/4/2011) e a cidade de São Paulo em começar a experimentar com o pagamento de bônus podem sugerir que o impacto dependa do contexto político e das relações entre as partes. A literatura também recomenda cautela antes de chegar a conclusões gerais devido à grande diversidade na configuração das políticas de incentivos e nos resultados efetivamente alcançados (HOUT & ELLIOTT, 2011). Deixaremos essa discussão para a última seção.

Do ponto de vista das metodologias usadas, é inegável que as políticas de incentivos de segunda geração, que utilizam indicadores de desempenho construídos de diversos elementos para levar em consideração o fluxo, o nível socioeconômico dos alunos, o esforço da escola, a distribuição dos alunos por faixa de desempenho e nível de ensino etc. são mais sólidas e confiáveis do que seus antecessores. No entanto, até a construção de indicadores que se baseiem no valor agregado e que permitam a avaliação da escola ao longo de um período de anos, sempre haverá dúvidas sobre a influência de movimentos aleatórios no desempenho dos alunos. Os resultados da Escola Nota 10 do Ceará, em que a metade das escolas premiadas em 2009 não conseguiu mostrar o mesmo desempenho no ano seguinte, leva a crer que uma parte dos prêmios se deve a flutuações aleatórias. O fato de algumas das escolas identificadas como de desempenho mais baixo em 2009 conseguirem melhorar, a ponto de receberem prêmios como escolas nota 10 no ano seguinte, também levanta suspeitas sérias. Dificilmente uma escola cumpre essa trajetória em um único ano escolar, mesmo com a assistência técnica de uma escola de excelência.

Os embates ideológicos que caracterizam o campo, e que também explicam por que a bibliografia continua incapaz de decantar algum consenso, indica que a formulação de novas políticas e a reformulação de políticas existentes continuará pelo futuro próximo mais uma questão de fé do que de ciência. Sendo assim, nós nos permitimos duas suposições. A primeira é que, quanto mais se avança no sistema em termos do ano escolar e idade dos alunos, maior a dificuldade em relacionar a atuação dos professores aos resultados dos alunos e mais tênues os sistemas de incentivos. Por isso, será sempre mais difícil criar prêmios que façam sentido para os professores do Ensino Médio ou os últimos anos do Ensino Fundamental. Pelo mesmo raciocínio, será mais provável encontrar evidência de algum impacto de um sistema de premiação nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesses anos, é mais fácil o professor sentir que sua atuação fará alguma diferença no nível de desempenho absoluto dos alunos.

A segunda suposição é que, quanto menor o piso salarial e maior a insatisfação dos professores com seus salários, menor a probabilidade de o incentivo salarial produzir os efeitos desejados. Enquanto o incentivo for

visto como um remendo ou uma tentativa disfarçada de oferecer o salário que o professor reivindica, a sua lógica como prêmio fica prejudicada, e sua capacidade de provocar o tipo de atuação colaborativa pretendida, ainda mais remota. Isso significa que não é propriamente o tamanho do incentivo que faz a diferença, mas a distância entre o salário recebido e o salário visto como merecido. Independentemente do nível salarial efetivamente recebido, o fato de os professores de Espírito Santo estarem mais satisfeitos com seus contracheques proporcionará um futuro mais promissor à política de incentivo naquele estado do que em São Paulo.

4.6. Como componente da política de avaliação docente

As políticas descritas na seção anterior são baseadas na avaliação da escola como um todo e o pagamento coletivo dos incentivos. No Brasil, não há registro atual de políticas de incentivo salarial que façam distinções entre os professores de uma mesma escola. Não é de surpreender, portanto, que há pouco interesse por parte dos gestores em usar a avaliação externa para efeitos da avaliação docente e de tomar decisões administrativas sobre a situação funcional do professor com base nos resultados dos seus alunos.

As únicas exceções encontradas foram uma política de curta duração do Distrito Federal para decidir sobre a recondução de diretores escolares com base na média de desempenho da escola e o sistema de avaliação de desempenho individual dos professores de Minas Gerais.

No caso do Distrito Federal, o uso da média da escola no Siade foi uma decisão *ad hoc* para facilitar a recondução de uma parte dos diretores e vice-diretores de escola. As equipes gestoras eleitas em 2007 que ainda permaneciam em seus cargos poderiam ganhar mais dois anos de mandato em 2009 se as comunidades escolares os reelegessem. Para isso, as escolas dirigidas por elas precisavam ter um bom desempenho do Siade 2009, realizado em outubro desse ano. Se o desempenho dos alunos não fosse melhor em relação aos resultados de 2008, essas equipes obrigatoriamente teriam que participar de novo processo seletivo no final de 2010. Portanto, os resultados dos alunos foi um critério definitivo para determinar a duração do período de gestão do diretor.

A partir da implantação em 2009 de um sistema de avaliação da Gestão Compartilhada e da Gestão Escolar Regimental, como parte do sistema de avaliação das instituições educacionais do Distrito Federal, a Secretaria fica de posse de *checklist* extenso de indicadores sobre o funcionamento de todas as escolas com base nas informações prestadas online pelos diretores. Esses indicadores vão desde a implantação da proposta pedagógica da escola até os processos participativos das instâncias colegiadas, passando por uma bateria de “parâmetros para a gestão compartilhada e desempenho escolar”. Nessa última categoria, estão incluídas as taxas de aprovação, promoção, evasão, distorção idade-série e também a variação do Ideb de 4ª e 8ª séries e a relação entre a avaliação escolar dos alunos e a avaliação do Siade (indicador 2B23). A presença desses indicadores sinaliza a importância dos resultados no conjunto de critérios da boa gestão e provavelmente dispensa o uso específico da média no Siade em decisões futuras sobre a recondução da equipe escolar.

No caso de Minas Gerais, por outro lado, o uso de informação sobre o desempenho dos alunos na avaliação anual dos docentes tem todas as características de uma política permanente. Mesmo sendo só mais uma informação entre muitas nas mãos dos avaliadores, valendo no máximo 10% no conjunto de critérios empregados, fica evidenciado o interesse das autoridades em colocar o foco nos resultados e responsabilizar os professores pela aprendizagem dos alunos.

A Avaliação de Desempenho Individual (ADI) é realizada todo ano por uma comissão avaliadora de cinco integrantes. Os avaliadores levam em consideração cinco critérios ao analisar o professor regente: desenvolvimento profissional, relacionamento interpessoal, compromissos profissional e institucional e habilidades técnicas e profissionais. Cada critério é composto de dois a nove indicadores, tendo peso 1 ou 2, o que permite aumentar ou diminuir a relevância do indicador na composição da pontuação final. O último indicador do quarto critério especifica que “[O professor] obtém bons resultados de aprendizagem de seus alunos evidenciados pelas avaliações internas, realizadas pela escola, e por avaliações externas”. Valendo até 5 pontos, mas com peso 2, esse indicador pode contribuir com até 10% da pontuação total do professor, dependendo da opinião dos avaliadores.

Essa avaliação do professor é *high-stakes* na medida em que a progressão horizontal ou vertical na carreira só é permitida para quem recebeu uma avaliação igual ou superior a 70%. Por exemplo, quem obteve um diploma de pós-graduação, mas não atingiu a nota mínima no ADI, fica impedido de ocupar o nível correspondente ao novo título. E, com duas avaliações seguidas inferiores a 70% ou com quatro em dez avaliações abaixo desse limite, o professor é exonerado do cargo. Até o presente, mais de 400 professores já foram exonerados por esse motivo.

Esse sistema de avaliação docente formaliza um critério usado pela Secretaria cinco anos atrás para exonerar um número grande de professores alfabetizadores. Uma resolução publicada em 2006 impediu a renovação dos contratos de professores eventuais em escolas com mais de 30% de alunos não alfabetizados ao final do 3º ano de acordo com a avaliação do Proalfa. O gestor responsável pela política não tem dúvida de que levar em consideração os resultados dos alunos na hora da avaliação individual contribui para incentivar os professores:

“O resultado do aluno é o negócio que mais pesa na pontuação e tem várias fontes. A comissão pode olhar várias coisas e o professor pode dar a sua explicação. [...] E o que que isso tem a ver com estímulo? Tem a ver o seguinte; a condição para você ser promovido na carreira é que você tem avaliação de desempenho positivo.”
(gestor/SEE-MG)

Uma gestora da SEE-PE mostrou entusiasmo com uma política de avaliação docente para efeitos de promoção na carreira que também incorporaria critérios relacionados ao desempenho dos alunos:

“[...] vai ter [...] um sistema de informação. Ele vai ser em cima do resultado do aluno, do tempo de ensino, do cumprimento do programa de ensino e do resultado do Saepe. [...] o projeto já está desenhado. E por sua vez o plano de carreira vai prever, porque ele já prevê avaliação de desempenho. A avaliação de desempenho vai ter

também um link com o resultado do desempenho do aluno. Tudo nosso é em função do desempenho do aluno.” (gestora/SEE-PE)

A política ainda não foi implantada e não se sabe se haverá tentativas por parte da Secretaria de Pernambuco de incorporar medidas de valor agregado para torná-la mais palatável. Mesmo nesse caso, se existe qualquer reflexão por parte dos professores sobre as imprecisões e instabilidades inerentes à avaliação docente, pode-se prever um grau merecido de resistência à nova política.

4.7. Para a certificação de alunos e escolas

Diferentemente de outros países, os responsáveis pela criação dos sistemas estaduais de avaliação não cogitam usar os resultados como um critério para a aprovação ou diplomação dos alunos. Mesmo na série final do Ensino Médio, quando os alunos concluem o Ensino Básico e saem do âmbito do sistema estadual de ensino, a aprovação dos alunos é determinada exclusivamente pela escola, com base em avaliações realizadas pelos professores.

Em outros países, é comum o emprego de avaliações externas para dar uma nota nas diferentes matérias que compõem o currículo do Ensino Médio ou para decidir se o aluno está apto para receber o diploma desse nível de ensino. A vantagem sempre citada para a criação de parâmetros externos para a avaliação dos alunos diz respeito ao estabelecimento de um padrão único e a garantia de equivalência do significado do diploma em diferentes lugares e tempos. Na ausência desse padrão, podem existir diferenças significativas entre os critérios de diferentes escolas e entre os critérios da mesma escola em diferentes anos. As autoridades ficam sem parâmetro para a comparação das escolas e as escolas sem uma medida clara dos seus resultados. Os esforços recentes de promover mudanças na qualidade da educação tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra têm como critério-chave os resultados das escolas baseados nas taxas de diplomação dos alunos ou nas notas dos alunos nas matérias que compõem o certificado de Ensino Médio. Nesses países, o aluno se submete às avaliações externas por ser o único

meio de garantir o diploma ou certificado de Ensino Médio e de se habilitar para o processo de seleção ao Ensino Superior.

Há diversas razões históricas e estruturais para a não-utilização dos sistemas estaduais de avaliação implantados a partir da década de 1990 para a certificação de alunos ao final do Ensino Médio, incluindo a autonomia dos sistemas estaduais e municipais e a autonomia das próprias escolas. Há também restrições de natureza mais técnica devido à incapacidade dos instrumentos de avaliação externa usados nesses sistemas de oferecer uma visão completa do rendimento de cada aluno. Sem um instrumento de avaliação capaz de aferir o nível alcançado por cada aluno em cada uma das competências e habilidades que compõem o currículo do Ensino Médio, torna-se indispensável o processo avaliativo interno respaldado pelo conhecimento do aluno pelos seus professores.

O único caso encontrado em que foram usados os resultados de uma avaliação externa para determinar a progressão de alunos individuais foi em São Paulo no ano de 2001. Nesse caso, porém, não foram os alunos do final do Ensino Médio, mas alunos de 4ª e 8ª séries que foram promovidos ou retidos com base nos resultados do Saresp. A experiência foi polêmica por diversas razões, incluindo o problema de usar um instrumento não desenhado para a avaliação de indivíduos. Outro problema foi o fato de os alunos não saberem de antemão que os resultados seriam usados com essa finalidade. Pelo fato de o Saresp ser um instrumento de monitoramento, sem consequências para os alunos, estes nem sempre levam os testes a sério e podem ter sido prejudicados na ocasião por não responderem às questões com o devido cuidado.

O fato de professores estarem recentemente liberados para aproveitarem notas individuais produzidas por diferentes componentes dos sistemas de avaliação externa em Rio de Janeiro e Minas Gerais na composição da última nota bimestral levantam algumas das mesmas preocupações que no caso de São Paulo de 2001. Pode-se prever que os testes externos usados, as Provas Bimestrais do 4º bimestre no caso do Rio de Janeiro e a da 2ª aplicação do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) no caso de Minas Gerais, logo assumirão uma importância que antes não tinham caso a nota bimestral seja suficiente para alterar a decisão sobre a retenção

ou promoção e, por consequência, a trajetória escolar do aluno. Pelas suas novas consequências como parte de um processo certificatório, esses testes se tornam mais *high-stakes* que antes, podendo tanto incentivar o bom desempenho quanto provocar atitudes que solapam seus propósitos didáticos.

A criação e consolidação do Enem como um exame certificador para os alunos que querem continuar seus estudos mostra que algumas das restrições históricas sobre a avaliação externa ao final do Ensino Médio foram superadas. Ao mesmo tempo, o Enem mostra que, quando a matriz de referência da prova é definida mais com base em competências e menos em termos de conhecimentos curriculares, é possível criar um instrumento capaz de medir o nível alcançado por cada aluno. O que o Enem nunca fornecerá é uma medida da qualidade da escola onde os alunos estudaram. Apesar de ser muito usada com essa finalidade, a média dos resultados dos alunos de determinada escola não indica a qualidade da escola porque os alunos que fazem a prova não representam nem a totalidade nem uma amostra representativa dos egressos daquela instituição. A falta de correspondência exata entre a matriz de referência e o currículo das escolas e o fato de estas atenderem a populações bastante diferenciadas seriam outras razões para não confiarem nos resultados do Enem como um indicador de qualidade da instituição.

Mesmo incomum, também há exemplo de uso dos resultados dos alunos para efeitos de certificação de escolas. Trata-se da certificação das escolas privadas do Distrito Federal. Essa situação se deriva do fato de a SEE-DF ser o órgão responsável pela autorização de funcionamento das escolas privadas e pela sua recertificação para continuarem em funcionamento depois de cinco a dez anos, dependendo do tipo de escola. No ano anterior ao vencimento da sua autorização, as escolas privadas candidatas à recertificação são automaticamente inscritas entre as escolas a serem avaliadas pelo Siade. Outras escolas privadas podem inscrever-se voluntariamente para essa mesma avaliação mediante o pagamento dos seus custos. A ideia da Secretaria era comparar os resultados da escola privada durante dois anos seguidos para determinar se ela mantinha o mesmo nível de qualidade:

“Quando ela for recredenciar, ela vai ser avaliada antes para [poder] comparar se ela melhorou mesmo ou não, até para dizer se ela vai ser recredenciada ou não, em cima de um resultado do Siade.” (técnico/SEE-DF)

Não havia informações disponíveis para verificar o impacto dessa política em termos do número de escolas privadas avaliadas nem se havia escolas impedidas de funcionarem com base nos seus resultados. Suspeita-se que a política foi divulgada mais para alertar as escolas privadas do interesse da Secretaria em promover a melhoria dos resultados do que para fechar escolas com crescimento de desempenho aparentemente insatisfatório. Essa conclusão deriva do fato de que tomar a decisão sobre o funcionamento de uma escola com base na comparação da média dos alunos entre um ano escolar e outro seria uma temeridade. Por não levar em consideração as flutuações naturais nessa média, nem as taxas diferenciadas de crescimento de acordo com o nível absoluto de desempenho da escola, a medida não oferece o rigor necessário para uma decisão *high-stakes* de tamanha importância.

5. Considerações finais¹⁰

Este artigo teve como propósito descrever as diferentes políticas de gestão empreendidas pelas SEs dos estados e municípios maiores com base em seus sistemas próprios de avaliação educacional e refletir sobre elas. Para essa finalidade, foi elaborado um esquema classificatório e levantadas informações primárias e secundárias sobre diversos exemplos das políticas para permitir uma discussão dos seus prováveis impactos no novo cenário da gestão educacional.

10 Especialistas que participaram do painel desse estudo, com objetivo de debater os resultados encontrados e elencar proposições com foco em políticas públicas, em ordem alfabética: Antônio Bara Bresolin (Fundação Itaú Social), Bernardete Gatti (Fundação Carlos Chagas), Clara Etienne Lima de Souza (Inep), Mozart Neves Ramos (Todos pela Educação), Ruben Klein (Fundação Cesgranrio), Sandra Maria Zakia Lian Sousa (USP e Unicid), Tufi Machado Soares (Universidade Federal de Juiz de Fora) e Wanda Engel (Instituto Unibanco).

A primeira constatação da pesquisa é da diversificação e progressiva sofisticação nas metodologias empregadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais na utilização dos resultados das avaliações para a tomada de decisões. O aumento no número e na competência técnica dos métodos dos sistemas estaduais, concomitante com a melhoria nos sistemas de informação, tem contribuído para essa disseminação. Outras contribuições advêm da incorporação pelos governos estaduais de um novo modelo de gestão pública, voltado para o controle dos resultados dos serviços oferecidos à população, e da liderança principalmente do MEC na criação de um consenso nacional sobre a relevância dos resultados das avaliações externas como medida da qualidade do ensino e parâmetro para o progresso da educação brasileira. A criação de um indicador próprio, tipo Ideb, por um número cada vez maior de estados é indicativo dessa nova abordagem para a política de monitoramento dos serviços públicos e da disposição de empregar os resultados da avaliação na formulação de novas políticas, como a da responsabilização.

Confirmando a diversificação nos usos da avaliação, foram identificadas sete categorias de políticas de gestão que se fundamentam nos resultados dos alunos e das escolas. Em determinadas condições, a maioria dessas políticas pode ser entendida como contribuições importantes para a melhoria da qualidade da educação. Em outros casos, porém, notadamente no uso dos resultados dos alunos como um componente da política de avaliação docente e para a certificação de alunos e escolas, observa-se o emprego desavisado das avaliações para a tomada de decisões que precisam de informações mais confiáveis, de mais de uma fonte e por períodos maiores de tempo.

Em relação às políticas de responsabilização que atingem a remuneração dos professores, é necessário fazer algumas distinções para evitar a adoção apressada de conclusões derivadas da literatura norte-americana. No contexto brasileiro, os incentivos empregados não dizem respeito ao futuro imediato dos alunos e não envolvem os pais. Também não há riscos no sentido de fechamento de escolas nem da perda de emprego dos membros da equipe. Nas palavras de Afonso, aqui são “formas parcelares de *accountability*” e, portanto, incompletas (AFONSO, 2009). Não deixa de ser verdade que,

quanto melhores os resultados do aluno, melhores suas chances na vida, mas essa equação não tem a mesma urgência em um sistema que diploma todos os alunos que sobrevivem até o final do ciclo e que jamais discriminaria as escolas com os piores resultados. No caso brasileiro, as avaliações dos alunos que são usadas para determinar se as escolas cumpriram suas metas ou alcançaram um patamar de desempenho considerado satisfatório representam muito pouco para os alunos. Pelo contrário, há evidências de que os alunos fazem tão pouco caso dos testes que, quando se criam consequências, como os laptops e as bicicletas para os alunos de Ensino Médio do Ceará e do Rio de Janeiro, respectivamente, a mudança no seu empenho é tão radical que altera por completo a base de comparação.

No contexto das políticas brasileiras de incentivos, os critérios empregados não obrigam o professor a assimilar o drama dos alunos nem requer que transfira para eles a sua ansiedade em relação aos resultados dos testes. O que está em jogo nesses casos não são as consequências para os sujeitos principais da educação, os alunos, mas o nível de recompensa dos professores. Em vez de ser a própria definição do objeto de seu trabalho, pelas consequências para os alunos, a motivação para a melhoria nos resultados se torna uma decorrência do nível de preocupação do professor em melhorar sua remuneração.

Talvez por esse motivo, ainda não existam evidências claras para os efeitos colaterais das políticas de responsabilização no Brasil. Apesar dos temores, mesmo em estados como Ceará, com dez anos de experiência com sistemas de incentivos, não se registra qualquer pesquisa que relate os efeitos prejudiciais dessa política. Ou seja, em lugares como os Estados Unidos, onde a pressão da responsabilização é alta, pelo número de políticas que estabelecem consequências para as escolas e pela natureza muitas vezes negativa dessas consequências, talvez seja compreensível o alto grau de preocupação com os efeitos colaterais dos testes *high-stakes*. O nível do risco de não se alcançar a meta é muito alto, o que pode provocar os comportamentos vistos como destrutivos tanto ética quanto pedagogicamente. No contexto brasileiro, por outro lado, há razões para acreditar que esses danos colaterais talvez não sejam tão graves justamente pela natureza da política de responsabilização em jogo. Quando a política de responsabilização se fixa no pagamento de

prêmios que possam atingir até a maioria dos professores, a consequência negativa mais óbvia da política é o não-recebimento da totalidade do bônus.

O nosso estudo da implantação e dos primeiros passos da nova geração de políticas de incentivos salariais também não trouxe evidências objetivas de benefícios em termos de ganhos na aprendizagem dos alunos provocados pelos efeitos motivadores dos incentivos. Pelo contrário, os resultados do sistema de bonificação de São Paulo de 2010, em que o número de professores beneficiados e o volume pago de bônus foram menores que em 2009, já foram interpretados como evidência de que o sistema de bonificação não é uma ação suficiente para promover a melhoria dos resultados dos alunos em curto prazo.

A pesquisa brasileira para medir os impactos dos incentivos ainda é incipiente, só havendo uma pesquisa finalizada (RODRIGUES, 2007) e outra em andamento, no estado de Pernambuco. A pesquisa norte-americana, por outro lado, é abundante. No entanto, quando essa pesquisa é submetida a um crivo metodológico exigente, como em metaestudo recente patrocinado pela Comissão sobre Incentivos e Responsabilização baseada em testes do *National Research Council* dos Estados Unidos, descobre-se que os impactos dos incentivos em termos de ganhos de aprendizagem naquele país são mínimos (HOUT & ELLIOTT, 2011). Em outros países, como Israel, Índia e Quênia, os autores atestam que o impacto é maior, sendo mais pronunciado para Matemática no Ensino Fundamental. Mesmo assim, as conclusões do estudo apontam para benefícios pequenos e a necessidade de investimentos simultâneos em outras políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Com base em quatro argumentos, chega-se à conclusão de que no contexto brasileiro é provável que as políticas de responsabilização formuladas em termos de incentivos salariais sejam ou inócuas ou só marginalmente eficazes no seu objetivo primordial de promover ganhos nos resultados dos alunos. O primeiro argumento deriva da pesquisa estrangeira, que mostra que os esquemas de incentivos coletivos podem impactar a assiduidade dos professores, mas dificilmente alteram sua forma de ensinar (GOODMAN & TURNER, 2010). Essa conclusão não é de difícil compreensão dado o fato de que o pagamento coletivo sai ou para todos os membros da equipe ou para

ninguém da equipe. Isso dificulta o trabalho do professor que quer receber o bônus, mas que não tem com quem aprender para mudar seu ensino. E, mesmo motivado, o professor só receberá o bônus se a escola inteira se interessar pelo mesmo objetivo. Pesquisa chilena tende a mostrar que as escolas que não estão próximas de receberem o bônus dificilmente passam a recebê-lo. Ou seja, o bônus chileno só premia quem já tem resultados melhores e não influencia a quase metade das escolas que nunca foram premiadas (MIZALA & ROMAGUERA, 2005).

O segundo argumento é a falta de evidência sobre a relação entre a assiduidade do professor e o desempenho dos alunos. Se for verdade que os sistemas de incentivos podem influenciar positivamente a assiduidade dos professores, no sentido de coibir as faltas excessivas que caracterizam os sistemas públicos, seria natural pressupor um impacto positivo sobre a aprendizagem dos alunos. No entanto, essa relação é relativizada por diversos elementos, incluindo o desempenho dos professores substitutos, o desempenho do professor titular quando presente e a falta de critério no controle das faltas. Ainda não sabemos se a melhoria na assiduidade conduz de fato a uma melhoria nos resultados dos alunos.

De toda forma, observa-se a necessidade de clareza maior sobre o tipo de impacto desejado pelos sistemas de incentivos brasileiros. A falta de evidência de que o prêmio incentive o professor a procurar se capacitar ou modificar sua prática de ensino impõe a necessidade de explicitar que o propósito seja muito mais o de bonificar a assiduidade. Nesse caso, talvez nem se precisasse de indicadores de aprendizagem. Outros usos de incentivos, como para trazer professores para áreas menos atraentes, como é o caso das escolas rurais, ou para atrair professores para disciplinas curriculares em que há falta de professores, ainda não constam do elenco de políticas dos governos estaduais, mesmo havendo uma conexão bem mais clara entre o pagamento de bônus para essas finalidades e os resultados alcançados.

O terceiro argumento tem relação com o currículo. Para o *accountability* funcionar, precisa-se de quatro elementos, segundo Corvalán: informação (sobre o desempenho dos alunos), autoridade (para definir os critérios), consequências (em termos de prêmios e castigos) e padrões (em termos do significado pedagógico das metas) (CORVALÁN & McMEEKIN, 2006).

No caso brasileiro, os padrões estão faltando. O professor não saberia qual a diferença entre 220 e 240 na escala de proficiência usada pelo Boletim Pedagógico em termos dos conteúdos que ele precisa ensinar para chegar ao nível de proficiência requerido. Essa falta de correspondência entre os critérios empregados pelos sistemas de incentivos e a compreensão do seu significado em termos da aprendizagem dos alunos está na base da falta de progresso da maioria dos estados no uso dos resultados das avaliações como material de apoio pedagógico.

Na hipótese de os sistemas de incentivos serem marginalmente eficazes, seu impacto será a consequência da ênfase colocada nas metas e nos resultados do ensino. Essa contribuição, que diz respeito a um novo ideário em relação à ordem de importância dos objetivos do sistema educacional e do trabalho do professor, é a expressão de uma filosofia de gestão que produz as políticas de incentivo salarial, mas que não precisa delas para existir. Em outras palavras, a importância cada vez maior atribuída aos resultados dos alunos é uma mensagem inerente às políticas de responsabilização que pode ter sua própria influência na maneira de os professores enxergarem seu papel.

A razão por que essa mensagem possa ter algum impacto no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, é justamente pela sua novidade e pela falta de outras políticas de responsabilização competidoras. Nos Estados Unidos, as políticas de incentivos salariais não acrescentam nenhuma novidade a um ambiente já crivado por políticas de responsabilização, que transmitem a preocupação com os resultados por meio de várias exigências, incluindo o progresso anual aceitável em direção às metas do NCLB¹¹. Nesse ambiente, é mais difícil imaginar que os incentivos salariais agreguem alguma coisa às preocupações já estabelecidas dos professores. No Brasil, por outro lado, os

11. Legislação federal nos Estados Unidos, aprovada pelo congresso em 2001, recebeu o nome de Nenhuma Criança Deixada para Trás, ou NCLB (No Child Left Behind). O NCLB aumentou significativamente as obrigações dos estados na aplicação de avaliações, estipulou metas de *accountability* para escolas, distritos e estados e legislou sobre o “progresso anual aceitável” em direção às metas de 2014 para todos os alunos e subgrupos de alunos por nível socioeconômico, raça, língua materna e necessidade especial.

incentivos são os mensageiros de uma nova ordem de prioridades que ainda está para ser assimilada plenamente.

Referências

- ADRIÃO, T. & GARCIA, T. “Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a12.pdf>>. Acesso em: 03/11/10.
- AFONSO, A. J. “Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, v. 09, p. 57-70, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=23&p=57>>. Acesso em: 08/10/10.
- ANDRADE, E. D. C. “‘School accountability’ no Brasil: experiências e dificuldades”. *Revista de Economia Política*, v. 28, n. 3(111), p. 443-453, julho-setembro 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v28n3/a05v28n3.pdf>>. Acesso em: 05/10/10.
- APEOESP. “Fax urgente 2011”. Disponível em: <http://apeoespsub.org.br/teste/Fax/Fax_2911.pdf>. Acesso em: 06/06/2011.
- AYRES, S. “Boletim da escola: diagnóstico multidimensional das escolas do Paraná”. *Ensaio*, v. 11, n. 38, p. 33-44, 2003.
- BAUER, A. “Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1690/1341>>.
- BROOKE, N. “As perspectivas para as políticas de responsabilização educacional no Brasil”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420060002&lng=en&nrm=iso>.
- BROOKE, N. “Responsabilização educacional no Brasil”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. v. 1, pp. 93-109, 2008. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7.pdf>. Acesso em 20/10/10.

- CAVALIERE, A. M. “Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920”. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 27-44, 2003.
- CDEP. *Comitê em defesa da escola pública*. <<http://www.adusp.org.br/PEE/PEE.rtf> São Paulo 2006>.
- CONSED. *Estudo sobre avaliação da educação e valorização do magistério*. Consed, Brasília, 2005.
- CORVALÁN, J. & MCMEEKIN, R. W. O. “Accountability educacional: rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación”. In: MCMEEKIN, J. C. R. W. (Ed.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: PREAL – CIDE, 2006.
- DANTAS, L. M. V. *As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia*. Salvador, 2009. Salvador, Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
- DISSIDÊNCIA. “Gilberto Dimenstein e a bonificação dos professores”. *Dissidência*. Disponível em: <<http://www.andrekenji.com.br/weblog/?p=264>>. Acesso em: 10/04/2006.
- ESPÍRITO SANTO. *Plano Estratégico Nova Escola*. Vitória: Secretaria da Educação, 2008.
- FERRER, G. *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: balance y desafíos*. Março 2006, p. 174, 2006
- GATTI, B. A. “Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações”. *EccoS revista científica*, v. 4, n. 1, p. 17-41, junho 2002. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/291/280>>.
- GOODMAN, S. & TURNER, L. *Teacher incentive pay and educational outcomes: evidence from the NYC bonus program*. Harvard, June, 2010.
- GTEE/PREAL. “Evaluación y políticas educativas: ¿Dos caminos paralelos?” In: *Observatorio Regional de Políticas de Evaluación Educativa*. Boletín n. 28, 2011. Disponível em: <http://www.preal.org/NoticiaGNN.asp?Id_Noticia=345&Id_Grupo=3 2011>.
- HOUT, M. & ELLIOTT, S. W. (Eds.). *Incentives and test-based accountability in Education*. National Research Council Committee on Incentives and

- Test-Based Accountability in Public Education. Washington: The National Academies Press, 2011.
- KLINGER, D. A.; DELUCA, C. & MILLER, T. “The evolving culture of large-scale assessments in canadian education”. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n. 76, 3 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/klinger.html>>.
- MEC/INEP. *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE*. Brasília: MEC/INEP, 2005. Disponível em: <www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>.
- MIZALA, A. & ROMAGUERA, P. “Teachers’ salary structure and incentives in Chile”. In: VEGAS, E. E. (Ed.). *Incentives to improve teaching: lessons from Latin America*. Washington: The World Bank, 2005.
- MORTIMORE, P. et al. *School matters*. Berkeley: University of California Press, 1988.
- MOVIMENTO. *Movimento contra testes de alto impacto em Educação*. 2010. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home>>. Acesso em: 04/06/2011.
- PEREIRA, M. C. “As avaliações externas mineiras: contexto de políticas de responsabilização”. In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2009, Vitória: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2009.
- RAVELA, P. A.; VALVERDE, Gilbert; WOLFE, Richard; FERRER Guillermo; MARTÍNEZ RIZO, Felipe; AYLWIN, Mariana & WOLFF, Laurence. *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Preal. Santiago: 2008.
- RODRIGUES, J. R. S. *Responsabilização e resultados escolares no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, PUC-Rio.
- RUTTER, M. et al. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books, 1979.
- SHEPARD, L. *A Checklist for evaluating large-scale assessment programs*. The Evaluation Center, Western Michigan University, Kalamazoo, 1977.
- SHULHA, L. M. & COUSIN, J. B. “Evaluation use: theory, research and practice since 1986”. *American Journal of Evaluation*, v. 18, p. 195-208, 1997.

- SOARES, J. F. “Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP): bases metodológicas”. *Revista São Paulo em Perspectiva*, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan.-jun. 2009.
- SOARES, S. “Avaliação educacional como instrumento pedagógico”. *Trabalho e Sociedade*, ano 2, n. 4, p. 23-25, agosto, 2002.
- SOSA, S. M. Z. L. “Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 119, p. 175-190, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 05/12/10.
- SOSA, S. M. Z. L. & OLIVEIRA, R. P. D. *Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE), 2007.

Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros¹

CLAUDIA LEME FERREIRA DAVIS | MARINA MUNIZ ROSSA NUNES
PATRÍCIA ALBIERI DE ALMEIDA | ANA PAULA FERREIRA DA SILVA
JULIANA CEDRO DE SOUZA
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC)

1. Introdução

A Educação brasileira tem passado nas últimas duas décadas por muitas mudanças. Ganham destaque os avanços observados nos diferentes campos de conhecimento, as reformas curriculares ocorridas nos anos 1990, a utilização de avaliações censitárias sistemáticas em nível nacional e estadual, a implementação do sistema de ciclos etc. É interessante notar que essas medidas – importantes por buscarem superar os problemas de acesso e assegurar a permanência bem-sucedida em escolas públicas de boa qualidade – acabaram por descortinar a fragilidade da formação inicial dos docentes, como bem mostram os estudos de Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009). De fato, a chamada redemocratização da Educação pública implicou um desequilíbrio entre a ampliação da oferta de vagas e a capacidade das instituições escolares de atender aos alunos em conformidade com o esperado. Na medida em que os sistemas escolares não mais conseguiram

1. Este estudo foi realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).

enfrentar os desafios postos, as condições de trabalho foram também piorando sensivelmente. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), no final da década de 1990, a formação disponibilizada aos professores brasileiros não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares (BRASIL/MEC, 1999).

É nesse contexto de dupla preocupação – de um lado, com a qualidade da escolarização oferecida às crianças e aos jovens e, de outro, com o desenvolvimento profissional dos docentes – que a formação continuada de professores, em sua articulação com o trabalho docente, é alvo de interesse. Diante das novas políticas educacionais, vários autores, como Fusari (1998), André (2000), Mizukami (2002), Souza (2005) e Tardif (2005), têm se preocupado com o processo de trabalho nas escolas. É, portanto, oportuno e necessário aprofundar a discussão sobre como – e mediante quais circunstâncias – a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos no país. Daí a pretensão deste estudo: verificar como ela tem ocorrido em diferentes estados e municípios brasileiros, focando, em especial, as escolhas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (SEEs/SMEs) diante das demandas existentes, as modalidades por meio das quais as ações desencadeadas são implementadas, os processos de monitoramento e avaliação empregados. Buscou-se, ainda, analisar as diversas práticas de formação continuada com vistas a subsidiar o fortalecimento de novos paradigmas na área, mais capazes de propiciar o aprimoramento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade da Educação oferecida pelas redes públicas de ensino.

Trata-se, portanto, de um estudo das ações adotadas pelas SEEs e SMEs em relação à formação continuada de seus professores. A pesquisa foi realizada em quatro etapas distintas, que resultaram no texto que se segue. Na primeira etapa, procedeu-se ao levantamento e ao estudo bibliográfico da produção acumulada na área, de modo que, conhecendo-a, fosse possível definir a visão teórica que orientaria a análise dos dados. Na segunda etapa, foram elaborados os instrumentos de pesquisa e realizada a coleta de dados junto a gestores das Secretarias de Educação (SEs) e/ou seus agentes executores. A terceira fase voltou-se para o tratamento e a análise dos dados, e os resultados obtidos foram objeto de discussão com especialistas na área.

Com a contribuição do painel de especialistas, a última etapa consistiu na organização do texto final, cuja meta foi problematizar algumas hipóteses exploratórias decorrentes dos dados e sinalizar encaminhamentos que venham a contribuir para os elaboradores de políticas públicas e para novos estudos no campo da formação continuada de professores.

O texto que aqui se apresenta está organizado em cinco itens. O primeiro permite ao leitor situar-se em relação à temática tratada (por meio da análise de conceitos básicos do campo) e compreender os modelos encontrados na literatura disponível. O segundo discorre sobre as incursões governamentais relativas à formação continuada de professores no Brasil. No terceiro item, descreve-se o delineamento metodológico da pesquisa, especificando os caminhos percorridos. No quarto item, os resultados obtidos são apresentados e, no último item, encontra-se a problematização dos principais achados da pesquisa e os encaminhamentos dela decorrentes.

2. Abordagens da formação continuada

O objetivo deste texto é apresentar e problematizar a diversidade de abordagens, de estratégias e de assuntos que se encontram disponíveis para quem se adentra no estudo da formação de professores. De fato, como será visto a seguir, as iniciativas que têm sido discutidas e propostas nos Estados Unidos e no Canadá, na península Ibérica e em alguns países da América Latina vão ao encontro de alguns dos questionamentos mais básicos do campo. Destacam-se, entre eles, as possibilidades de conectar as aprendizagens dos professores às dos alunos, as de entender os processos de mudança pessoal e profissional e, ainda, as de como promover o desenvolvimento profissional tanto de docentes (novatos ou experientes) que atuam nas salas de aula como daqueles que se encontram delas afastados, situação dos gestores e dos supervisores de ensino.

Um levantamento da bibliografia e dos documentos disponíveis sobre o tema da formação continuada de docentes possibilitou reunir os estudos encontrados em dois grandes grupos. O primeiro deles centra a atenção no sujeito professor. Vários tipos de suposição embasam essa vertente, entre elas as seguintes: (i) uma maior qualificação dos docentes em termos éticos

e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-o, assim, a conferir um novo sentido a sua profissão; (ii) a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula; e (iii) os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades.

O segundo grupo de estudos sobre formação continuada de docentes, diferentemente, não mira o desenvolvimento do professor individualmente considerado, e sim aquele das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, devendo ocorrer, prioritariamente, no interior de cada uma delas, à luz dos problemas que enfrentam. Os estudos dessa vertente dividem-se em dois subgrupos: (i) aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola; e (ii) aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem. Vejamos, a seguir, como se configuram esses distintos pontos de vista, reiterando que eles não são, de maneira nenhuma, mutuamente exclusivos.

2.1. Abordagens de formação continuada que se centram na figura do professor

2.1.1. A formação continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional

Esses estudos consideram que a formação continuada é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente. Representa bem essa visão a proposta de Hargreaves (1995), para quem tanto a formação individual como a continuada

negligenciam o lugar que as metas e os objetivos do trabalho docente ocupam para os educadores. O autor aponta que, se o conhecimento daquilo que se ensina e de como se ensina são centrais para a boa docência, não se pode deixar de lado a importância de conseguir dar sentido à docência, identificando os propósitos e as razões pelos quais a sociedade precisa de professores e os sentidos que eles atribuem ao ato de ensinar.

Nesse aspecto, Hargreaves (1995) mostra a inutilidade de prescrever formas de desenvolvimento profissional para professores sem estabelecer, antes, por que e para quem eles ensinam. Com isso, o autor chama a atenção para outras dimensões importantes do magistério, além da técnica: a ética, a política e o aspecto emocional. A primeira implica preocupar-se genuinamente com o bem-estar e com o desenvolvimento dos alunos. A segunda indica que só a reflexão não basta para construir um bom professor: ele precisa aprender a refletir de maneira crítica sobre si mesmo, sobre a profissão e sobre seus alunos para poder lutar melhor, na escola e fora dela, pela construção do futuro almejado. Finalmente, no que tange o envolvimento emocional, Hargreaves indica ser central recuperar a alegria de ensinar e aprender, a surpresa diante do novo, a satisfação por conseguir enfrentar novos desafios e por superar conflitos, sentimentos que foram, aparentemente, excluídos da escola, deixando em seu lugar a angústia, a ansiedade e a frustração. Salienta, ainda, que essas dimensões não devem ser tratadas isoladamente, mas em conjunto. Todas precisam receber um tratamento integrado em programas de formação continuada de docentes para que professores e alunos possam aprender continuamente nas escolas, com contentamento e criatividade. Nessa ótica, a formação continuada deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive.

2.1.2. Formação continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores

Nesse mesmo modelo, o da Educação contínua como meio de desenvolvimento pessoal, uma abordagem bastante conhecida é a que entende ser a

formação continuada de professores imprescindível para contornar as mazelas deixadas pela formação inicial. Essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes e constitui, justamente por isso, o que se pode denominar de “abordagem do déficit”. Quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhados – ou não foram adequadamente apropriados –, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão.

De fato, a proposta do déficit pressupõe que os professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-los acerca do que precisam ou no que esperam ser capacitados. Conseqüentemente, tudo que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino. Sem considerar as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho, tais propostas tendem a ser uniformes, no formato “tamanho único” e “unissex”, uma vez que a meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de seu sexo, de sua idade, de seu tempo de experiência, da disciplina que ministra e de seus interesses. Por outro lado, a abordagem centrada no déficit apoia-se em argumentos sólidos, razão pela qual não pode ser simplesmente descartada, ou seja, enquanto os estudos apontarem não haver nela a qualidade desejada, a abordagem do déficit continuará sendo adotada.

2.1.3. A formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional

Sem focar diretamente as falhas da formação inicial, outras abordagens também compreendem a formação continuada como um empreendimento de cunho pessoal, ligado ao percurso profissional do docente, mais precisamente ao ciclo de vida profissional. Nesse sentido, a busca por aprimoramento é marcada pela aspiração de ganhar novos conhecimentos, de superar desafios, de empreender mudanças no conhecido e no familiar. Muitos estudos têm apontado, no entanto, que nem sempre a vida profissional é algo ascendente. Para Mevarech (1993, 1995), que empreendeu muitos estu-

dos contrastando a atividade de professores novatos com a de experientes, a carreira docente implica, mais frequentemente, o aparecimento de fases de desorientação, marcadas por experiências regressivas e negativas, por sentimentos de anomia e de rebaixamento da autoimagem, que precisam ser entendidos em sua fenomenologia e receber auxílio adequado para que sejam devidamente canalizados, ensejando mudanças subjetivas e objetivas. Caso isso não ocorra, essas vivências acabam por converter-se apenas em experiências duras e sofridas, que podem paralisar – e quase sempre o fazem – o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Essa abordagem de formação continuada aposta na ideia de que conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem. Ciente delas, a questão é, portanto, delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional. Fessler (1995), Fuller e Brown (1995) e Gregorc (1973) mostraram como os docentes relatam sentir-se ao longo de sua carreira. De maneira geral, os resultados convergem, na medida em que apontam para momentos críticos, tais como: (i) *o estágio de formação inicial*, durante o qual as pessoas ainda não se definiram plenamente em relação à escolha da carreira do magistério, embora estejam, nesse momento, construindo as ideias básicas sobre o papel da escola e do professor e do processo de ensino-aprendizagem; (ii) *o estágio de entrada no campo profissional*, que é marcado pela preocupação em fazer frente às demandas do trabalho e em ser bem-sucedido na avaliação de seus superiores. Claramente, esse é um tempo em que os professores sentem-se muito pressionados, sem encontrar tempo para dedicar-se a outras atividades que não as de ensino; (iii) *o estágio intermediário da carreira*, momento em que o professor procura harmonizar as pressões da fase anterior com suas próprias ideias acerca do magistério. Observa-se que, nessa etapa, os professores se distribuem entre dois polos opostos. No positivo, estão os que se sentem confortáveis no ofício e satisfeitos com a profissão. Outros, entretanto, adotam uma posição menos favorável diante da docência. Os que aí se situam não estão certos de que optaram corretamente pelo magistério e estão insatisfeitos com a carreira docente; e (iv) finalmente, há *a etapa da maturidade* – que se estende até a aposentadoria –, na qual

os professores tendem a sentir-se seguros na profissão, independentemente de como a veem. Conseguem identificar pontos positivos e negativos na carreira docente. É o momento em que o perfil dos docentes se torna mais homogêneo, sendo difícil discernir suas especificidades.

Os estudos mostram que o magistério é uma carreira constituída por várias etapas, desencadeadas por fatores vinculados ao modo de vida dos docentes e, portanto, às próprias condições das organizações de ensino. Desse modo, o conhecimento de como se processa a carreira docente e de como se configuram seus ciclos abre um leque de opções para os projetos de formação continuada que precisam contemplar muitos e diversificados fatores e oferecer múltiplas soluções, desde a oferta de auxílio para o enfrentamento de problemas e crises pessoais até políticas organizacionais que explorem alternativas de melhor adaptação à carreira.

Em síntese, todas essas abordagens entendem a formação continuada como um processo que salienta a tarefa de oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, em especial, no plano pessoal – independentemente de esse desenvolvimento ser definido pelos próprios docentes ou por especialistas contratados pelos sistemas educacionais – e, ainda, de conferir a esse processo um caráter mais estruturado ou mais informal. Nessa perspectiva, as trocas entre docentes não são valorizadas, uma vez que se pretende incidir somente em características pessoais dos professores, sem tentativas de transformar as culturas docentes. De fato, para que isso aconteça, é preciso ir além do espaço institucional para articulá-lo com outros semelhantes.

2.2. Abordagens de formação continuada que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas

2.2.1. O CP como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas

Uma parte importante dos estudos de formação continuada de professores (CHRISTOV, 2007; PLACCO & ALMEIDA, 2003) entende que seu foco deve recair no coletivo de professores de cada escola e atribui ao CP um pa-

pel central: o de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor). Para tanto, faz-se necessário dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem.

No âmbito nacional (CHRISTOV, 2007; PLACCO & ALMEIDA, 2003, 2006), o CP tem como principais funções coordenar o trabalho pedagógico na escola e, ainda, intermediar a formação de sua equipe, segundo as necessidades e demandas presentes na realidade escolar em que atua. Compete-lhe, também, mobilizar a equipe escolar para que ela elabore/reelabore o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, auxiliando-a para que possa propor e implementar as medidas que, na visão do grupo, se fazem necessárias. Dessa forma, sua função é muito abrangente, compreendendo desde atividades afeitas às disciplinas do currículo, ao processo de ensino-aprendizagem (incluindo-se, aí, a avaliação), aos materiais didáticos e pedagógicos até assuntos de caráter disciplinar e ético e questões relativas à interação da escola com sua comunidade.

Em outros países, caso da Grã-Bretanha, nem sempre existe alguém que cumpra as funções do CP. Nos países de língua francesa, como a França e o Canadá, as atribuições do CP (que recebe outras designações) são muito semelhantes às que estão previstas para essa função no Brasil. No Canadá, o “conselheiro” pedagógico atua nas escolas com o objetivo de auxiliar o corpo docente a gerenciar seu tempo e otimizar a organização e o funcionamento dos ciclos de ensino. Faz parte de suas atribuições, assim, acompanhar o desenvolvimento e a implementação de projetos escolares, oferecendo apoio e sustentação às equipes de professores na execução dessas atividades.

Cabe-lhe ainda: (i) propor programas de estudos; (ii) orientar a escolha dos métodos, das técnicas, dos equipamentos e dos materiais didáticos e pedagógicos que possam favorecer a qualidade de ensino oferecido; (iii) acompanhar as mudanças no campo educacional (tanto em termos de investigações como de inovações no ensino); (iv) verificar a pertinência dos objetivos pedagógicos; (v) verificar os resultados escolares obtidos pelos

alunos; (vi) projetar, organizar e ministrar cursos de formação para professores; (vii) colaborar para o desenvolvimento de programas de Educação continuada oferecidos pelas universidades; e (viii) organizar e realizar encontros com professores, verificando suas necessidades e propondo soluções adequadas².

O sistema educacional francês, diferentemente, não prevê um profissional que atue nas escolas, mas elas podem contar com um serviço de consultoria e de apoio educativo, cuja meta é orientar os professores, as equipes pedagógicas e as escolas nas quais o serviço de inspeção geral encontrou algum problema. Esse serviço é composto por consultores pedagógicos nomeados pelo governo. Dentre as responsabilidades de consultoria às escolas, destacam-se as seguintes: (i) apoiar as escolas na construção do seu projeto escolar em consonância com os projetos educativos e pedagógicos da comunidade francesa e em conformidade com a lei; (ii) colocar, a serviço das equipes educativas e pedagógicas das instituições de ensino ou de grupos de escolas, tanto seu conhecimento como sua experiência pedagógica, buscando superar problemas e aprimorar a qualidade da formação oferecida aos estudantes; (iii) participar da análise das necessidades de formação dos professores e fazer sugestões para a elaboração do plano de formação coletiva e individual das instituições; e (iv) ajudar as instituições e as equipes pedagógicas no trabalho de análise dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas³.

Fica claro, portanto, que tanto no Brasil como no exterior, quando a figura do CP existe, entende-se ser sua tarefa assegurar a qualidade do processo educativo oferecido pelas escolas à população, fazendo isso, sobretudo, por meio do acompanhamento e da formação continuada dos professores. No entanto, nas escolas brasileiras, essa concepção de formação contínua do docente – realizada nas escolas mediante a ação do CP – tem

2. Todos esses dados estão disponíveis no site <<http://www.bdeb.qc.ca/futurs-etudiants/programmes/preuniversitaires/sciences-humaines/site-des-carrieres-en-sciences-humaines/psychoeducation>>. Acesso em 13/11/2010.

3. Esses dados encontram-se disponíveis no site <<http://www.elul.ulaval.ca/sgc/pid/6403>>. Acesso em 13/11/2010.

sido adotada nas políticas públicas de formação, observando-se a transferência, para as escolas, de partes substanciais do desenvolvimento profissional do professor. Adicionalmente, nem sempre a ação do CP é pautada pelas necessidades e demandas da escola, uma vez que projetos e programas do governo assumem caráter prioritário e a própria cultura docente resiste às propostas feitas por ele.

Dessa maneira, corre-se o risco de perder o caráter colaborativo e coletivo do trabalho do coordenador, uma vez que ele se vê obrigado a seguir as determinações políticas assumidas pelo governo federal, estadual ou municipal. Com isso, não só ele perde sua independência, como contribui para a alienação do trabalho docente, ao assumir, sozinho, a coordenação pedagógica da escola, relegando os professores à função de executores de ações que lhes são externamente impostas (SÁ et al., 2001). Além disso, quando o coordenador é eleito por voto dos professores, nem sempre os descontentes aceitam sua liderança, notadamente quando ele carece de formação inicial sólida e/ou experiência de ensino. Por último, a postura do coordenador muitas vezes não é compatível com o que se espera de uma escola democrática, na qual se apregoa uma liderança que reconheça os professores e se apoie tanto nas ações pedagógicas junto aos alunos como nas formativas junto ao corpo docente.

2.2.2. A formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente para todos nela presentes

Há processos de formação continuada de professores que consideram outros aspectos, como a atenção ao clima de colaboração entre os professores, que é importante e deve estar associado ao apoio externo nos processos formativos. Dito de outro modo, a aceitação das mudanças propostas nos cursos de formação continuada requer uma organização minimamente estável do contexto em que o professor atua (respeito, colaboração e participação), bem como o apoio e a presença de recursos necessários às inovações. De igual modo, a participação dos professores é desejável e central durante todo o processo formativo, desde seu planejamento, passando pela execução, e chegando até a avaliação dos resultados. Isso implica considerar

as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou de assessores externos.

Assim, em oposição às tendências de formação continuada individualizadas, que se centram na figura do professor, existem os modelos nos quais a formação continuada é concebida sempre em termos coletivos, envolvendo uma série de atividades em grupo. Essa perspectiva é denominada aqui de colaborativa. Nela, os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante. Essa modalidade de formação continuada assume que há, por parte dos professores, questionamento constante acerca de sua prática pedagógica, de modo que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho. É aí que o corpo docente deve, em conjunto, definir o tipo de formação que almeja, especificando sua finalidade e sua forma de implementação. Desse modo, a formação continuada deve ocorrer primariamente nas instituições de ensino ou nas demais dependências do sistema educacional.

A expectativa dessa vertente é promover, via colaboração entre pares, uma discussão rica acerca dos vários fatores da profissão docente, que, por aumentar a consciência acerca de seus aspectos críticos, incentiva também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente. Além disso, espera-se que a reflexão e a discussão entre pares sejam capazes de estabelecer um clima de confiança, que permita o entrosamento de docentes com diferentes níveis de experiência, lecionando matérias distintas em diferentes níveis de ensino. Pode-se dizer, portanto, que o foco está em fazer da escola uma “comunidade de aprendizagem” (FULLAN & GERMAIN, 2006), na qual se observe e se fale acerca do que se faz e, especialmente, na qual o que foi observado converta-se em *feedback* para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que a formação profissional esteja ligada à busca de aprimoramento pessoal, como nos primeiros modelos, essa corrente reporta-se, mais de perto, às mudanças que se fazem necessárias – ou que já se encontram em andamento – no plano institucional. Alguns de seus re-

sultados são utilizados como argumentos cruciais para endossar essa visão: um maior comprometimento dos docentes em inovar e em experimentar mais; uma coordenação mais eficiente do trabalho realizado intra e interséries, uma sólida articulação dos diferentes níveis de ensino em uma mesma organização escolar; maior empenho em suprimir – ou em alterar drasticamente – procedimentos de ensino que não contribuem nem para motivar nem para provocar nos alunos as aprendizagens pretendidas.

O desenvolvimento profissional, dizem os que endossam essa visão, não pode ficar circunscrito ao domínio pessoal e utilitário. Só faz sentido propor programas de formação continuada se eles forem capazes de desencadear mudanças pertinentes e necessárias nas escolas, capazes de auxiliá-las a atender mais e melhor sua clientela. Essa não é, de maneira alguma, uma tarefa simples. Além de delinear, executar, acompanhar e avaliar as modificações que o coletivo profissional quer imprimir em sua atuação profissional, os professores precisam também aferir seu impacto na escola como um todo, aprendendo, sobretudo, a negociar conflitos e discordâncias, evitando acordos rápidos e simplistas que não constituem, de modo nenhum, uma solução. Quando tais problemas aparecem, é necessário que os conflitos sejam explicitados, mesmo que gerem incertezas e rupturas nos grupos envolvidos e promovam a sensação de ameaça e de desequilíbrio. Se os profissionais da escola souberem ser esse um passo necessário para passar de um estado insatisfatório para outro, mais gratificante, no qual se alcança uma visão compartilhada acerca do que se espera da escola e do que é preciso fazer para atingir esse fim, conflitos e incertezas serão devidamente apreciados.

Daí a necessidade de não se contentar com um desenvolvimento profissional de caráter meramente técnico ou instrumental. É preciso promover também a sensibilidade política e ética, condição para que se perceba que o mundo docente ultrapassa, em muito, as paredes da escola. Conhecer de perto o macrocontexto em que se atua significa perceber que as iniquidades e as disfunções presentes na escola fazem parte da sociedade mais ampla e são dela apenas manifestações. Conhecer as vicissitudes da escola – e empreender nela as mudanças necessárias – pode levar os professores a combater também os problemas da sociedade, sua injusta distribuição de riquezas e de poder.

Existe, dessa maneira, um imenso rol de tópicos a serem tratados em programas de formação profissional de docentes, que vão desde aqueles que se referem ao microuniverso da sala de aula até os assuntos mais abrangentes, que envolvem teorias e sistemas educacionais e, ainda, sua articulação com as questões econômicas, políticas e sociais do mundo atual, globalizado. Tudo isso mostra que a formação de professores está longe de ser um campo bem delineado. Ao contrário, há nele uma pluralidade de vozes que, com base em distintas ideologias, defendem modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão, descortinando cenários alternativos de formação profissional.

Um dos principais defensores da abordagem colaborativa é Fullan (1993), para quem a área de desenvolvimento profissional de professores tem apresentado resultados muito aquém dos esperados. Os fatores identificados como responsáveis por esse desempenho insatisfatório são a falta de base teórica e, conseqüentemente, de foco nas ações voltadas para o aprimoramento docente e, ainda, o fato de os programas de desenvolvimento profissional não irem além da frequência a cursos e seminários, cujos conteúdos não se articulam às necessidades postas pelo exercício da profissão. Para o autor, é preciso construir um novo conceito de desenvolvimento profissional, no qual o termo passe a significar aprendizagem contínua dos docentes para que eles ofereçam a seus alunos um ensino sempre melhor. Assim conceituado, o desenvolvimento profissional busca aprimorar os conhecimentos e a atividade dos professores para ampliar os horizontes de alunos que vivem sob circunstâncias muito complexas, que, pode-se dizer, chegam mesmo a ser caóticas. Fullan (1995) entende que é imperativo tornar a noção de “aprendizagem contínua” intrínseca à cultura das escolas e que as habilidades de colaboração e de aprendizagem contínua são aspectos centrais a serem desenvolvidos pelos professores, mediante parcerias estabelecidas entre universidades, escolas e sistemas educacionais. Atuando em conjunto, torna-se possível, segundo o autor, desenvolver culturas escolares que ofereçam apoio a professores diferentes, em momentos distintos do ciclo profissional.

Cabe ressaltar, no entanto, que as principais diretrizes e linhas mestras dessa abordagem ainda não se encontram plenamente desenvolvidas, me-

recendo maior dotação de recursos nas políticas públicas e maior atenção por parte dos pesquisadores. Talvez assim seja possível gerar subsídios que possam respaldar a ação dos professores nas unidades escolares, além daquela de seus respectivos gestores, da administração pública e, notadamente, a das universidades.

3. Incursões governamentais relativas à formação continuada de professores no Brasil

Procurou-se, aqui, trazer proposições governamentais relativas à formação continuada no Brasil, ainda que sem a pretensão de esgotar o tema. O objetivo é, antes, oferecer um panorama geral que possa contextualizar a leitura dos principais achados da pesquisa realizada junto às SEEs e SMEs. Assim, vale destacar que a formação continuada de professores teve suas ações impulsionadas com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/96), que redefiniu os rumos das atuais políticas públicas voltadas para esse fim. A lei reflete, inclusive, um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada.

O MEC, em meados dos anos 1990, reforçou as prerrogativas da lei por meio da proposta de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Posteriormente, como forma de aprimorar e ampliar a distribuição e a aplicação dos recursos, o MEC ampliou esse fundo para toda a Educação Básica consolidando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – em substituição ao Fundef –, mantendo em vigor as formas já previstas anteriormente de repasse e utilização dos recursos destinados à capacitação e aperfeiçoamento profissional em serviço. A criação desse fundo, como bem destaca Gatti (2008, p. 64), ofereceu, “[...] pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço” não habilitados que exerçam funções nas redes públicas.

Nesse quadro de ações políticas, a oferta dos programas de formação continuada intensificou-se nas últimas décadas, com base em dois tipos de

demanda: a universalização do ensino e a necessidade de ampliação do quadro de professores. As SEs entenderam que a formação continuada, ao complementar as lacunas de conhecimento teórico e, também, de estratégias pedagógicas que os professores traziam de sua precária formação inicial, permitiria assegurar um melhor desempenho dos profissionais em exercício nas redes públicas de ensino. Essa constatação – a de que a formação inicial dos docentes é deficitária – levou a formação continuada a assumir um caráter compensatório (RIGOLON, 2007), semelhante ao postulado nas abordagens do déficit. Com esse propósito, em especial no final da década de 1990, foram concebidos vários programas de capacitação docente, dentre os quais vale mencionar os seguintes: o Programa de Capacitação de Professores (Procap), realizado em Minas Gerais; o Programa de Educação Continuada (PEC), oferecido inicialmente pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) e, posteriormente, oferecido às redes municipais paulistas – PEC-Municípios; o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), desenvolvido pelo MEC para formar os professores leigos das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste; o Projeto Veredas, resultante da parceria entre o governo de Minas Gerais e Instituições de Ensino Superior (IES) (GATTI, 2008).

A formação continuada no Brasil foi também vista como uma forma de enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar, sobretudo no que tange à alfabetização nas séries iniciais (RIGOLON, 2007, p. 15). A maioria dos cursos de formação continuada, promovidos ou apoiados pelo MEC, pretende combater o fracasso escolar e reduzir os índices de reprovação. Em um momento mais recente, as ações no âmbito das diversas Secretarias do MEC passaram a considerar também as demandas das escolas e dos professores, na tentativa de superar a concepção instrumental de formação continuada, compensatória das lacunas de formação inicial, evitando a oferta massiva de cursos. Há, também, a preocupação em viabilizar ações de formação articuladas a uma política de valorização e desenvolvimento profissional, tal como previsto no artigo 67 da LDBEN. Nesse artigo, fica estipulado que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional con-

tínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Essas questões refletem os debates acerca da importância e dos desafios da formação continuada.

Tendo em vista as disposições da LDBEN, especialmente seus artigos 8º, 9º, 62 e 64, em 2003, o MEC instituiu, por meio da Portaria Ministerial 1.403, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende: (a) o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais; (b) os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e (c) a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores. Segundo Gatti (2008, p. 65), essa portaria “deixou claro que o ponto de partida seria um exame nacional de certificação de professores, os debates centraram-se nessa questão”, sendo muitas as manifestações contrárias a essa proposta. Uma subsequente mudança de ministro, algumas questões e propostas nela tratadas foram postas em segundo plano, com outros aspectos sendo enfatizados pela nova orientação na política do MEC.

Em julho de 2004, foi instituída, como política para formação de professores, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Rede). Com base na preocupação em articular pesquisa e produção acadêmica à formação dos educadores e, ainda, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos por meio de investimentos em qualificação profissional, foi estruturado um amplo processo de interação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, notadamente as universidades públicas e comunitárias. A Rede é formada por centros de pesquisa e desenvolvimento da Educação, pelos sistemas de ensino público e conta, também, com a participação e coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC. Estreitar os vínculos entre a Educação Básica e a Educação Superior e preservar a relação entre a formação inicial e a continuada de docentes foram os pressupostos para estabelecer uma parceria entre as instituições

que compõem os centros e os sistemas de ensino, com suas demandas específicas. Dessa parceria, coordenada pelo MEC, resultaram diversos cursos, bem como a produção de múltiplos materiais destinados aos educadores em salas de aula, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Integram a Rede os programas Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação⁴, Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar)⁵, e Especialização em Educação Infantil⁶.

Em 2008, a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), organizada em Brasília, deliberou o estabelecimento de políticas e programas nacionais, buscando organizar e desenvolver programas de formação continuada em regime de colaboração entre os entes federados. De acordo com esse documento, as políticas e os programas nacionais devem propiciar a criação de polos, como centros de formação de professores, geridos de

-
4. Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação é um programa realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, sempre com a adesão de estados e municípios. É destinado aos professores em exercício das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e da matemática. Os cursos oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais. Sua duração é de oito meses. O MEC elabora as diretrizes e os critérios para a organização dos cursos, a proposta de implementação e, ainda, garante os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais, sem mencionar a formação dos orientadores/tutores.
 5. Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), financiado pelo Fundescola, oferece formação continuada aos professores que estão em efetivo exercício, lecionando nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental. A formação possui carga horária de 300 horas para cada área temática, das quais 120 são presenciais e 180 feitas a distância (estudos individuais). O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e procura contribuir para uma maior autonomia do professor em sala de aula.
 6. O curso de Especialização em Educação Infantil busca atender diretamente professores dos estados e municípios que atuam na Educação Infantil, propiciando-lhes oportunidades de ampliar e aprofundar a análise das especificidades das crianças de zero a três e de quatro a cinco anos, relacionando-as às práticas pedagógicas para a educação em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da Educação Infantil.

forma tripartite: universidades, com a participação ativa das faculdades/centros de educação, dos sistemas de ensino e dos professores da Educação Básica. Esses locais, espaços de formação dos profissionais da Educação, devem ser dotados de bibliotecas e de equipamentos de informática, de modo a permitir a socialização de experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudo. A intenção é que o trabalho a ser desenvolvido nos centros de formação gere condições especiais para superar o individualismo presente no magistério e produza, no trabalho docente, novas relações sociais e culturais, que privilegiem o trabalho coletivo (BRASIL/MEC, 2008, p. 25).

Em 2009, o Decreto 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Sua finalidade é organizar, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de Educação Básica. Prevê apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”, bem como equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (Art. 3º, incisos II e III). No artigo 4º, parágrafo 1º, está previsto que o regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos, formulados pelos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, a serem instituídos em cada estado e no Distrito Federal. A formação continuada, compreendida como componente essencial da profissionalização docente, deve estar articulada à carreira do magistério e integrar-se ao cotidiano da escola.

No ano seguinte, 2010, a Conferência Nacional de Educação (Conae) procurou discutir, ampla e nacionalmente, diretrizes e estratégias que pudessem apontar os principais aspectos a serem contemplados na construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL/MEC, 2010). Ênfase foi dada às questões relativas a inclusão, diversidade e igualdade, de modo que o documento final salienta dois aspectos: (i) a importância de valorizar a Educação inclusiva, igualitária e acolhedora da diversidade, sugerindo

políticas capazes de assegurar a todos os brasileiros seu direito a uma Educação de boa qualidade; e (ii) a necessidade de que as políticas educacionais se articulem às demais políticas sociais. No que se refere à formação e valorização dos profissionais da Educação, reitera-se a importância de que a formação inicial e a continuada assumam uma postura inclusiva, que respeite as diferenças e reconheçam e valorizem a diversidade. Salienta que o acesso a essas duas modalidades de formação seja garantido aos professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos, na Educação no campo e junto aos indígenas, ciganos e quilombolas, entre outras etnias. A implementação de programas que tratem das diferenças e do combate a todas as formas de discriminação e violência recebeu acentuada ênfase, bem como a oferta de especialização/aperfeiçoamento para quem for lecionar em salas de recursos multifuncionais. Por fim, indicou-se a relevância de estudos e/ou aprofundamento que tratem de assuntos como: política de Educação Ambiental; Língua Brasileira de Sinais (Libras); história da África; culturas afro-brasileiras e indígenas; diversidade étnico-racial, religiosa e de orientação sexual, além dos direitos humanos (LAPLANE & PRIETO, 2010).

Atualmente, está em estudo uma minuta apresentada à Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE), com indicações para a construção de diretrizes nacionais para a formação continuada de professores. Nesse documento, duas ações fundamentais são sugeridas para melhor subsidiar as políticas de formação continuada do MEC: (i) o edital da Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica, que contempla, de forma articulada, ações de formação de professores das Secretarias do MEC, induzindo alterações importantes na forma de organizá-las e apresentá-las e nas relações entre as IES, os centros de formação e os professores da rede pública de Educação Básica; e (ii) a constituição, pela Portaria 1.129/2009, do Conselho Gestor da Rede Nacional de Formação Continuada, que deve contar com a participação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e, ainda, com a representação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Se o conteúdo dessa minuta pode ser visto como um esforço para normatizar, de maneira mais clara, a formação continuada de professores, não se pode deixar de salientar que ele abre bre-

chas para que haja, no âmbito federal, uma excessiva centralização de ações que a Constituição atribui aos estados e municípios.

O documento salienta que as novas demandas oriundas do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁷ têm exigido o aprimoramento dos atuais programas de formação continuada, bem como novas ações que implicam esforços que vão além da mera organização da oferta de cursos pelas IES. Ressalta, ainda, que a ausência de diretrizes comuns para a formação de professores nas diferentes áreas de conhecimento tem favorecido ações isoladas, fragmentadas e contraditórias no enfrentamento dos problemas da formação. Essa mesma minuta pontua que esforços devem ser feitos a fim de superar a prática da oferta de cursos mediante adesão dos professores. Apesar de esse tipo de ação garantir a diversidade e a variedade de cursos que podem atender diferentes estágios do desenvolvimento profissional dos professores, ele ocasiona problemas aos gestores municipais, que se veem obrigados a escolher professores que cursarão um ou outro programa, de forma nem sempre vinculada às necessidades dos docentes.

No projeto de lei relativo ao novo Plano Nacional de Educação (PNE), que deverá vigorar nesta década, aproximadamente 20% das metas têm relação direta com a valorização e com a formação dos profissionais do magistério. Reitera-se, dentre outros aspectos, a condição, já posta pelo Fundef e pelo Fundeb, de que seus recursos só podem ser alocados a sistemas de ensino que elaborem seus planos de carreira docente no prazo de dois anos, que todos os professores da Educação Básica tenham nível superior e que metade deles conte com pós-graduação, prevendo-se licenças para essa modalidade de qualificação. O PNE determina, também, que o rendimento médio

7. Trata-se de um instrumento criado pelo MEC que busca organizar a atuação dos entes federados no que concerne à política de educação no país. É elaborado pelos municípios de acordo com as suas prioridades. Após a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o governo federal passou a atrelar o apoio técnico e financeiro à assinatura do plano de metas Compromisso Todos pela Educação, no qual foram fixadas diretrizes como a alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade. Todos os 5.563 municípios aderiram ao Compromisso e apresentaram seus planos ao MEC. O PAR consiste em um planejamento multidimensional sobre o que deve ser realizado ao longo de quatro anos.

do profissional da Educação não seja inferior ao dos demais trabalhadores com escolaridade equivalente. Nesse sentido, é possível afirmar que, atualmente, a formação continuada de professores tem marcado o discurso e a agenda de políticas educativas no país, lembrando que ainda não é possível avaliar a efetividade das ações propostas.

Cabe destacar que as reformas empreendidas nos anos de 1990 incidiram sobre o campo educacional sem que nada tivesse sido pensado acerca de como elas seriam implementadas nas escolas. Assumiu-se que os professores o fariam e que o fariam adequadamente, levando avante o que nelas estava preconizado. Essa seria uma presunção acertada se a formação inicial dos docentes os tivesse preparado, efetivamente, para cumprir seu papel profissional, o que, infelizmente e na maior parte das vezes, não ocorre, como mostram vários estudos (FREITAS, 2002, 2007; MACHADO, 2000). Na época, a configuração dos cursos de licenciatura já era muito criticada por não privilegiar a formação para a docência e por não considerar a lógica profissional, ou seja, a organização curricular da formação inicial estruturou-se à parte e desvinculada do próprio ensino. A precariedade da formação inicial tem dificultado em muito que a escola básica cumpra sua função. Além disso, a precariedade da formação concorre, junto a outros fatores, para que o magistério seja também visto como uma semiprofissão, para a qual não se pagam bons salários, não se delineiam planos adequados de carreira e, em especial, que não oferece nenhum atrativo para jovens de boa formação e aspirações profissionais elevadas (TARTUCE et al., 2010; VAILLANT, 2005). Sem uma boa formação inicial, ainda, a formação continuada vê-se obrigada a suprir as carências e lacunas com as quais os docentes apresentam-se nas escolas. Nesse sentido, os problemas da primeira impedem que a segunda tenha um olhar prospectivo, que se volte para o desenvolvimento profissional, para a inovação ou, inclusive, para a implementação adequada de novas políticas educacionais. Tudo isso ajuda a compreender por que foi difícil efetivar as reformas dos anos de 1990 e por que continua sendo árdua a adoção, nas escolas, das políticas educacionais em décadas posteriores.

4. Procedimentos metodológicos

Identificar como se configuram, atualmente, as ações de formação continuada nas redes públicas de ensino, especialmente no que diz respeito às modalidades e práticas empregadas, implicou visitar as SEs dessas instâncias federativas. O estudo envolveu, assim, 19 órgãos – seis SEEs e 13 SMEs, das quais seis são capitais e sete municípios de médio ou pequeno porte⁸, distribuídos nas cinco regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Orientaram a seleção inicial das SEs os seguintes critérios: inclusão das instâncias estaduais e municipais, variedade de porte e presença das cinco regiões do país. Algumas das SEs contatadas não concordaram em participar da pesquisa ou não viabilizaram sua concretização em tempo hábil para a coleta de dados, o que resultou em alterações na distribuição regional planejada inicialmente. Foi assegurado, junto às SEs participantes, sigilo quanto aos dados nelas obtidos, de modo que se optou por identificá-las por meio de siglas, das quais constam as seguintes informações: se as SEs são estaduais ou municipais, a região do país em que se encontram e, também, o tamanho de seu porte (se capital, cidade de médio ou de pequeno porte). A listagem final das SEs que compõem este estudo é apresentada na Tabela 1.

Antes do início do trabalho de campo, foi solicitada às SEs, por meio de carta, uma autorização para a realização da pesquisa, esclarecendo que a adesão implicaria consentimento para entrevistar pessoas que compunham a equipe de trabalho na área de formação continuada, ocupando cargos de chefia. Na proposta inicial, o estudo abrangeria 20 SEs. No entanto, após ter anuído em participar, uma das contatadas não viabilizou a coleta dos dados de interesse. Tendo em vista o cronograma da pesquisa, não foi possível substituí-la por outra SE.

Em todas as SEs, foram entrevistadas pelo menos três pessoas, dentre elas:

8. Entende-se por municípios de pequeno porte aqueles que têm até 200 mil habitantes e por médio porte aqueles cuja população oscila entre 200 mil e 600 mil habitantes.

- o(a) secretário(a) de Educação (ou seu representante);
- o(a) coordenador(a) de formação continuada (ou o responsável por esse trabalho);
- um(a) responsável por um projeto, indicado pela SE, como sendo de relevância em sua política de formação continuada.

Tabela 1. Identificação das Secretarias de Educação por região do país

Região	Secretarias Estaduais de Educação	Secretarias Municipais de Educação	
		Capital de estado	Municípios de médio ou pequeno porte
Norte	SEN1	SMNcap	–
	SEN2		
Nordeste	SENE	SMNEcap1	SMNEm
		SMNEcap2	SMNEp
Centro-Oeste	SECO	SMCOcap	SMCOp
Sudeste	SESE	SMSE	SMSEp
		–	SMSEm
Sul	SES	SMS	SMSp
		–	SMSm

Quando possível, entrevistou-se, também, um representante de uma das escolas da rede de ensino (diretor ou CP), bem como um representante da instituição parceira, responsável pela elaboração/implementação/avaliação das ações de formação continuada, caso ela existisse.

Foram elaborados instrumentos de pesquisa que norteassem o trabalho de campo. Uma matriz de referência (Anexo I) foi construída, descrevendo os tópicos gerais da coleta de dados, os itens específicos a serem investigados e o detalhamento dos aspectos relevantes de cada um deles, além de quem seria, nas SEs, para cada tópico, o principal informante. Essa matriz deu origem a roteiros de entrevistas (Anexo II), dirigidos aos responsáveis

pelos setores já citados anteriormente, trabalhando nas SEs e, eventualmente, nas escolas.

Dada a abrangência da pesquisa, constituiu-se uma equipe de pesquisadores de campo, composta por especialistas pós-graduados, para realizar a coleta de dados. Na primeira fase do estudo, a equipe encarregada da pesquisa promoveu um encontro com o pessoal responsável pelo campo, no qual se apresentaram os objetivos da pesquisa e seus instrumentos de coleta de dados, bem como as informações necessárias sobre como proceder para cumprir esse trabalho. A equipe central da pesquisa também se envolveu na coleta de dados, responsabilizando-se por parte dela.

Os pesquisadores permaneceram três dias *in loco*, para que fosse possível completar a coleta de dados, a qual foi realizada, sobretudo, mediante registro cursivo das observações feitas em campo e entrevistas gravadas. Em geral, a receptividade à pesquisa foi muito boa em todas as SEs, que acolheram os pesquisadores de forma atenciosa e gentil. Com base no material obtido (documentos disponibilizados pela SE, registros de campo e transcrição das entrevistas), foi elaborado um relatório detalhado das informações obtidas em cada uma das SEs visitadas, obedecendo à ordem especificada na Matriz de Referência. Após a entrega dos dezenove relatórios, nova reunião com todos os pesquisadores foi feita, durante a qual se relatou o que cada um considerou peculiar na SE investigada. Uma vez apresentadas essas informações, o grupo buscou identificar, nelas, aspectos semelhantes, contrastantes e, inclusive, contraditórios. Teve início, então, outra etapa de trabalho: a de, com base na leitura dos relatórios, selecionar, sistematizar e analisar os principais achados, tentando indicar as abordagens e as modalidades de formação continuada em prática nas SEs estudadas.

4.1. Caracterização das Secretarias de Educação

O contexto e as características das 19 SEs investigadas mostraram-se muito variados, mesmo entre aquelas que pertencem a uma mesma categoria: estaduais, municípios-capitais ou municípios de médio e pequeno porte. As Tabelas 2 e 3 apresentam uma síntese das informações sobre essas redes de ensino.

Como é possível observar, as jornadas de trabalho oferecidas aos professores são, nas SEs investigadas, bastante diversas e nem sempre incorporam horas destinadas ao trabalho coletivo fora da sala de aula. A pesquisa mostrou que as horas mensais destinadas às atividades de formação continuada podem abranger de 5 a 35% da jornada de trabalho do professor. Apenas algumas SEs (N = 4) dispõem de horas destinadas exclusivamente à formação em serviço. Possuir centros de formação próprios é, ainda, exclusividade de poucas SEs, muito embora tenha sido constante, nas entrevistas, a intenção de se conseguir, em breve, uma sede própria, com características de centros formativos, para o trabalho de formação continuada dos docentes.

Tabela 2. Características das redes estaduais

Identificação das redes	Número de escolas*	Número de professores*	Jornada de trabalho (horas semanais)	Hora de trabalho coletivo	Centro próprio de formação
SEN1	683	5.914	20	não	não
SEN2	1.017	15.869	20 a 40	não	não
SENE	1.104	27.756	30 ou 40	sim	não
SECO	697	16.573	30	sim	sim
SESE	3.848	97.912	18, 20 ou 40	sim	não
SES	2.119	45.953	10, 20, 30 ou 40	sim	sim

*Fonte: MEC/Inep/Deed, 2009.

Dentre as SEs que dispõem desse recurso, a informação dada é a de que os centros de formação oferecem, em geral, boa infraestrutura (presença de biblioteca, sala de informática, auditórios pequenos e grandes, salas para formação, pátio e cozinha) e funcionam de segunda a sábado, assessorados por profissionais da área de Educação e de administração. Ainda em termos de infraestrutura, merece destaque o Centro de Formação Continuada de um município da Região Sul (SMScap) que, mesmo alugado, supre, conforme salientaram os entrevistados, as necessidades postas pelas ações de for-

mação, desde a oferta de refeições até o suporte de materiais pedagógicos, com excelentes espaços para reuniões. Ocupado durante os três períodos, esse centro de formação oferece, à noite, cursos livres, incentivando, ainda, a constituição de grupos de estudo, que podem se reunir nesse espaço.

Tabela 3. Características das redes municipais

Identificação das redes	Porte	Número de escolas*	Número de professores*	Jornada de trabalho (horas semanais)	Hora de trabalho coletivo	Centro próprio de formação
SMNcap	capital	108	892	25	sim	não
SMNEcap1	capital	348	2.956	20 a 44	sim	sim
SMNEcap2	capital	223	5.291	20 ou 40	sim	sim
SMCOcap	capital	94	3.000	20	sim	não
SMSE	capital	1.975	53.802	30 ou 40	sim	não
SMS	capital	179	9.516	20 ou 40	não	sim
SMNEm	médio	203	1.605	20 ou 40	não	não
SMSEm	médio	144	2.697	40	sim	não
SMSm	médio	43	1.524	20	sim	não
SMNEp	pequeno	109	2.930	20 a 44	sim	não
SMCOp	pequeno	51	862	30	sim	não
SMSEp	pequeno	65	1.234	18 ou 20	não	não
SMSp	pequeno	90	2.552	10, 20, 30 ou 40	não	não

* Fonte: Dados fornecidos pelas SEs municipais.

A SEE da Região Centro-Oeste (SECO) destaca-se pela institucionalização, em 1997, de Centros de Formação de Professores, que se distribuem em polos propagadores das políticas, dos programas e das diretrizes propostos

e discutidos pelos setores educacionais. Atualmente, são 15 centros de formação de professores, todos estrategicamente localizados para bem atender às necessidades educativas de todo o estado. Em documento, essa SE explica que “os Centros de Formação de Professores são importantes articuladores e executores da formação inicial e continuada nas redes públicas de ensino, promovendo valiosos espaços públicos de encontro e intercâmbio de ideias e aprendizagens”. É preciso apontar, também, que foram encontrados centros de formação que, a despeito de disporem de boa infraestrutura, ainda não estavam adequadamente organizados como polos efetivos de estudos e de formação continuada de docentes. De fato, eles oferecem, basicamente, salas de aula voltadas para ações pontuais ou para cursos formatados pelas SEs e oferecidos aos docentes neles interessados.

De um modo geral, as redes municipais de Educação responsabilizam-se pela Educação Infantil e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). As redes estaduais, por sua vez, ocupam-se, prioritariamente, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A Educação de Jovens e Adultos, uma das modalidades do Ensino Fundamental, não é ofertada em todas as SEs. De acordo com as SEs, a oferta de formação continuada dirige-se a todas as modalidades de ensino, sendo os anos iniciais do Ensino Fundamental considerados prioritários. Constituíram exceções uma SME da Região Sudeste (SMSEp), que não dá ênfase a nenhuma modalidade de ensino, e outra, da Região Nordeste (SMNEcap1), que, em 2010, centrava seus esforços na Educação Infantil.

De acordo com as SEs estudadas, as verbas destinadas à formação continuada podem ser provenientes delas mesmas, de parcerias estabelecidas com o MEC ou com outras instituições públicas ou privadas. Dessa maneira, foi encontrada uma grande variedade: muitas SEs possuem verbas próprias, complementadas pelas do MEC e/ou por outros tipos de parcerias, como a realizada com o Banco Mundial. Há, também, parcerias das SEEs com as SMEs, buscando compartilhar despesas para minimizar custos. Em um caso, por exemplo, encontrado na Região Norte (SEN1 e SMNcap), esse tipo de parceria tem obtido sucesso por ter permitido: a) elaborar a matriz curricular do Ensino Fundamental I; b) conceber e aplicar uma avaliação externa para os alunos; e c) financiar especialistas para as ações de formação

continuada. Além disso – e em razão dessa parceria –, comunidades isoladas podem ser atendidas.

Os recursos do MEC são disponibilizados de várias formas para as SEEs e SMEs: por meio do Fundeb, do PDE, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PAR. De um modo geral, as verbas disponíveis, segundo os entrevistados, foram consideradas suficientes. Na maioria das SEs visitadas, os recursos financeiros não foram apontados como um fator que pudesse comprometer o processo de formação continuada. No entanto, há ressalvas. A coordenadora do ensino da SME da Região Norte (SMNcap), por exemplo, destaca que as escolas de sua rede não recebem verbas do MEC e questiona a ajuda financeira dada pela União. No entender da entrevistada, quando os municípios recebem verbas para as ações de formação continuada, elas se encontram vinculadas às ações em que as universidades estão envolvidas:

“[...] isso me preocupa, porque eu acho que o MEC não deveria vincular a formação continuada dos municípios, das escolas de sua rede, à obrigatoriedade de elas serem feitas pelas universidades. Se está dando certo, a Secretaria tem o direito de fazer as formações continuadas tal como ela vem fazendo: melhorando e ampliando.”

Por outro lado, há aquelas SEs que elogiam a atual política do MEC, como é o caso de uma da Região Sul (SMSm). A gerente de ensino elogia especialmente os recursos oferecidos para a formação continuada, que foram empregados em programas especiais dessa SME. Ela também informa que não havia dificuldades financeiras para o desenvolvimento de trabalhos dessa natureza.

Os profissionais que, nas SEs, são responsáveis pela ação de formação continuada do MEC recebem bolsa para coordenarem seus projetos, caso, por exemplo, do Pró-Letramento e da Escola Ativa. Ao passo que aqueles da própria SE ou os coordenadores pedagógicos das escolas, todos considerados também formadores, não recebem nenhuma remuneração por se incumbirem dessas ações formativas: somente salário, com exceção da SEE da Região Centro-Oeste (SECO), na qual existe o cargo de formador.

É importante ressaltar que, além de parcerias para financiar as ações de formação continuada, as SEEs e SMEs estabelecem outras, de vários tipos, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação. De um modo geral, essas parcerias são consideradas fundamentais para alcançar os objetivos das SEs, como bem aponta a secretária de Educação da SME da Região Centro-Oeste (SMCOp): “É a nossa preocupação com a formação continuada (que gera) parcerias tanto no nível da União quanto no nível do estado”. Com as universidades ou com as IES, são estabelecidas outras formas de trabalho conjunto, por meio de: a) convênios para garantir a formação inicial dos professores, certificando-os em nível superior; b) elaboração, implementação e avaliação de cursos de formação continuada; c) organização de estágios educacionais, de modo a possibilitar a vivência dos alunos dos cursos universitários no cotidiano escolar e aproximar as práticas docentes das discussões realizadas nas licenciaturas; e, por fim, d) disponibilização de espaços físicos das IES para que as SEs realizem neles suas ações de capacitação.

Somam-se às parcerias feitas com as universidades as realizadas com institutos e fundações sem fins lucrativos, bem como com empresas e consultorias privadas. A maior parte dessas organizações oferece serviços que buscam atender às demandas das próprias SEs, ou mesmo capacitar alguns de seus profissionais para que eles venham a tornar-se agentes multiplicadores junto aos professores das redes de ensino. Há, também, convênios estabelecidos ora com universidades, ora com outras organizações, cujo intuito é avaliar os cursos de formação continuada para verificar seu impacto na sala de aula e, também, o dos materiais didáticos, em geral elaborados pelas próprias SEs. Por fim, praticamente em todas as SEs envolvidas no estudo, existem cursos oferecidos pelo MEC.

5. Principais achados

5.1. Visão sobre as ações de formação continuada

Procura-se, nesta seção, descrever a visão das SEs acerca da formação continuada, identificando as ações implementadas para esse fim, bem como

as expectativas em relação ao professor que delas participa. No conjunto dos dados coletados, sobressai uma espécie de “consenso discursivo”⁹ em relação à visão da formação continuada. A importância conferida aos professores e a sua formação na melhoria da qualidade do ensino, a formação vista como eixo articulador das intervenções na escola, as demandas de formação apoiadas nas avaliações de sistema e a necessidade de promover práticas formativas sistemáticas são aspectos constantemente mencionados pelas equipes responsáveis pela formação continuada de professores, nas SEs ouvidas no presente estudo.

Esses modos de referir-se à formação continuada não representam apenas palavras mas também as práticas e as políticas que elas sugerem (NÓVOA, 2007). O “consenso discursivo” adotado na formação de professores está estreitamente relacionado à produção de conhecimento na área e às ações políticas adotadas nas últimas décadas em âmbito nacional e internacional. Esse movimento tem provocado, nas SEEs e SMEs, um olhar mais centrado sobre os professores e as políticas de formação têm assumido relevância estratégica nas ações implementadas pelas redes de ensino, conferindo um papel central aos processos de Educação e chamando à responsabilidade os professores, gestores, coordenadores pedagógicos e formadores.

As SEs consideram a formação continuada de seus professores como condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade do ensino. A formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos alunos. É interessante notar como, nos pequenos fragmentos que se seguem, os profissionais das SEs referem-se à formação continuada:

“O nosso maior objetivo é a melhoria da qualidade mesmo, que haja um retorno na aprendizagem dos alunos.” (SMNEm – chefe da Divisão de Planejamento e Técnicas Pedagógicas)

9. Expressão utilizada por Nóvoa (2007) no seu texto “O regresso dos professores”, de participação na Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”.

“Que esse professor que participa da formação possa se tornar um multiplicador na escola e que sua prática de ensino seja alterada, resultando em uma aprendizagem melhor para os alunos, que possa ser mensurada por meio das avaliações externas.” (SMSEcap – diretora de Orientação Técnica)

“A Secretaria de Educação estabeleceu como meta primordial a melhoria do desempenho/aprendizagem dos alunos, tendo como pilar a formação continuada.” (SMCOcap – secretária adjunta)

A relevância dada aos professores e a sua formação nos processos de melhoria da qualidade do ensino não constitui um fato novo. Não é recente a centralidade nas políticas educativas conferida aos docentes. Como há a expectativa de que as ações de formação continuada produzam alterações positivas nos resultados escolares de seus alunos, notadamente naqueles obtidos por meio de avaliações em larga escala, é recorrente, nos depoimentos, a compreensão de que a formação dos profissionais do ensino é um dos eixos estruturantes do trabalho nas SEs, justamente por constituir uma possibilidade de intervenção na escola. Como bem explica Formosinho (1991, p. 238), o aperfeiçoamento dos professores, por meio de ações de formação continuada, “tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social”. Para o autor, o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de Educação permanente, “tem um efeito positivo no sistema escolar ao se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores” e que está, também, presente na fala das equipes de formação entrevistadas:

“É preciso que as ações formativas cheguem à sala de aula, que o professor seja capaz de se apropriar destes conteúdos, desta metodologia, de toda esta didática, para melhorar o seu desempenho na sala de aula.” (SMNcap – coordenadora de Ensino)

“Precisamos ver todo esse conhecimento lá na escola, porque, de fato, é lá que realmente nós vamos medir se os nossos investimentos, as nossas formações, estão acontecendo.” (SMCOp – gerente da Divisão de Formação Continuada)

Esses depoimentos ilustram a expectativa de que as ações de formação possibilitem que os conhecimentos adquiridos pelo professor na formação continuada tenham impacto na sala de aula. As equipes das SEs, que obtiveram melhoras nas medições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), atribuem os resultados alcançados às ações de formação continuada, apostando que o nível de formação dos professores interfere na aprendizagem dos alunos. Mesmo que as equipes das SEs compreendam que a formação continuada não se apresenta por si só como solução para os problemas de qualidade no ensino, há o entendimento de que ela abre perspectivas de aprimoramento para o processo de ensino-aprendizagem. Resulta daí a concessão de maior espaço para a construção de ações coletivas que almejem aprimorar o trabalho docente.

Na proposta de formação da SEE da Região Centro-Oeste (SECO), por exemplo, está previsto que ela seja concebida como um espaço de produção e socialização de conhecimento a respeito da profissão docente, de construção de uma gestão democrática, de organização da vida social da comunidade escolar e de seu entorno. Não se entende a formação continuada como correção da formação inicial, no mais das vezes precária. Em outra SEE (SEN2), também vigora a compreensão de que as ações de formação não se destinam a preencher os déficits de formação. Essa noção, a de que as práticas formativas buscam o desenvolvimento profissional do educador, foi igualmente observada na fala de coordenadores de formação continuada de como ilustra o depoimento abaixo:

“A função da formação continuada é também a de criar um espaço de socialização entre os professores, para que um conheça a prática do outro. A formação aqui tem o sentido de apoiar o professor, dizendo da importância de entender que o conhecimento vai sendo construí-

do diariamente e esse processo de construção também se dá no espaço de formação continuada.” (SMNEp – gerente de Ensino)

No entanto, mesmo reconhecendo que há uma série de fatores que agem como elementos transformadores do trabalho docente e que é necessário expandir e aprimorar, constantemente, os conhecimentos e as habilidades dos professores, de modo a poderem atender às novas demandas, algumas SEs não deixam de destacar que “a formação inicial deixa um monte de lacunas e estas lacunas precisam ser preenchidas”. (SEN1 – diretor de Ensino). Note-se como outros depoimentos mencionam a formação inicial:

“A gente chama de formação continuada, mas é quase uma formação inicial. É baixa a qualidade da formação dos professores demandando muito trabalho na formação continuada.” (SMSm – diretora de Ensino)

“Os professores mais jovens chegam à escola sem ter quase noção do que é uma escola e com desconhecimento de didática. Alguns desconhecem, inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais e nunca ouviram falar na formação inicial, que esse estado teve uma experiência de construção curricular.” (SES – coordenador de Formação Continuada)

Esses depoimentos são ilustrativos das críticas dirigidas às práticas formativas dos cursos de licenciatura, salientando a percepção de que há professores que, durante a formação inicial, não aprenderam a dominar, adequadamente, os instrumentos básicos de seu trabalho. Para as SEs, as lacunas na formação inicial desafiam o planejamento e a execução das práticas formativas, repercutindo neles. Critica-se, também, o desconhecimento das IES acerca da rede pública de ensino, bem como a própria configuração dos cursos de licenciatura, no que diz respeito à articulação entre formação específica e pedagógica. A SEE da Região Norte (SEN2) também critica a formação dos gestores de escola, que, em sua opinião, deveriam receber, além da formação pedagógica, outra, em gestão administrativa pública.

Alguns entrevistados também ponderaram que a formação continuada parece ter um impacto maior do que a formação inicial no desenvolvimento

de características profissionais. E, mais do que minimizar as lacunas da formação inicial, indicaram que a formação continuada favorece o desenvolvimento de conhecimentos docentes e processos de socialização profissional. Há SEs que entendem que a formação continuada não pode ser simplesmente uma ação de vontade do professor: “É um direito do professor e um dever da Secretaria de Educação garantir que o professor continue estudando”. (SMNcap – coordenadora de Ensino).

São notórias, nos discursos e na agenda das políticas educativas das SEs, a preocupação com a formação continuada e a importância dada ao papel renovador das práticas formativas. A maioria das SEs tem concebido a formação não como um produto assimilável pelo professor de forma individual, mediante conferências, palestras e cursos. Muitas SEs compreendem que a formação continuada não pode se restringir ao domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas e que as práticas formativas oferecidas aos docentes não são apenas tentativas de suprir eventuais falhas na formação inicial: constituem, antes, ações que possibilitam o desenvolvimento profissional e favorecem a gestão escolar. Muitas dessas ações são implementadas com o objetivo de criar espaços e recursos para favorecer práticas relacionais e participativas.

Os dados coletados junto às SEs permitem afirmar que as práticas de formação têm sido aprimoradas. Há um grande esforço em atender às necessidades formativas dos educadores, tentando superar aquelas de caráter isolado, pontuais e de curta duração. Entretanto, reconhecer que as concepções, práticas e políticas de formação têm gradativamente evoluído não significa ausência de restrições, limitações e equívocos, nem que o impacto das ações de formação tenha obtido os resultados desejados. Trata-se de tarefa complexa, que tem exigido das equipes que promovem a formação continuada ações bastante articuladas.

Algumas SEs estão bem organizadas: constituíram e solidificaram suas políticas de formação e têm uma visão clara acerca da proposta de formação continuada oferecida aos professores da rede. Outras ainda não dispõem de uma política de formação e, portanto, o que oferecem aos professores são algumas modalidades de cursos promovidas ou apoiadas, na maioria das vezes, pelo MEC. No entanto, há o desejo de desenvolver uma proposta

de formação para suas escolas, buscando dar continuidade a programas de formação já empreendidos.

As redes que possuem uma política de formação continuada reúnem pelo menos dois aspectos comuns, que podem explicar o avanço obtido por seu intermédio: (i) o processo histórico de continuidade das ações políticas; e (ii) a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, nos planos de carreira do magistério público, o aperfeiçoamento profissional continuado, com período reservado à formação incluído na carga de trabalho. Oito SEs, sendo quatro estaduais (SECO, SEN1, SESE e SES) e quatro municipais (SMScap, SMNcap, SMCOcap e SMSEm), vêm, ao longo do tempo, construindo e reelaborando sua política de formação continuada. Essas Secretarias definiram, nos últimos anos, como ação prioritária o processo permanente de desenvolvimento profissional do professor, o que, na maioria dos casos, implicou a criação de dispositivos referentes à formação e à carreira do magistério público.

As equipes dessas SEs tiveram, ainda, a possibilidade de permanecer em suas funções durante sucessivas gestões, algo que assegurou a continuidade de trabalhos e ações. Criou-se, com isso, um círculo virtuoso: a continuidade das equipes de gestão facilita a identificação das necessidades da rede e leva, portanto, a um aprimoramento das práticas formativas. Em uma SME da Região Sudeste (SMSEm), por exemplo, não só as equipes de gestão são estáveis como também aquelas das escolas, possibilitando, nas palavras da coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, “dar sequência no trabalho. Então, essa análise, essa continuidade, só foi possível porque os técnicos têm esse percurso de tempo, essa possibilidade de estabelecer metas de curto, médio e longo prazo para a rede”.

Essa continuidade foi ainda observada em uma SEE da Região Norte (SEN1), em que, desde o início dos anos 2000, quando o atual governo tomou posse, a formação continuada foi vista como fundamental. Nas gestões que se seguiram, o trabalho da SE foi intensificado para atender às demandas da rede. A secretária estadual de Educação destaca que há um “governo de continuidade e não de continuísmo, pois há novos desafios, novas cobranças. Não dá mais para fazer mais do mesmo jeito: são novas demandas, novas reflexões e novas ações”. Acrescenta que não se pode

acomodar: “Algumas coisas precisam ser consolidadas, outras redesenhadas e outras criadas”.

Os relatos das equipes dessas SEs indicam que foi construído um processo no qual a formação continuada foi evoluindo gradativamente, passando de cursos pontuais a programas e ações de duração mais prolongada, fundamentados na identificação das necessidades dos professores. A SEE da Região Centro-Oeste é um bom exemplo, que merece, por isso, ser destacado (ver Boxe nº 1). A metodologia de trabalho implementada na formação continuada na rede, segundo a secretária de Educação, vem sendo elaborada ao longo dos anos e atualmente “há uma política mais redonda, mais finalizada [...] e, assim mesmo, ela é aberta à modificação na medida em que a categoria, o grupo, entender que se pode fazer melhor”. Acrescenta que a política de formação do estado começou a ser definida há 12 anos e ressalta que “não é uma política formatada na SE e, sim, formatada pela base. A gente ouviu muito os professores”. A secretária também esclarece que “havia muita formação pontual, tipo fazer grandes eventos, palestras, encontros nos municípios polos. Tivemos também grandes encontros, para 500, 700 pessoas. Nós fomos avaliando, nesse processo, que esses encontros deixavam pouco para os professores”. Nessa SE, a política e a prática de formação continuada retratam um esforço de estabelecer, para ela, novos modelos relacionais e participativos (IMBERNÓN, 2010; SIMÃO et al., 2009). As ações nela desenvolvidas favorecem as interações dos professores, contribuindo para viabilizar contextos colaborativos e para tornar viável “a articulação entre os processos de melhoria da escola e a formação e o desenvolvimento profissional dos professores” (SIMÃO et al., 2009, p. 66).

Boxe nº 1 – SEE da Região Centro-Oeste (SECO)

A atual política de formação do estado tem sua gênese nas ações de um grupo de professores. Uma escola estadual de um município desse estado foi a primeira a discutir, no final da década de 1990, propostas de formação continuada para professores, iniciativa de um grupo de docentes e de formadores da universidade federal local. As ações desses grupos constituíram o embrião dos atuais centros de formação do professor. O processo de implantação e fortalecimento desses centros foi paulatinamente criado, exigindo, ao longo do tempo, alterações que refletem, hoje, o amadurecimento de concepções acerca da política de formação e definem mais claramente o papel desses centros na política de formação estadual. Os centros de formação foram criados para organizar e promover as ações no interior das escolas, por meio de projetos desenvolvidos nos horários reservados às atividades pedagógicas e tendo como princípio fortalecer a identidade profissional e pessoal dos professores com base no desenvolvimento de competências para o ensino. A SE concebe a escola como um dos espaços educativos preferenciais para a formação continuada dos professores, contando com o apoio dos centros de formação de seu polo. Cada escola pode elaborar e executar seu próprio projeto de formação continuada, num processo de construção coletiva. Essa situação indica uma maior autonomia por parte das unidades escolares, com a participação direta dos professores, uma situação que pode ser compreendida como um avanço em relação ao existente.

O objetivo de fortalecer a escola como espaço formativo e de assegurar a continuidade e a sistematicidade das ações de formação continuada é preocupação da maioria das SEs. Parece haver entre elas a compreensão comum de que a “formação continuada não pode ser constituída só por cursos”, devendo “estar incluída na rotina de trabalho da Secretaria e da escola” (SMNcap – coordenação de Formação Continuada). Em alguns casos, deseja-se que a escola seja entendida como lócus formativo: “Gerando momentos de discussão, para ressignificar os discursos e dar novo sentido ao ensino, já que é particularmente no dia a dia da escola que os profissionais devem ter oportunidade de refletir sobre sua ação educativa, promover sua atualização e aprofundar seus conhecimentos” (SMCOcap – secretário adjunto).

Existem ainda SEs que argumentam ser preciso superar certas ideias: a de que o trabalho docente é necessariamente solitário, cabendo ao professor, sozinho, resolver todos os problemas, bem como a de que as funções dos coordenadores, supervisores e diretores são essencialmente burocráticas. Há, inclusive, SEs que têm investido no acompanhamento e monitoramento das ações de formação continuada, como é o caso da SME da Região Nordeste

(SMNEp), que, nas palavras da secretária de Educação, percebeu: “A necessidade de fazer uma discussão ampla com os professores e com a escola, para que a escola coordenasse, de fato, o processo pedagógico e os professores tivessem uma prática pedagógica fundamentada na formação continuada, voltada para o cotidiano da escola e para o processo de aprendizagem”.

5.2. Demandas da formação continuada

Em relação às demandas da formação continuada, procurou-se identificar quem são seus principais demandantes: se professores, escolas, as SEs ou outras instâncias administrativas. Nos casos em que os professores cumprem esse papel, procurou-se saber se as SEs conseguem descrever o perfil daqueles que mais buscam a formação continuada. De igual maneira, um esforço foi feito a fim de esmiuçar quais são as principais demandas, em que consistem, se e como são atendidas e quando e em que medida.

Os resultados mostraram que uma prática comum e bastante recorrente nas SEs para identificar necessidades e traçar o planejamento das ações de formação continuada é o uso dos resultados alcançados pelas escolas de suas respectivas redes de ensino em avaliações de sistema em âmbito estadual e nacional (caso do Saeb¹⁰, da Prova Brasil, do Enem¹¹) e, sobretudo, do Ideb. Dados obtidos no processo de acompanhamento junto às escolas também foram empregados.

Em todas as redes investigadas, as equipes de formação manifestaram a necessidade de discutir os resultados das avaliações de sistema para definir demandas de formação, mesmo que essa prática, na maioria dos casos, não seja realizada de forma sistemática. As avaliações de sistema, ao que parece, têm cumprido a função de subsidiar as decisões em matéria de políticas educacionais nas SEs. Entretanto, as informações obtidas no presente estudo não permitem dizer como se dão a leitura e a interpretação dos resultados nelas alcançados por parte das redes de ensino e, tampouco, apontar os critérios orientadores das tomadas de decisão.

10. Sistema de Avaliação da Educação Básica.

11. Exame Nacional do Ensino Médio.

Um bom exemplo de uso de avaliação de sistema como baliza das ações das SEs é o de uma Secretaria Municipal da Região Centro-Oeste (SMCO-cap). Com o intuito de definir uma proposta e um planejamento da formação continuada para a rede, a atual gestão dessa Secretaria propôs que as escolas desenvolvessem uma avaliação diagnóstica da rede com base em indicadores internos e externos. Posteriormente, essa avaliação foi confrontada com os dados levantados pela própria SE, para que se alcançasse uma descrição fidedigna das necessidades específicas de cada escola e da rede como um todo. Após esse levantamento criterioso, apontado como um “processo lento”, teve início o trabalho da gestão da SE, que envolveu dois momentos: o de apoio e o de reflexão junto às escolas, “para que a escola pudesse enxergar seus problemas e sentir-se apoiada para retomar as ações” (SMCOcap – diretora de Políticas Educacionais). A diretora explicou que também foi realizada uma análise do Plano Diretor de cada unidade escolar e, com base nela, discutiu-se uma nova concepção de formação continuada. Nesse processo, o papel da SE foi o de organizar e disseminar essas informações, oferecendo apoio e promovendo reflexões com o intuito de que a escola pudesse conhecer-se melhor e, ao mesmo tempo, perceber-se respaldada para definir as metas e desencadear as ações necessárias para avançar.

Algumas SEs (SECO, SENE, SMCOp, SMSEm e SMNEm) têm criado instrumentos próprios de avaliação para acompanhar o desempenho dos alunos, das turmas e das escolas. Tem-se investido, inclusive, em ferramentas de sistemas de gerenciamento de informação, as quais têm permitido o acompanhamento detalhado do aproveitamento escolar dos estudantes.

Uma SE municipal, de médio porte e localizada na Região Sudeste (SMSEm), pode ser destacada como um bom exemplo de gerenciamento, organização e atendimento das demandas de formação. Ela dispõe de uma ferramenta de sistemas de gerenciamento de informação que tem por objetivo alcançar uma análise detalhada do desempenho escolar dos alunos da rede. Na perspectiva da diretora e assessora de Educação Básica, desde que a SE começou a utilizar esses instrumentos, “passou-se a obter dados que permitiram avaliar os alunos e conhecer quais eram os pontos nos quais tínhamos que investir para melhorar” (SMSEm). As equipes escolares e os

professores dessa SE têm participação ativa na definição das demandas de formação: “Há interação o tempo todo: o professor é coautor (das ações de formação continuada). E, não só o professor, mas as equipes da gestão da escola. Então, nós somos uma grande equipe, todos envolvidos numa discussão sobre as demandas, sobre as nossas necessidades” (SMSEm – coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental). As demandas de formação continuada vão sendo definidas com base nesse conhecimento da rede, que decorre do fluxo constante de informações entre a SE, as escolas, os professores e, inclusive, a comunidade. Pode-se entender que esse processo se configura como uma cultura de avaliação, na qual as ações e o trabalho das escolas são constantemente analisados pelas equipes de coordenação da SE e por todos os participantes do processo educativo.

Em relação aos dados obtidos sobre o processo de acompanhamento junto às escolas para identificar demandas, observou-se que, na maioria dos casos, ainda não se conseguiu delinear uma prática efetiva. Um terço das SEs investigadas (SMSm, SMCOcap, SMNcap, SMNEp, SEN1 e SECO) afirmaram realizar visitas semanais ou quinzenais às escolas. É possível perceber, nos trechos que se seguem, como os profissionais da SE se referem ao acompanhamento realizado nas escolas:

“As coordenadoras (da SE), nas visitas semanais às escolas, ouvem o coordenador (da escola), analisam juntos os cadernos dos alunos [...] É a partir desse levantamento na escola que as temáticas das oficinas são organizadas.” (SMSm – gerente de Ensino)

“A demanda vem da escola, diagnosticada pelos coordenadores educacionais dos núcleos específicos da SME, que percebem as dificuldades enfrentadas pelos professores. O projeto, quando recebido pela SE, já vem no sentido de atender alguma demanda.” (SMNEp – chefe de Núcleo de Formação Continuada)

Esses relatos elucidam a presença de uma preocupação em identificar as demandas da escola. Em algumas SEs (SEN1, SEN2, SMSEcap, SMSEm e SMCOp), compete ao CP identificar e encaminhar às equipes das SEs as

necessidades de formação continuada dos professores. Há, também, SEs que têm investido na articulação e na corresponsabilidade das equipes de formação do órgão central e das escolas, tanto para definir as demandas de formação continuada, como para definir como proceder. Nessa situação, tenta-se promover ações nas quais os professores venham a se sentir mais implicados.

Na SEE da Região Centro-Oeste, as demandas formativas são definidas com base no diagnóstico da realidade de cada unidade escolar. Nesse caso, nota-se que é feito um trabalho diferenciado, pois as escolas, com o acompanhamento de formadores do centro de formação, elaboram, anualmente, um plano de trabalho do qual constam o diagnóstico da escola, a definição das necessidades formativas e o planejamento das atividades de formação continuada a serem realizadas na própria escola.

Para a superintendente de formação dos profissionais da Educação Básica, “a escola, em tese, começa o ano discutindo os problemas vivenciados no ano anterior e segue discutindo os que aparecem no percurso do ano letivo”. Explica que o centro de formação “acompanha os momentos formativos na escola e, portanto, as dificuldades, as fragilidades que se apresentam nas discussões são identificadas: estamos com problemas na alfabetização, no ensino de ciências”. A superintendente destaca, ainda, que não é o centro de formação que define o que será trabalhado nas diferentes escolas. Identificadas as necessidades de cada uma, o centro atua a fim de “ajudar cada escola a buscar soluções, buscar ajuda, leituras” (SECO). Além das atividades promovidas no contexto da própria escola, os professores são também convidados a participar de programas de formação continuada desenvolvidos pelos vários centros de formação.

A SME da Região Sudeste (SMSEm) também privilegia a participação da escola na definição das demandas formativas. Com base nas necessidades identificadas pela comunidade escolar, as próprias escolas podem apresentar propostas de formação para o atendimento de questões específicas e de interesse dos professores. As propostas de formação continuada são analisadas pelas equipes de coordenação da SE e, uma vez consideradas adequadas, a formação acontece na escola.

Em outras SEs, as demandas formativas são definidas sem a participação dos professores e das equipes de gestão das escolas. Nesses casos, é a própria SE que identifica as necessidades e estabelece as ações de formação

continuada que melhor as atendam. Pode-se concluir, portanto, que as demandas formativas advêm, principalmente, das dificuldades e das necessidades dos alunos e dos professores, as quais são identificadas tanto por meio dos resultados obtidos pelos alunos nas diversas avaliações a que são submetidos como evidenciadas por meio do acompanhamento realizado junto às escolas.

5.2.1. A natureza das demandas em formação continuada

As SEs informaram, recorrentemente, que nos últimos anos um dos resultados mais preocupantes é o baixo desempenho apresentado pelos alunos em Matemática e Português e, notadamente, no processo de alfabetização. Como essas disciplinas são consideradas cruciais da formação dos professores, a maioria das SEs tem investido, de maneira mais incisiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, os anos finais do Ensino Fundamental e do Médio não se encontram, tal como informaram as SEs, notadamente as estaduais, tão bem assistidos. Em algumas SEs, ações formativas voltadas para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos e nas escolas rurais foram encontradas.

Na maioria das SEEs e SMEs, o foco da formação continuada tem sido, historicamente, o Ensino Fundamental. Apenas mais recentemente, algumas delas têm oferecido, mesmo que gradativamente, atendimento para o Ensino Médio e demais modalidades de ensino. A maioria das SEs avalia que a necessidade de apoiar, prioritariamente, as demandas nas áreas de alfabetização, Português e Matemática, implicou pouca atenção às demais disciplinas. Cabe destacar, ainda, que as SEs ressaltam a vontade de atender de maneira articulada às demandas de formação dos diferentes níveis e modalidades de ensino. No entanto, fazer isso, informam, excederia, na maior parte das vezes, suas possibilidades de atendimento, especialmente no caso das municipais.

Na SME da Região Sudeste, por exemplo, além dos cursos referentes às metodologias de ensino, as discussões acerca de “como lidar com os conflitos interpessoais” (SMSEcap – diretora de Orientação Técnica) despertam grande interesse. A vulnerabilidade dos alunos e das relações sociais evidencia-se em sala de aula e o professor enfrenta dificuldades para trabalhar com essa

questão. Desse modo, cursos sobre “como combater a violência”, “como lidar com conflitos” ou “como conduzir as relações étnico-raciais” têm sido bastante requisitados. Nesses casos, os professores inscrevem-se voluntariamente. Há, ainda, o confronto e a troca de pontos de vista acerca de experiências vividas pelos professores da rede em sala de aula. Em uma SEE da Região Norte (SEN2), o envolvimento e a motivação dos professores são questões que têm merecido ações de formação continuada. Nos encontros de início de ano, as escolas buscam trabalhar a valorização profissional dos docentes, dando ênfase às relações interpessoais e à autoestima dos professores.

Em algumas SMEs (SMSEcap, SMNEm, SMNEcap, SMScap e SMSm), os cursos mais bem-aceitos pelos professores são aqueles cujo foco é o “como fazer”. A diretora de um dos centros de formação da SEE da Região Centro-Oeste relata ser muito comum as escolas requisitarem práticas formativas que contribuam para o aperfeiçoamento pedagógico, especialmente em relação às metodologias de ensino.

A maioria das SEs tem dificuldades para atender a todas as demandas de formação dos docentes, especialmente quando os diferentes níveis e modalidades de ensino e o ciclo de desenvolvimento profissional dos professores são considerados. No entanto, as SEs mais estruturadas têm conseguido sucesso nessa tarefa, investindo, inclusive, na formação dos coordenadores pedagógicos, dos gestores e dos formadores (SMSEm, SECO, SES e SESE).

5.2.2. Perfil dos professores interessados em formação continuada

Segundo as SEs, o perfil dos professores que participam das ações de formação continuada é, em parte, determinado pelas principais áreas de conhecimento dos cursos, quais sejam: Língua Portuguesa (notadamente os processos de alfabetização) e Matemática. Os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental são mais receptivos às ações de formação continuada do que os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para os docentes especialistas, a formação continuada parece ser entendida, segundo informam as SEs, como algo secundário. Um movimento mais recente, inaugurado com o Programa Gestar, oferecido pelo MEC, conseguiu conferir um novo sentido à formação continuada voltada para

esses profissionais, ao oferecer-lhes formação teórico-metodológica específica, por área de conhecimento. Essa ação permitiu identificar outro perfil de professor interessado em formação continuada: os docentes das áreas de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Percebendo a receptividade das ações de formação nesses outros níveis de ensino, muitas SEs, por meio de parcerias, principalmente com universidades, vêm ensaiando propostas de formação continuada para as disciplinas de História, Geografia e Ciências. Algumas SEs salientaram ainda que, em suas experiências, professores temporários são mais receptivos às ações de formação continuada do que professores efetivos.

5.3. Práticas formativas mais frequentes

Nesta seção, serão discutidas as modalidades de formação continuada oferecidas pelas SEs, com ênfase nos conteúdos e nas estratégias mais frequentemente utilizados, bem como em ações que, na visão das SEs, parecem alcançar melhores resultados junto aos docentes. Deve ficar claro que não serão abordados aqui todos os programas e as ações de formação continuada disponibilizados pelas diversas SEs. Ao contrário, selecionaram-se apenas aqueles que pareceram melhor exemplificar as ações de responsabilidade governamental. Isso se deu em virtude de se contar, como bem sabido, com várias ações e programas de formação continuada que são levados a cabo por Organizações Não Governamentais (ONGs) ou por sistemas de educação gerenciados privadamente, com financiamento de estados ou municípios.

Os resultados da pesquisa apontam que as políticas de formação continuada de grande parte das SEs investigadas estão centradas em práticas consideradas “clássicas”¹² (CANDAU, 1997), ou seja, cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes. A literatura a respeito (CANDAU, 1997; FULLAN, 1995, 2006; IMBERNÓN, 2010; SZTAJN; BONAMINO & FRANCO, 2003) questiona esse modelo de formação continuada pelo fato de ela, entre outros fatores, ser instrumentalista e desconsiderar os saberes do professor;

12. Essa expressão, utilizada pela professora Vera Maria Candau, na década de 1990, continua atual e é muito empregada nos estudos sobre formação continuada de docentes.

não contemplar a demanda dos docentes nem a das escolas; constituir uma formação individualizada, que não fornece o amparo necessário à atuação em sala de aula; deslocar o professor do lugar de produtor de conhecimento; e, finalmente, não interferir adequadamente no ambiente de trabalho. Se os dados coletados nas SEs evidenciam que essa é a perspectiva predominante nas formações oferecidas, avanços podem, entretanto, ser notados e, inclusive, encontram-se algumas boas surpresas. Os dados mostraram que algumas SEs romperam com essa visão, razão pela qual serão devidamente descritas e analisadas. Vale lembrar, por fim, que em muitas SEs, notadamente nas estaduais e nas municipais de grande porte, coexistem diferentes modalidades de formação continuada, uma vez que é preciso atingir diferentes objetivos:

“A formação continuada, ela pode ser um curso, ela pode ser um *workshop*, ela pode ser uma oficina mesmo. Ela pode vir em forma de uma formação longa, de 360 horas. Você pode variar a estratégia – até é benéfico que se faça isso. A estratégia é usar muitas estratégias diferentes [...]” (SMSEm – coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental)

Esse depoimento ilustra muito bem que há diferentes práticas formativas nas redes de ensino. De fato, pode-se dizer que o que diferencia a política de formação das SEs é a ênfase dada às várias modalidades oferecidas e, ainda, o foco no trabalho individual ou coletivo, como se verá a seguir.

5.3.1. Perspectivas individualizadas

A perspectiva individualizada busca valorizar o próprio professor, sanando suas dificuldades de formação relativas ao domínio de situações atuais da escola ou ligadas à prática pedagógica. Essa perspectiva é adotada, ainda, quando se faz necessário divulgar mudanças pedagógicas ou implementar novos programas ou políticas das SEs. Predominam aí vários formatos: cursos de curta e longa duração, oficinas e ações mais pontuais (como a oferta de palestras, frequência a congressos, seminários, jornadas e encontros pedagógicos), além de ações formativas que consideram o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional.

Das práticas formativas individualizadas, a mais frequentemente encontrada nas SEs estudadas é a oferta de *cursos de curta duração*¹³, que, na sua maioria, são presenciais. Vale notar que há uma grande variabilidade no formato e na carga horária desses cursos, os quais, normalmente, tratam de questões relacionadas ao trabalho docente em sala de aula. É possível encontrar, também, em algumas redes, aqueles que versam sobre o uso de ferramentas tecnológicas e o trabalho em ambientes virtuais. A explicação para o uso frequente dessa modalidade é genérica: esse tipo de prática, ao que parece, promove uma maior assiduidade do professor. De fato, é difícil contar com a presença de docentes por períodos longos, pois isso prejudica a aula/aprendizagem dos alunos. Algumas SEs destacam a preocupação em manter a continuidade dos cursos, que procuram oferecer durante todo o ano letivo. Com exceção de algumas SMEs (SMSEp, SMSp e SMNEcap1), o discurso dos dirigentes tende a ser uniforme: afirmam que muitos desses cursos referem-se a programas específicos das próprias SEs, direcionados a todos os professores da rede, pois tratam de ações que devem ser implementadas nas salas de aula ou nas escolas (caso de SEN1, SESE, SMNEp, SMNcap e SMSEcap).

É interessante notar que, em diferentes estados e municípios, os cursos de curta duração sofrem ajustes buscando atender às expectativas dos docentes quanto a uma maior articulação entre teoria e prática e à necessidade de subsídios que auxiliem o processo de implementar mudanças na sala de aula. Algumas SEs (SEN1, SEN2, SES, SMScap, SMNEm, SMSp, SMSm, SMSEm e SMNEcap2) destacam que o formato de *oficinas*¹⁴ para os cursos de curta duração tem funcionado bem e sido aprovado pelos docentes que delas participam:

“Nós verificamos que oficinas que dialogam com as necessidades dos alunos, com as necessidades da sala de aula, têm sido muito mais efe-

13. Cursos de até 60 horas.

14. Entende-se por oficina uma estratégia de formação mediante a qual grupos de pessoas se reúnem com um facilitador externo para discutir ideias e soluções para determinado problema. A articulação das experiências e reflexões dos participantes e das novas ideias ou estratégias trazidas pelo facilitador marca esse tipo de formação continuada (ÁVALOS, 2007, p. 8).

tivas. Chama a atenção do professor para problemas que ele enfrenta na sala de aula.” (SEN1 – diretor de Ensino da SE)

“As palestras têm mais teoria e se distanciam do ‘fazer pedagógico’; as oficinas aliam a teoria à prática: os professores querem participar de cursos que os aproximem de ações pedagógicas e de abordagens que favoreçam a compreensão do seu trabalho.” (SMNEcap2 – coordenadora do Centro de Formação e formadora de professores de Alfabetização)

“No geral, as oficinas oferecidas desde 2007 têm aprovação de mais de 90% dos professores.” (SES – coordenador de Formação Continuada)

Um aspecto que merece destaque nesses depoimentos – e que explica a aprovação dessa modalidade de formação continuada – é a possibilidade de o professor que participa das oficinas acreditar que, por meio delas, conseguirá articular sua prática a aspectos teóricos, elaborando, ainda, materiais e recursos que podem ser incorporados no cotidiano da sala de aula. Cabe destacar, como bem argumenta Imbernón (2010), que as práticas formativas que promovem demonstrações e/ou simulações de práticas vividas pelos professores podem ser realmente significativas caso consigam ultrapassar a fase de explicação. Isso implica acompanhamento e retorno aos professores, para que eles possam viabilizar, em sua prática pedagógica, a inovação difundida na formação continuada. Para o autor, é preciso evitar processos inacabados na formação continuada, pois eles representam “curtos-circuitos”, para utilizar seu termo. Explica que esses últimos ocorrem quando a formação exige do professor que ele faça mudanças em sua prática pedagógica, sem que esteja devidamente convencido, teórica e experientialmente, de que elas são necessárias. Sempre que as práticas formativas desconsiderarem o contexto em que o docente atua e desrespeitarem o tempo de que ele necessita para apropriar-se das novas propostas, os “curtos-circuitos” ocorrerão.

A rede estadual de uma Secretaria da Região Sul (SES) tem realizado um trabalho diferenciado em formato de oficinas, que merece ser aqui destacado. Em 2009, foram capacitados 75.338 professores, em 1.992 oficinas ofertadas. Essas ações foram possíveis em razão da criação de um programa

descentralizado de formação. Esse programa tem por objetivos: (a) atualizar o conhecimento dos professores da rede pública estadual de educação; (b) colocar os professores em contato direto com a Diretoria de Educação Básica e com as políticas públicas desenvolvidas pelo governo para a educação; e (c) integrar os diferentes departamentos e diretorias regionais de educação do estado. Nos anos de 2007, 2008 e 2009, priorizou-se a implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais, discutidas e elaboradas pelos professores da rede estadual. Em 2010, além de promover a troca de experiências e de conhecimentos das diferentes disciplinas, investiu-se na reflexão e em ações concretas que respondessem às questões/situações que, de diferentes formas, incidiam na prática pedagógica e no processo de aprendizagem dos alunos.

Esse programa, de grande repercussão em todo o estado, tem levado essa SEs a aprimorar sua proposta, abrindo a possibilidade de os professores serem autores. Desse modo, os docentes têm a oportunidade de oferecer cursos e/ou oficinas, selecionados com base em inscrições efetuadas no site da SE. A proposta feita pelos professores é avaliada e, se for o caso, recebe orientação e auxílio dos órgãos intermediários. Uma vez pronta, a proposta de curso ou oficina é encaminhada à SE, para que lá se decida se ela deve (ou não) ser oferecida. Se aprovada, o professor, em datas previstas no calendário escolar, assume essa formação continuada, recebendo certificação pela carga horária trabalhada. Para a coordenadora de formação continuada, quando o professor percebe que uma proposta pode contribuir para o aprimoramento de seu trabalho, a adesão é boa, justamente porque os docentes encontram-se devidamente motivados.

A grande maioria das SEs também se nutre das iniciativas de programas propostos pelo governo federal para ofertar cursos de *longa duração*¹⁵ a seus professores. De fato, os relatos indicam que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores tem sido bem utilizada, especialmente pelas SEEs, que formulam demandas e recebem o apoio de universidades cadastradas para ofertar a formação continuada na área desejada, caso dos programas Gestar (ver Boxe nº 2) e Pró-Letramento. Nos depoimentos, esses programas são destacados e elogiados tanto por sua metodologia como pela boa aceitação por parte dos professores. Algumas SEs, inclusive,

15. Nesta pesquisa, entende-se por longa duração cursos de 200 a 400 horas.

estão adaptando o formato do Programa Gestar para o Ensino Médio. Vale ressaltar que esse programa tem dado outros frutos: uma SEE da Região Norte (SEN1), por exemplo, elaborou, com base em sua metodologia, sequências didáticas para servirem de suporte ao trabalho dos professores:

“Muito do trabalho realizado nas formações continuadas é realizado sobre o Programa Gestar. Isto se deve ao emprego de sua metodologia, na elaboração do material utilizado no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, bem como ao uso do próprio programa no segundo ciclo, além de ser feita, também, uma adaptação para o Ensino Médio, ainda que não padronizada.” (SEN1 – diretor de Ensino)

A metodologia adotada no Programa Gestar destaca-se, na visão das SEs, por atender à expectativa dos professores de alcançarem novos conhecimentos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem e desenvolverem estratégias pedagógicas passíveis de ser utilizadas no cotidiano da sala de aula. No entanto, nenhuma das SEs tem dados que permitam avaliar se a implementação do Programa Gestar tem tido impacto na prática pedagógica do professor e melhorado o rendimento escolar dos estudantes.

Cabe destacar que uma Secretaria de Educação Municipal da Região Sudeste (SMSEm) tem utilizado, desde a década de 1990 e com relativa predominância, cursos mais longos, com foco nas demandas identificadas nas escolas. Foram mencionados cursos de um a três anos de duração, entre eles o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), muito valorizado pela rede e, ainda hoje, oferecido a professores que assumem salas de alfabetização e de Educação Infantil. Por fim, cabe mencionar que alguns cursos disponíveis na Plataforma Freire¹⁶ foram citados, principalmente por SMEs de pequeno porte.

16. A Plataforma Freire é um ambiente virtual, criado pelo MEC/Capes, para cadastro de professores e realização das pré-inscrições nos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (formação inicial e formação continuada), destinados aos professores sem formação adequada de acordo com a LDBEN e, ainda assim, em exercício nas escolas públicas de Educação Básica, estaduais e municipais. São oferecidos cursos gratuitos e de qualidade, na modalidade presencial e a distância, em municípios dos estados da Federação, por meio de IES públicas, universidades comunitárias.

Boxe nº 2 – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar)

O Programa Gestar foi organizado de modo a atender tanto os professores do Ensino Fundamental I (Gestar I) quanto os professores do Fundamental II (Gestar). O Gestar é uma proposta de formação continuada para os professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática em exercício na rede pública. Seus objetivos são a reorientação das práticas escolares e a melhoria dos indicadores de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A estrutura desse programa conta com a parceria das IES, que são responsáveis pela formação, pela orientação dos tutores – os quais formarão os professores cursistas – e pela certificação de todos os envolvidos nesse processo. O curso prevê 300 horas de formação, tanto para os tutores quanto para os professores, distribuídas em até dez meses, sendo uma parte presencial, com a realização de oficinas, e uma parte a distância, por meio de estudos individuais. Essas oficinas são planejadas pelo próprio programa, de modo a reforçar as discussões das unidades dos cadernos *Teoria e Prática* e dos textos de referência disponibilizados aos professores. Na seção “Lição de casa”, o professor deve aplicar em sala de aula uma das atividades propostas para compartilhar seu relato na oficina seguinte. A seleção do formador tutor é realizada publicamente pela SE, considerando sua experiência profissional e acadêmica.

A SE deve garantir a participação do formador tutor em todas as etapas do programa, de modo que realize sua própria formação e a dos professores cursistas, incluindo as despesas de alimentação, hospedagem e transporte para a formação dos tutores. Além disso, os eventos devem ocorrer na capital do estado ou em municípios do polo. É necessário disponibilizar uma carga horária mínima de dez horas semanais para formadores com até 35 cursistas e 20 horas para formadores que atuam com duas turmas, totalizando 50 cursistas. Por fim, há o coordenador do programa, que é um profissional lotado na SE, com nível superior, em qualquer área, e que tenha acesso aos gestores e responsabilidade e compromisso com os demais profissionais envolvidos no programa. O coordenador pode participar das atividades presenciais dos cursos de formação realizados pelas universidades parceiras. O material didático próprio do Gestar propõe uma diretriz para a formação, mas pretende possibilitar a participação ativa dos educadores, sugerindo ideias para o desenvolvimento de sua práxis. A certificação do programa está atrelada à entrega das atividades solicitadas pelos formadores das universidades, à frequência mínima de 75% nos encontros presenciais e à nota média igual ou superior a 7 nas atividades.

As SEs recorrem, também, a *ações pontuais* de formação docente: palestras, seminários, congressos, *jornadas*, encontros pedagógicos e outros eventos similares, embora considerando que eles não correspondem ao que se almeja como formação continuada. Na visão das SEs, são ações pontuais, que tendem a ser insuficientes quando se pretende promover mudanças duradouras nas práticas pedagógicas e aprimorar a qualidade da educação

oferecida. Não obstante, essas modalidades de formação continuada permanecem ocupando o lugar de práticas complementares que são interessantes para motivar os docentes, iniciar a reflexão sobre alguns temas e atualizar o conhecimento produzido no campo educacional. A diretora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de uma Secretaria Estadual da Região Norte (SEN2) explica que:

“Os seminários são eventos de formação, geralmente de dois a três dias, que reúnem de 300 a 500 professores em auditórios [...], nos quais pessoas com ‘acúmulo de discussão’ sobre o assunto são chamadas para dialogar com nossos professores [...]. Eles também são considerados formação continuada porque os educadores estão em diálogo direto com a pessoa que está no ‘acúmulo daquela discussão’, formando-se para deliberar coisas para o estado.”

A rede que se vale mais de ações pontuais como prática formativa é a de uma Secretaria Municipal da Região Sul (SMRS). De acordo com os depoimentos, “os professores ainda preferem grandes palestras, com pessoas de renome no cenário educacional brasileiro” (SMSp – diretora de Ensino). Uma estratégia frequente dessa SE é definir, no calendário escolar, datas de formação continuada. Após um diagnóstico, as escolas elaboram um projeto de formação continuada e recebem verbas para executá-lo. As unidades escolares têm liberdade para escolher o tema, o palestrante e decidir se querem juntar-se a outra escola para realizar a ação pretendida. Nas palavras da equipe da SE, a “organização dessa formação no município está totalmente repassada para as unidades escolares. São os gestores das unidades escolares que fazem, realmente, todo esse contato, toda essa organização da formação durante o ano letivo” (SMSp – diretora de Ensino e coordenadora pedagógica). Fica claro, desse modo, que uma prática potencialmente capaz de estimular o desenvolvimento da equipe escolar corre o risco de deixar a escola “entregue a sua própria sorte”, pois não lhe oferece nenhum suporte para a organização e o desenvolvimento das ações formativas. Cabe aos técnicos da SE apenas o papel de fiscalizar se e como a formação está ocorrendo, ainda que tenham plena ciência das dificuldades

enfrentadas pela equipe escolar: “Nem sempre, é claro, as escolas conseguem trabalhar ou obter parcerias e palestrantes focados em suas necessidades” (SMSp – diretora de Ensino e coordenadora pedagógica).

Outra abordagem que se encaixa nas perspectivas individualizadas consiste em ações formativas que consideram o *ciclo de vida* e o *desenvolvimento profissional*. Esse tipo de abordagem só foi encontrado em uma Secretaria Estadual da Região Sul (SES), que criou um programa de desenvolvimento educacional vinculado à progressão funcional do professor na carreira (ver Boxe nº 3). Trata-se de um programa de formação continuada em rede e articulado ao plano de carreira, destinado a professores com cerca de 20 anos de atuação profissional, os quais devem “passar nesse programa para ingressar no último nível da carreira” (SES – coordenadora estadual do projeto). Segundo a coordenadora desse programa, trata-se de uma “proposta totalmente inovadora”, vinculada às universidades, para que o professor possa “se afastar da sala de aula por um período, para aprofundar seus conhecimentos”. Essa proposta apresenta dois diferenciais: (i) grupos de trabalho virtuais, em rede, envolvendo até 30 professores e coordenados por docentes vinculados ao referido programa, por área de formação/disciplina; e (ii) ênfase no protagonismo do professor, que deixa a sala de aula para estudar orientado por um professor universitário durante dois anos: 100% no 1º ano e 25% no 2º ano.

Os resultados da formação, ou suas repercussões na prática pedagógica do professor, quando de seu retorno à sala de aula, são assim descritos pela coordenação do programa:

“Ele volta um professor melhor. Mas, em termos de sua aprendizagem, eu não consigo medir isto ainda. [...] No primeiro momento, o resgate do ser humano, o resgate da autoestima, do professor que estava desvalorizado, desacreditado e, de repente, você vê o brilho no olhar dele. Que bom que eu voltei para a universidade! Você dá dignidade ao professor!”

A coordenadora do programa explicou que ainda não foi possível desenvolver uma avaliação sistemática dessa proposta, algo fundamental para que

se possa identificar sua relação custo/benefício: o público-alvo é constituído por professores que se encontram muito próximos da aposentadoria e os custos são bastante elevados. Identificar se os benefícios apontados causam um impacto positivo na permanência bem-sucedida dos alunos é, portanto, uma condição essencial.

Boxe nº 3 – SEE da Região Sul (SES)

Com o apoio das IES tanto estaduais como federais, um estado do sul do país desenvolveu um programa interessante de formação continuada. Seu objetivo é aprimorar a docência, propiciando aos professores da rede estadual várias atividades teórico-metodológicas e práticas articuladas definidas com base em necessidades identificadas no corpo discente da Educação Básica. Ao longo de dois anos, o programa em questão oferece cursos e atividades na modalidade tanto presencial como a distância, além de apoio logístico e dos meios tecnológicos necessários à boa consecução de seus objetivos. Todo professor envolvido nesse programa tem direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva (no primeiro ano) e de 25% no segundo ano do programa.

Suas ações se voltam para professores interessados em aprimorar-se profissionalmente e, ainda, em avançar na carreira do magistério estadual. Por seu intermédio, os docentes retornam às universidades públicas (federais e estaduais), em suas respectivas áreas de formação inicial, para elaborar, junto com um orientador da IES, um plano de trabalho pautado em três eixos: (i) a natureza do estudo a ser desenvolvido; (ii) a elaboração de materiais didáticos; e (iii) a orientação de um ou mais grupos de trabalho em rede, envolvendo os professores da rede pública estadual. Ao retornar à escola, no 2º ano, o professor deve propor e iniciar a implementação de um projeto de intervenção pedagógica, produzindo, ainda, seu material didático.

Ainda na perspectiva das abordagens individualizadas, tem-se a *terceirização da formação continuada*. Esse é um caso bastante raro nas SEs investigadas e apenas uma delas a adotou (SMSEp). A terceirização consiste em fazer uso de material apostilado para toda a rede de ensino, comprado pronto de uma instituição já com um pacote de treinamento tanto para o uso do material como para o esclarecimento de dúvidas dos professores, um atendimento que nem sempre lhes é disponibilizado em horário e em local de fácil acesso. Apesar de essa SE recorrer a programas do MEC, pode-se dizer que o apoio oferecido aos professores é bem frágil: não há tempo previsto na carga horária de trabalho para as atividades de formação continuada e eles também não contam com quaisquer outros incentivos para tal. A SE não

acompanha, também, as ações de formação continuada promovidas pelo MEC, chegando ao ponto de não dispor de informações acerca de quantos ou quais professores do município estão dela participando.

Vale mencionar, ainda, a presença, em algumas SEs, de incentivos para os docentes participarem de congressos. Um bom exemplo é o de uma SE do Nordeste que financia o evento, o traslado e a estadia para os docentes, além de disponibilizar-lhes um “vale-cultura”, mediante o qual se pretende incentivá-los a ir a peças de teatro, exposições etc. Todas essas ações têm como meta ampliar o repertório cultural dos professores, iniciativa louvável quando se considera a origem socioeconômica da maioria deles. Por último, cabe salientar que as SEs vêm empreendendo um movimento de abandono de ações pontuais de formação continuada para adotar, em seu lugar, programas de longa duração, que alcançam um melhor efeito. De fato, a literatura corrobora esse dado (GARET et al., 2001).

5.3.2. Perspectivas colaborativas

Diferentemente da perspectiva individualizada descrita anteriormente, encontrou-se, em algumas SEs, o discurso de que a escola deve ser vista e incentivada como um lócus de formação continuada permanente, salientando, como bem expõe Imbernón (2010), que, embora a profissão docente tenha uma parte subjetiva, ela requer, também, uma parte colaborativa. Essa perspectiva centra-se em atividades realizadas nas escolas: a) grupos de estudos, com acompanhamento sistemático e rigoroso; b) produção coletiva de materiais para determinadas séries e disciplinas, posteriormente divulgadas nos portais das SEs; c) envolvimento dos professores nos processos de planejamento, implementação de ações e sua avaliação; d) elaboração de projetos pedagógicos relativos a questões curriculares ou a problemas identificados em sala de aula; e e) formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional entre comunidades escolares e sistemas educacionais, entre outros.

As perspectivas colaborativas apoiam-se fortemente no papel do CP, considerado responsável pela formação continuada dos professores no âmbito escolar; no fortalecimento da equipe pedagógica como um todo, incluindo,

aí, a direção e a coordenação pedagógica; na legitimação da escola como espaço de formação continuada permanente, no qual uns auxiliam os outros.

Cabe ressaltar que são poucos os programas e as políticas que têm conseguido, de fato, promover práticas de formação colaborativa. Na SEE da Região Sudeste (SESE), por exemplo, foi criado um programa de desenvolvimento profissional com o objetivo de desencadear o trabalho coletivo na escola. Para tanto, grupos de estudo foram formados a fim de revisar temas do currículo básico comum. Esse trabalho resultou em uma nova proposta curricular, que foi sendo paulatinamente aperfeiçoada até o ano de 2009 (ver no Boxe nº 4 como a proposta apresentou-se em 2010). Existem vários aspectos interessantes nessa modalidade de formação continuada: o incentivo ao estudo coletivo na escola, com acompanhamento sistemático e criterioso; a possibilidade de valorização do conhecimento e do estudo; a construção de um projeto coletivo no lócus da escola, espaço de trabalho por excelência do professor, pois é nele que ocorrem as situações problemáticas específicas que cada um deles vive.

Embora apresentem características bem diferentes, duas SEs, uma estadual e outra municipal, desenvolveram uma proposta que, centrada na autoria do professor, acaba abarcando todos os docentes (SMNEcap2 e SES). A SME da Região Nordeste incentiva os professores a divulgarem suas práticas pedagógicas, publicando-as na condição de registros de experiências. Essa divulgação não só motiva a escrita autoral como também a converte em livros para serem utilizados por alunos. A sistematização desse material já possibilitou a organização coletiva da proposta didática para a Educação Infantil e para a Educação de Jovens e Adultos. Nas palavras do secretário, “todo esse processo, até chegar à produção do livro, é decorrência dessa linha de formação continuada. Quer dizer: o resultado de toda essa formação, da atuação dos docentes, vai sendo registrado”. (SMNEcap2)

Boxe nº 4 – SEE da Região Sudeste (SESE)

Na Secretaria Estadual de Educação da Região Sudeste foi criado um programa de desenvolvimento profissional “com o objetivo de introduzir uma cultura de estudos e de grupo que desencadeasse o trabalho coletivo na escola”. Esse projeto vem se desenvolvendo desde 2004. Em 2010, a SE abriu um edital para as escolas, definindo como deveriam ser constituídos os novos grupos e especificando sete áreas temáticas de interesse, tendo em vista o funcionamento de sua rede de ensino. Os professores, em número de oito a 15, devem organizar-se em torno de um tema escolhido para ser aprofundado. O grupo deve ter um coordenador e inscrever-se na internet com um plano de estudos e o registro da história do grupo, para que, se for o caso, ele seja avaliado com a colaboração de uma comissão externa. A partir desse processo, é recomendado (ou não) seu funcionamento. Os projetos aceitos recebem R\$ 6.000,00 (seis mil reais) na conta da escola, distribuídos em três parcelas para as despesas previstas. É indicado um especialista para realizar seu acompanhamento. Como esse é um projeto antigo na rede, os coordenadores participam de um encontro de três dias na capital do estado com especialistas das universidades parceiras. Nesse encontro, os coordenadores recebem e combinam as regras do trabalho que será desenvolvido ao longo do ano e tudo o que é acordado é remetido às escolas, via internet. Dos grupos formados, o coordenador, que fica com parte substancial do trabalho, recebe o equivalente a cinco horas-aula por semana para preparar as reuniões e cumprir as demais incumbências que lhe cabem na coordenação do grupo. É importante mencionar que, de modo geral, nessa rede, um quarto da jornada de 24 horas dos professores é dedicado a estudo. Há ciência de que várias situações podem interferir na dinâmica dos grupos de estudo, como aquelas em que o coordenador desiste de atuar junto ao grupo e precisa ser substituído, ou quando a SE constata que o coordenador não está desempenhando bem seu papel, sendo necessário destituí-lo. Em alguns casos, o próprio grupo desfaz-se naturalmente; em outros, ele é extinto pela SE, após verificar sua impropriedade. Nessas circunstâncias, abrem-se vagas para a inscrição de novos grupos.

Convencida de que a formação continuada não deve pautar-se exclusivamente pela oferta de cursos e com a intenção de valorizar o professor, a Secretaria Estadual da Região Sul (SES) elaborou uma proposta diversificada. Acreditando que as atividades individualizadas negam a capacidade dos professores de pensar e produzir conhecimentos, desde 2004, além de realizar cursos, os professores passaram a ser estimulados a escrever acadêmica e didaticamente. Trata-se de uma “metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública deste estado” (SES – coordenadores de Formação Continuada). Essa proposta inicia-se com

um problema de determinada disciplina curricular, que vai sendo resolvido com a participação dos alunos, por meio de atividades de pesquisa, debate e reflexão, devendo resultar na escrita de um texto. O conteúdo trabalhado nesse programa é coerente com a concepção de ensino presente nas Diretrizes Curriculares do Estado. As produções docentes são submetidas a uma validação e, posteriormente, publicadas online, no portal da rede, no formato de livros didáticos, recebendo pontos para a progressão horizontal na carreira. Alguns professores abandonam o projeto antes do processo de validação “porque não têm mais tempo, porque não suportam receber críticas e resistem às orientações, por exemplo, do técnico do núcleo, que sugere substituição de atividades” (SES – coordenadora de Formação Continuada).

Mais recentemente, informa a mesma coordenadora, foi criada outra configuração de formação continuada, cuja proposta é “instrumentalizar os professores em sua prática pedagógica, constituindo-se como recurso para a discussão coletiva das Diretrizes do Estado”. No novo formato, o texto é mais acadêmico, escrito para o professor, como se fosse “professor falando para professor”. No portal da SE, é oferecido um suporte virtual com imagens e vídeos. Respeita-se a “autonomia intelectual do educador, servindo de sugestão e orientação ao registro de outros percursos individuais de aprendizagem”. A publicação, no entanto, fica aberta a sugestões dos leitores, decorrendo, daí, seu caráter colaborativo. Para a coordenadora, os trabalhos dos professores, ao ficarem acessíveis ao corpo docente da rede e aos visitantes do portal, popularizam-se, mantendo, no entanto, o respeito à autoria “porque aparece o nome do autor, do município onde ele trabalha e da escola onde ele está lotado”. Tudo isso motiva a escrita. Em sua análise, esse tipo de proposta exige bastante do professor. Diferentemente de cursos, nos quais “o professor fica sentadinho, assistindo”, essa formação exige muito daqueles que dela participam: “tem que arregaçar as mangas e escrever mesmo”. A principal dificuldade, em sua visão, está em transpor os conteúdos para a linguagem do aluno.

As ações formativas dessas duas SEs constituem importantes estratégias de valorização do professor, o qual passa de mero consumidor a produtor de conhecimentos. Trata-se de uma perspectiva colaborativa, que valoriza o próprio docente e seus parceiros, ao possibilitar que os professores “se

constituam como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articulando os conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos” (ALMEIDA, 2005, p. 3). Dessa forma, os docentes são levados a redimensionar sua profissionalidade. Tais estratégias favorecem, ainda, o processo de comunicação entre professores, a troca de experiência e a possibilidade de compartilhar sentimentos (IMBERNÓN, 2010) a respeito do que acontece na sala de aula e na escola.

Outro bom exemplo de prática formativa colaborativa é o da Secretaria Estadual da Região Centro-Oeste (SECO). Dentre as Secretarias que compõem o presente estudo, essa é a que tem a política de formação mais inovadora, de acordo com a literatura: a escola é vista como o lócus por excelência da formação continuada. A atual política de formação do estado estruturou uma organização que busca favorecer: a) a criação de um clima de colaboração entre os professores na escola; b) a participação dos professores nos processos de planejamento, realização e avaliação dos resultados da escola; e c) a valorização dos saberes e da experiência dos professores. A SE se organiza para dar apoio à formação desenvolvida nas escolas, oferecendo-lhes condições para criar, de forma institucionalizada, espaços de formação capazes de aprimorar o coletivo de seus profissionais no próprio ambiente de trabalho. Assegura-lhes, ainda, a oportunidade de planejar e/ou repensar sua atuação com base nas demandas de suas respectivas escolas, considerando o currículo e as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Esse cuidado tem sido recorrentemente discutido na literatura disponível (CANDAU, 1997; IMBERNÓN, 2010), que salienta a necessidade de a formação continuada dispor de uma organização minimamente estável para o desenvolvimento de projetos formativos que favoreçam o respeito, a liderança democrática e a participação de todos. Sem um clima de colaboração na escola, dificilmente os educadores vão reconhecer a formação como um benefício tanto individual como coletivo.

Boxe nº 5 – SEE da Região Centro-Oeste (SECO)

O projeto de formação Sala do Educador foi constituído com o objetivo de garantir aos professores a possibilidade de participar de um grupo de estudo permanente, em seu próprio ambiente de trabalho. Procura-se, desse modo, assegurar a continuidade das ações de formação e a oportunidade de planejá-las e/ou de repensá-las, sempre com base nas necessidades levantadas pelo coletivo da escola. Esse espaço formativo foi ganhando corpo ao longo dos anos, levando a SE a concebê-lo não mais como próprio do “professor”, mas sim de todos que trabalham nas escolas. Por meio desse projeto, a formação continuada ocorre realmente na escola. Sua execução está sob a responsabilidade da equipe de gestão da escola e conta, ainda, com acompanhamento sistematizado dos grupos de professores formadores, lotados nos quinze centros de formação do estado. Essas equipes subsidiam as escolas para que elas possam oferecer uma proposta de formação continuada pautada pelas necessidades levantadas por seu coletivo, considerando as diversidades do currículo e as necessidades de aprendizagem de seus alunos. As escolas têm, portanto, autonomia para planejar o projeto Sala do Educador. Anualmente, as escolas elaboram um plano de trabalho, o qual precisa ser avaliado e aprovado por um formador do Centro de Formação da SE, que passa a acompanhar sua implementação. A elaboração do plano de trabalho prevê a realização de um diagnóstico para identificar as necessidades da escola e definir as prioridades de ação. O projeto anual deve perfazer um total de 80 a 120 horas de estudo, com atividades semanais. Cada plano de trabalho deve especificar as características da escola, o perfil dos alunos e da comunidade, os objetivos gerais e específicos, o método de trabalho que será seguido, os temas e subprojetos a serem desenvolvidos, o cronograma dos trabalhos, os recursos financeiros necessários, a proposta de avaliação e os livros que subsidiarão os estudos. Cabe indicar, ainda, o que se espera dos formadores da SE, para que possam alcançar os objetivos propostos. Todas as atividades desenvolvidas são registradas. No entanto, nem todas as escolas incorporaram a Sala do Educador como espaço sistematizado de formação. Em algumas delas, os formadores ainda precisam convencer o coletivo da escola da importância de criar a cultura da reunião pedagógica. Em outras, faz-se necessário esclarecer qual é a finalidade desses espaços. Mas já se tornou evidente que a escola é o principal espaço de formação, a qual deve voltar-se para suas necessidades.

Como apontado, essa SE criou vários centros de formação de professores com o propósito de auxiliar o trabalho dos profissionais da escola, buscando garantir melhores condições para a realização da docência. Trata-se, pois, de articular a formação inicial e a continuada, favorecendo o desenvolvimento da escola e dos profissionais que nela atuam. Os centros de formação têm enfrentado o desafio de tomar a prática da escola e suas necessidades como referência para a formação continuada. Cabe-lhes organizar e promover ações nas próprias escolas, em horários reservados às atividades pedagógicas que compõem a jornada de trabalho. Esse projeto (ver Boxe nº 5) tem

viabilizado aos profissionais da escola trabalhar coletivamente, tecer redes de informações, trocar conhecimentos e alterar valores em permanente diálogo, com o intuito de que os educadores tornem-se protagonistas do processo de mudança de sua prática pedagógica.

Em função do caráter inovador da abordagem colaborativa, foram visitadas duas escolas e um centro de formação, justamente para apreender a visão daqueles que vivem essa experiência. Foram entrevistadas, nas escolas, suas respectivas diretoras e coordenadoras pedagógicas. No centro de formação, foram entrevistadas a diretora e três formadores, cujos relatos encontram-se a seguir.

5.3.2.1. A perspectiva colaborativa do ponto de vista do centro de formação

O intuito da visita ao centro de formação foi conhecer melhor as condições que levam as escolas a se assumirem como espaços formativos e, ainda, o tipo de apoio que recebem dos centros de formação. Como já mencionado, esses centros foram criados com o objetivo de auxiliar o trabalho dos profissionais da escola com a intenção de garantir melhores condições para a realização do trabalho docente ou não. As equipes que neles atuam procuram oferecer condições para que a escola possa construir, de forma institucionalizada, espaços formativos para o coletivo de profissionais no próprio ambiente em que trabalham. Cabe-lhes, ainda, assegurar aos profissionais da Educação a oportunidade de planejar e/ou repensar uma proposta de formação continuada pautada pelas necessidades levantadas pelo corpo docente da escola, considerando as diversidades de currículo e as necessidades de aprendizagem dos alunos.

A diretora do centro de formação explicou que cada formador é responsável por ir até as escolas. Segundo ela, especialmente no último ano, as equipes dos centros de formação estão empenhadas “em melhorar o acompanhamento dos formadores nas escolas e esse formador precisa conhecer bem a escola”. A diretora explica que “o formador mantém contato semanal com o coordenador da escola, tem uma relação direta com ele, resolvendo dúvidas, orientando materiais”. Quando questionada sobre a repercussão desses trabalhos na escola, a mesma diretora informou que se tem buscado

“estabelecer uma relação muito boa com a escola, no sentido de eles nos buscarem quando sentirem necessidade, sentirem que têm livre acesso à escola, sem parecer aquele intruso que chega lá e tem que mudar tudo, como se fosse um fiscal”. Acrescenta, também, que os formadores têm a expectativa de que os professores estabeleçam entre si e, sobretudo, com aquele professor formador que visita a escola semanalmente, certa cumplicidade “para que ele compreenda mesmo essa necessidade de ter formação continuada, faça do centro de formação um parceiro para as mudanças da prática e traga um retorno pra gente”.

Na avaliação de uma formadora, o projeto tem sido um sucesso porque os docentes: “[...] deixam de reclamar. Se torna uma prática da escola pensar junto com o grupo. O professor não fala mais: – Ah! O meu aluno está com dificuldade, ele não aprende!” Para outra formadora, o centro de formação tem atingido o objetivo de promover a participação ativa dos professores nos assuntos escolares e de tornar a escola um espaço de formação. Comenta que, em muitas escolas, tem sido possível fazer com que: “[...] os professores tragam os resultados do seu trabalho, uma vez que a participação do professor é ativa na formação. [...] Temos observado mudanças nas formas de pensar e de agir de muitos professores. Estamos conseguindo avançar”.

Esse relato é ilustrativo de que contextos e processos colaborativos possibilitam, por meio das interações dos professores, novas aprendizagens e, conseqüentemente, mudanças nos docentes e nas práticas pedagógicas. A esse respeito, Simão et al. (2009, p. 70) explicam que os “contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência técnico-profissional dos professores, ao mesmo tempo em que as representações sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros também sofrem mudanças”. Para os autores, essas mudanças parecem “traduzir-se numa maior valorização das oportunidades profissionais e numa maior confiança para enfrentar novas situações”.

A diretora do centro de formação analisa, também, a importância do trabalho da gestão e da coordenação para o projeto Sala do Educador (ver Boxe nº 5). Esse projeto representa um compromisso da escola e sua execução é de responsabilidade do CP, com o acompanhamento sistematizado da equipe de professores formadores do centro de formação

do polo em que a escola está inserida. Para a diretora, o tipo de compreensão que esses profissionais têm da escola como espaço formativo pode facilitar ou dificultar não só a relação da escola com o centro de formação como, ainda, o próprio desenvolvimento do projeto. Uma das formadoras também destaca a importância do papel do CP nas práticas de formação que ocorrem na escola: “A sala do professor exige grande envolvimento e empenho do CP. É ele que integra ou não o grupo de professores”. Para a formadora, o coordenador também deve acompanhar e apoiar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

5.3.2.2. A perspectiva colaborativa do ponto de vista da escola

As diretoras e coordenadoras pedagógicas entrevistadas disseram-se satisfeitas com a perspectiva colaborativa e destacaram a autonomia da escola para definir metas e ações com base em suas necessidades: “As decisões da escola são respeitadas pela SEE e nós temos o apoio do centro de formação” (diretora da escola “A”). Confirmaram, também, que “as necessidades formativas são identificadas pelo próprio grupo de professores” (diretora da escola “B”). Uma das diretoras comentou que “cada escola é uma realidade, tem uma demanda diferente e essa autonomia de decidir sobre a formação é muito importante” (diretora da escola “A”). As entrevistadas acreditam que suas escolas são ricos espaços de formação e que as discussões desenvolvidas na Sala do Educador, aliadas ao estudo sistemático das propostas curriculares e das práticas educativas, têm sido essenciais para promover mudanças estruturais na escola e na organização do trabalho pedagógico. Essa modalidade formativa, segundo ela, é: “Um momento de estudar, um momento de troca de experiência entre os colegas e é nessa troca de experiência que os professores enriquecem o trabalho” (coordenadora pedagógica da escola “A”).

Uma estratégia muito utilizada nas escolas que adotam a perspectiva colaborativa é o estudo sistemático de questões que emergem da prática dos professores, como comenta a coordenadora pedagógica da escola “A”: “[...] normalmente, busca-se, em algum texto, a fundamentação teórica. Os professores estudam, discutem como trabalhar [...] você tem a fundamentação

e a prática em sala, e é esse processo que tem provocado a mudança”. Explicou que, quando os professores encontram dificuldades, como “necessidade de aprofundamento em algum tema ou de algum tipo de esclarecimento, recorre-se ao centro de formação. Os formadores vêm até a escola: a gente entende isso como um respaldo”. No entanto, não foram todas as escolas que incorporaram a abordagem colaborativa buscando constituir-se em espaços sistemáticos de formação. A diretora do centro de formação comentou que, em algumas unidades escolares, os formadores ainda precisam discutir com os educadores e com a equipe gestora: “a necessidade de institucionalizar a ‘sala do educador’ e criar a cultura da reunião pedagógica”.

Simão et al. (2009) ajudam a compreender as razões pelas quais algumas escolas têm dificuldade em legitimar o próprio espaço escolar como lugar de formação. Pautados em muitos estudos, os autores ressaltam que, se de um lado, a mudança requer a cooperação ativa dos professores, de outro “existem vários constrangimentos que constituem obstáculos à mudança, nomeadamente o nível das culturas profissionais”. (SIMÃO et al., 2009, p. 68). As diretoras também apontam ter problemas com os professores contratados. Para elas, isso decorre da injunção das instâncias superiores, que acaba dificultando o trabalho colaborativo na escola. A diretora da escola “A” explica que o professor interino não conta com hora-atividade, muito embora exista, atualmente, um grande contingente de professores nessa condição. Essa situação prejudica o trabalho nas escolas: os docentes contratados não têm obrigação de participar das ações formativas e só o fazem por iniciativa própria. Como muitos atuam em mais de uma escola, a maioria, mesmo que queira, não consegue participar das atividades oferecidas nas escolas.

A diretora e a coordenadora relataram que as escolas apresentaram um bom resultado no Ideb e atribuem o bom desempenho dos alunos às práticas colaborativas: “[...] a gente percebe o quanto isso dá resultado. Prova disso é a nossa nota 6,9 no Ideb” (diretora da escola “A”).

A atuação do CP na escola também tem sido objeto de atenção das diretoras entrevistadas. A diretora da escola “B”, por exemplo, relatou que tem “feito um grande esforço para que o coordenador esteja mais perto do professor, para que o coordenador saísse do corredor, que parasse de fazer o papel de disciplinador”. Explicou que, desde o início do ano, os coordena-

dores têm acompanhado a aprendizagem dos alunos, a prática pedagógica dos professores e, quando necessário, realizado intervenções: “os coordenadores agora ficam nas salas de aula, acompanhando as aulas dos professores e auxiliando e ajudando esse professor a trabalhar com os alunos com dificuldades”. Acrescentou, ainda, que essa é uma prática necessária, mas difícil de ser mantida, em razão das inúmeras demandas de trabalho que sobrecarregam o cotidiano da equipe de gestão da escola. Destacou, por fim, que é “difícil fazer o CP compreender seu papel na escola e é difícil fazer o professor compreender qual o papel do CP na escola”.

5.4. Formas de avaliação e acompanhamento

Os processos de acompanhamento e de avaliação são valorizados por todas as equipes envolvidas com a formação continuada, embora todas, sem exceção, revelem dificuldades para executá-los, notadamente no que diz respeito a seu impacto nas salas de aula. Para o acompanhamento das ações de formação, são buscadas, nas escolas, informações sobre modificações na prática docente que resultaram em uma melhor aprendizagem dos alunos. O CP cumpre, nesse processo, um papel de destaque. De fato, sua ação, em conjunto com a dos professores, possibilita algum acompanhamento durante e após os cursos. Em muitos casos, os responsáveis pela formação continuada de professores nas diferentes SEs consideram que os CPs são seus principais interlocutores na discussão do desempenho dos professores e alunos.

Várias estratégias são então empregadas para verificar a efetividade das ações do CP: preenchimento de relatórios específicos; realização, com frequência regular (semanal ou quinzenal), de reuniões com a equipe de formação continuada das SEs; análise dos cadernos dos alunos e, até mesmo, incentivo ou exigência de observação da sala de aula, de modo a auxiliar os professores a transporem as atividades realizadas nos cursos de formação para o cotidiano escolar. Embora as SEs tenham, de modo geral, uma compreensão da necessidade de observar a ação docente, poucas são as que conseguem implementar essa prática. Muitas delas afirmam que essa é uma proposta a ser efetivada a longo prazo, por ser preciso criar, antes, uma cultura docente distinta, capaz de acolher, aceitar e abrir as portas das salas

de aula para os CPs. Outros entraves, que dificultam, ainda, a implantação dessa prática, vão do ceticismo quanto à contribuição que esses agentes educacionais podem oferecer aos professores às dificuldades dos próprios coordenadores de se apresentarem aos docentes como parceiros.

Conforme relato do coordenador de equipe do Ensino Fundamental da SME da Região Sudeste (SMSEm), o CP acaba sobrecarregado, pois deve acompanhar as metas estabelecidas pela escola e seus índices de desempenho, além de todo o processo de implementação e avaliação dos cursos de formação que constam das propostas pedagógicas das unidades em que atuam. Essa dificuldade é maior no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, pela diversidade das ações que envolvem as diferentes áreas do currículo: “[...] é uma forma de acompanhamento, mas que não é como deveria ser: entrar nas salas de aula, acompanhar o trabalho desses professores, saber o que está acontecendo. A gente não consegue fazer com que 100% do que é trabalhado na formação chegue lá na ponta, que é a questão da transposição didática”.

Em algumas SEs visitadas, cabe ao CP garantir a implementação dos programas para verificar seu impacto e auxiliar o uso adequado dos materiais pedagógicos desenvolvidos no órgão central. A maioria delas informa que o controle de frequência dos professores nas ações formativas é rigoroso, constituindo um dos meios de acompanhar os programas oferecidos. De fato, isso ocorre porque os cursos são oferecidos no horário de trabalho do professor e, também, porque eles constituem um requisito para que o docente possa obter certificação. Em alguns casos, o controle da frequência é a única forma de avaliar os cursos oferecidos.

A avaliação das ações de formação se dá, em geral, de dois modos: no primeiro, o professor participante avalia a formação que recebeu; no segundo, as SEs buscam verificar o impacto da formação na aprendizagem dos alunos, que é a principal meta a ser alcançada. As avaliações do primeiro tipo empregam questionários pouco extensos e, portanto, pouco detalhados, muito embora tenha sido encontrado, em alguns casos, o uso de roteiros de avaliação mais aprofundados. Em geral, os participantes não recebem *feedback* das opiniões que emitiram sobre a ação formativa. Mas as SEs destacaram que, por meio dessas opiniões, é possível verificar que as

expectativas dos professores estão sendo atingidas: obter subsídios para a prática pedagógica, deixando, em segundo plano, as longas formações teóricas: “Antes, os professores rejeitavam as formações continuadas. Falavam que era sempre o mesmo assunto e que necessitavam de orientações para a prática. Agora, já participam com mais entusiasmo” (SEN2 – gestores).

Na segunda perspectiva, a avaliação dos resultados da formação continuada oferecida é indireta, pois é realizada por meio do rendimento dos alunos nas avaliações externas locais e nacionais (como a Prova Brasil) e dos indicadores de qualidade da educação, como o Ideb, (esse é o caso das seguintes SEs: SMNcap, SMNEp, SMNEcap2, SMCOp, SMSEcap e SMSm). Esses são, de fato, os dados mais utilizados, como já foi destacado anteriormente.

É importante lembrar que algumas SEs (SECO, SENE, SMCOp, SMSEm e SMNEp2), além de perseguirem como principal objetivo uma melhoria nos resultados do Ideb, possuem sistemas de avaliação próprios, que servem como referência sobre o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, dos professores da rede. Em uma SME da Região Nordeste (SMNEp2), por exemplo, foi observada uma evolução nos resultados do Ideb e do Saeb das cerca de 100 escolas de sua rede. Por serem duas avaliações externas, uma estadual e outra federal, um dado acabou reiterando o outro, aumentando a confiabilidade dos resultados. Os indicadores de aprendizagem são discutidos em relação ao desempenho dos alunos e comparados com os indicadores já citados, com a finalidade de redirecionar a prática da sala de aula e repensar o currículo. Como já mencionado anteriormente, várias SEs atribuem a melhoria das escolas nas avaliações do Ideb à formação continuada. Há, ainda, SEs que utilizam os indicadores do Ideb para nortear os formadores quanto às ações que devem ser empreendidas junto aos docentes e não como uma meta em si: “[...] nós não vamos trabalhar para o Ideb, não estamos atuando em função do índice estatístico: tem que fazer o trabalho para formar o cidadão. Aí, a estatística vai aparecer! Essa história de a escola trabalhar para atingir uma meta numérica esvazia toda a concepção do trabalho formativo” (SMNEcap2 – secretário). Esse posicionamento é interessante, pois os resultados dessa SME da Região Nordeste (SMNEcap2) foram muito positivos, pois as escolas dessa rede atingiram antecipadamente a meta do MEC para 2014. No entanto, para a equipe que trabalha na SME, esses resultados são o reflexo de

um trabalho de 15 ou 20 anos, que garantiu a formação inicial para professores leigos e, concomitantemente, ofereceu oficinas de formação continuada direcionadas às demandas das salas de aula. Hoje, a maior parte dos professores possui especialização e alguns já completaram o mestrado e o doutorado.

Um único exemplo de avaliação direta dos professores foi encontrado nesta pesquisa. Apenas em uma SEE da Região Sul (SES), há avaliação dos participantes: caso eles não obtenham o aproveitamento considerado suficiente pela equipe da SE, o curso não é validado e, por consequência, a evolução funcional dos docentes não ocorre. Os três pontos avaliados nesse projeto são: frequência, participação durante o curso e entrega/apresentação dos trabalhos previstos.

Para garantir o acompanhamento dos trabalhos, uma estratégia usada por essa SE é a visita sistemática às escolas, feita pelas “equipes de referência”, compostas por um supervisor de ensino e por coordenadores de formação de diferentes áreas. Cada uma dessas “equipes de referência” é responsável pelo acompanhamento de cinco escolas. Toda segunda-feira, seguindo um cronograma e uma pauta de observação previamente definidos, algumas escolas são visitadas. O trabalho nelas realizado é alvo de análise conjunta das “equipes de referência” e da gestão escolar: “[...] eles (os membros das duas equipes) acompanham as metas estabelecidas, os índices de desempenho obtidos em avaliações, a proposta pedagógica e, também, a questão da rotina. Então, a ‘equipe de referência’ vai às escolas, por agendamento e, aí, já tem uma pauta” (SMSEm – coordenadora da equipe de Ensino Fundamental).

Embora não pretenda avaliar o impacto das ações de formação nas práticas escolares, esse trabalho oferece informações detalhadas muito semelhantes sobre o que se passa nas escolas, permitindo identificar se o que foi divulgado está sendo nelas empregado. Além disso, possibilita apreender as novas demandas e orientar o planejamento das futuras ações de formação. Em especial, essa forma de atuar favorece, também, a construção de uma postura de compromisso e comprometimento com os resultados das escolas, tanto por parte dos formadores da SME, como das equipes gestoras e dos professores.

Outra estratégia utilizada por algumas SEs (SEN1, SECO, SMNcap, SMNEm e SMCOp) é o *acompanhamento supervisionado pelos próprios forma-*

dores, que fazem visitas agendadas às escolas. Um bom exemplo é o caso da SEE da Região Centro-Oeste, uma vez que os formadores dos centros de formação são responsáveis pelo acompanhamento de duas, três ou quatro escolas, mantendo com elas contato semanal. Outro exemplo é o da SME da Região Nordeste (SMNEm), cujos formadores mantêm “encontros com os professores para um *feedback*, para que esses professores vejam os resultados de como está acontecendo, em sala de aula, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (chefe da Divisão de Planejamento e Técnicas Pedagógicas). A responsável pela Divisão de Planejamento e Técnicas Pedagógicas dessa SE informou lamentar muito o fato de os resultados desse acompanhamento não serem ainda devidamente socializados com toda a rede.

As visitas e o *acompanhamento de instâncias superiores nas escolas* (como órgãos e outros grupos ligados às SEs) não são incomuns (SMNE-cap2, SMNcap, SMSEcap, SMSEm, SMCOcap, SMCOp, SMSm e SEN1). No caso de uma SME da Região Sudeste (SMSEcap), por exemplo, a SE é responsável pela formação dos professores. Visitas mensais ou quinzenais são feitas às escolas com dois objetivos: (i) verificar se e como os professores aplicam em suas práticas pedagógicas o que estudaram e aprenderam nos cursos; e (ii) identificar as escolas mais frágeis de cada região e que requerem maior auxílio.

6. Discussão final

6.1. Principais conclusões

O objetivo desta seção é recuperar, nos resultados, os aspectos que sobressaíram no conjunto dos dados analisados e discutir as contribuições desses achados ao campo de estudos sobre a formação continuada de professores.

A pesquisa apontou a presença de uma interface importante nas propostas formativas, nas equipes que atuam na formação continuada de professores, na escola e nos docentes. Quando essas dimensões se articulam e abrem espaço para a participação de todos no processo de desenvolvimento profissional, os resultados relatados são vistos como mais interessantes e

promissores. Nos achados desse estudo, a existência de ações políticas que reconhecem e dão continuidade a experiências e trabalhos bem-sucedidos de formação continuada de docente foi significativa. Observou-se que, nas SEs onde isso ocorre, os programas de formação continuada tendem a ser aprimorados na medida das necessidades das escolas e dos docentes, alcançando resultados bastante satisfatórios.

A valorização e a manutenção de equipes bem formadas de formação continuada de professores mostraram-se centrais nesse processo, uma vez que a experiência adquirida gera uma crítica mais acurada para diagnosticar o que está ocorrendo nas escolas e entre os professores, criando uma expertise da qual todas as ações formativas se beneficiam. Contar, nessas equipes, com profissionais vinculados às próprias redes de ensino deixa as SEs menos sujeitas a interferências decorrentes das alterações de governo. A pesquisa também constatou que algumas SEs, notadamente as municipais, ainda não tinham elaborado uma política de formação continuada com contornos próprios. Nelas, dois procedimentos foram observados: a) relegar a formação continuada dos docentes às iniciativas das próprias escolas, sem lhes fornecer amparo efetivo quanto a como proceder, algo que equivale a abandonar a função de estados e municípios de aprimorar suas respectivas redes de ensino; e b) contratar firmas especializadas em formação continuada, que oferecem pacotes formativos prontos para o conjunto dos professores, independentemente de seus problemas e necessidades, ignorando a variedade de suas demandas e, inclusive, as de aprendizagem dos alunos. De qualquer modo, em um e em outro caso, o que marca essas SEs é a ausência de um conhecimento sólido de sua rede de ensino, que permita um diagnóstico de suas carências e o encaminhamento de soluções passíveis para saná-las.

Outra vertente de ações políticas que merece ser ressaltada são os esforços que o MEC tem envidado no sentido de formular políticas e estratégias que definam e regulamentem a formação continuada de professores no país, buscando mecanismos capazes de identificar as principais demandas, estabelecer prioridades, definir modalidades e condições que possam levar ao sucesso das ações empreendidas, monitorar sua implementação e avaliar seus resultados. Mas tudo isso corre o risco de se tornar inócuo, sem

a necessária coordenação e articulação com outros programas e políticas voltados para os professores. Certamente, há a consciência, no país, de que essa é uma necessidade urgente, como bem atesta a minuta apresentada à comissão bicameral do CNE (2009), com indicações para a construção das diretrizes nacionais para a formação continuada de professores.

Ainda em relação ao MEC, o presente estudo constatou uma aprovação expressiva dos programas Pró-Letramento e Gestar, oferecidos pelo governo federal: eles parecem atender bem à demanda de docentes que encontram muitas dificuldades, frequentemente decorrentes da má formação inicial, para organizar e gerenciar o trabalho pedagógico. De fato, essas são propostas bem estruturadas, que contam com a assistência de tutores para ajudar os professores a enfrentar os problemas do cotidiano escolar e, ainda, oferecem material voltado aos alunos. Tudo isso constitui, para os docentes, uma importante base de sustentação para que possam promover um ensino efetivo. Por outro lado, cabe lembrar que esses programas, justamente em razão de apresentarem tais características, pouco favorecem a necessária autonomia dos professores para diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos, planejar suas aulas em conformidade com o obtido, implementar e avaliar seu plano de trabalho, condições imprescindíveis para que se possa assumir a autoria da docência.

Foram descritas, também, ao longo desse trabalho, como se configuram, nas SEs investigadas, as ações de formação continuada. Em termos de concepção, essas ações são orientadas basicamente por duas perspectivas. A primeira delas, denominada “individualizada”, centra-se, como o próprio nome sugere, na pessoa do professor, buscando valorizá-lo. Para tanto, uma de suas principais metas é suprir as lacunas deixadas pela formação inicial recebida, de modo a sanar dificuldades no domínio de conteúdos específicos, no manejo da prática pedagógica e no que concerne ao conhecimento de temáticas presentes na realidade das escolas, como a da violência e do combate às drogas. Nessa mesma perspectiva, encontram-se as formações continuadas que pretendem divulgar mudanças nos programas ou políticas das SEs ou, ainda, implementar novas ações nas redes de ensino.

A orientação individualizada, encontrada na maior parte das Secretarias estudadas, é feita na forma de cursos de curta e longa duração, palestras e

oficinas. A eficiência e os riscos dessa forma de modalidade de formação continuada já foram abordados no item 2 deste texto. Mas é sempre importante ter em mente que quando as ações formativas incidem exclusivamente na figura dos professores, sem assegurar que eles, em seu ambiente de trabalho, tenham com quem discutir as aprendizagens e reflexões realizadas, há um esvaziamento das metas formativas, justamente por não promoverem a formação de uma cultura colaborativa nas escolas, entre si e entre elas e os órgãos centrais das SEs, como bem salientaram Huberman e Guskey (1995). Por outro lado, essa tem sido a forma como as SEs têm enfrentado a questão da má formação inicial dos docentes, oferecendo-lhes subsídios tanto em termos de conteúdos a serem trabalhados, como de manejo da prática pedagógica.

A segunda perspectiva de formação continuada – a colaborativa – foi encontrada em algumas poucas SEs, indicando que concepções individualizadas, se mais presentes, não são hegemônicas. Nessas SEs, predominam ações que dão ênfase ao trabalho colaborativo, tentando superar o isolamento dos professores e as ações de cunho marcadamente individualista. A formação colaborativa, tal como encontrada nas SEs desse estudo, apresentaram duas vertentes: as primeiras apoiam-se fortemente no papel do CP como sendo o responsável, no âmbito escolar, pela formação continuada dos professores; a segunda busca fortalecer a equipe pedagógica como um todo, incluindo, aí, a direção e a coordenação pedagógica.

Na primeira vertente da perspectiva colaborativa, o CP atua tanto no sentido de fazer com que as políticas educacionais da SE cheguem até as unidades escolares, como no de informar seus resultados ao órgão central e a suas instâncias intermediárias. O objetivo é tanto incentivar a adoção de novas propostas educativas por parte do professorado, como o de fazer com que os resultados obtidos nas escolas permitam diagnosticar a situação da rede e identificar os ajustes/modificações a serem feitos para aperfeiçoar as políticas em vigor. Nesse sentido, parece ser fundamental investir na formação e valorização dos CPs, que nem sempre estão preparados para assumir tais funções ou, muitas vezes, não são nem mesmo reconhecidos pelo corpo docente como capazes de exercê-la.

Na segunda vertente, a perspectiva colaborativa desvia o olhar dos CPs para centrá-lo na escola como um todo. O propósito, aqui, é envolver dire-

tamente os professores e a equipe gestora na discussão de suas respectivas demandas, bem como fortalecer e legitimar o espaço escolar como lócus privilegiado, mas não exclusivo, de formação continuada permanente, constituindo comunidades de aprendizagem em que, nas escolas e entre escolas, uns auxiliam os outros (FULLAN & GERMAIN, 2006). Nessa perspectiva colaborativa, as atividades tendem a ser realizadas nas escolas ou em centros de formação. São elas: a) grupos de estudos, com acompanhamento sistemático; b) produção coletiva de materiais para determinadas séries e disciplinas, posteriormente divulgadas nos portais das SEs; c) envolvimento dos professores nos processos de planejamento, implementação de ações e avaliação das mesmas; d) elaboração de projetos pedagógicos relativos a questões curriculares ou a problemas identificados em sala de aula; e) formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional, envolvendo comunidades escolares e sistemas educacionais, entre outros. A pesquisa revelou algumas ações de formação continuada nessa linha que parecem estar obtendo sucesso e que podem servir como modelos para inspirar novas práticas formativas, como por exemplo, as adotadas pelas SEEs da Região Centro-Oeste (SECO) e Sul (SES) e duas SMEs do Sudeste (SMSEm) e do Centro-Oeste (SMCOcap).

Independentemente da abordagem seguida na formação continuada dos docentes, grande parte das SEs investigadas declara considerar mais produtivas as modalidades de formação continuada que perduram no tempo e que ocorrem de maneira sistemática. Nesse sentido, a preferência recai em cursos de longa duração e em atividades regulares de formação, realizadas em loco, nas próprias unidades escolares e, portanto, no próprio contexto de trabalho dos professores, na suposição de que aí se encontram os problemas a serem enfrentados. Nos dois casos, é possível que o resultado seja a criação e a solidificação da identidade grupal e a elaboração de normas de interação, condições centrais para o fortalecimento do trabalho colaborativo e para o envolvimento de cada um com o desenvolvimento de todos.

Se a maior sistematicidade e duração das atividades imprimem às ações de formação continuada uma maior efetividade, elas, muitas vezes, não apresentam coerência entre metas, ações e resultados. Além disso, em muitos casos, a formação continuada de professores não se articula com as de-

mais políticas que envolvem os docentes. Esses dois últimos aspectos acabam repercutindo negativamente na receptividade da oferta de formação continuada e em sua continuidade. Medidas há muito necessárias, algumas delas já previstas na LDBEN, demandam urgente implementação: considerar incentivos que possam atrair a participação docente nas formações continuadas, sem centrar exclusivamente na progressão na carreira; incluir tempo para a participação em formação continuada, na escola e fora dela, na jornada de trabalho docente; prever formas de evitar os problemas decorrentes das atuais políticas de lotação e remoção de docentes, bem como das licenças e afastamentos de várias ordens, que dificultam a continuidade das ações formativas etc. Uma das principais fragilidades dos programas de formação continuada de docentes nas SEs investigadas parece ser, justamente, a ausência de tais políticas.

Em nenhuma das SEs investigadas foi mencionada a tendência, bastante explorada na literatura pertinente (HARGREAVES, 1995), de fortalecer, por meio das ações de formação continuada, a postura ética e o profissionalismo, a responsabilidade pelo coletivo inerente ao magistério e o exercício da cidadania. Essa concepção acerca da finalidade da formação continuada distancia-se bastante daquela que salienta apenas conhecimentos e técnicas como sendo a essência do bom ensino. Ao contrário, a prescrição, aqui, é a de que se esses são pré-requisitos importantes, eles não são, de modo algum, suficientes, notadamente quando o sentido atribuído à profissão e o compromisso com o ensinar não se fazem presentes. De fato, sem eles não há como conquistar a esperada postura ética e visão política acerca da Educação e da escola, imprescindíveis para sustentar o compromisso dos professores com seu ofício. Nesse sentido, formações continuadas que investem nos professores, buscando levá-los a alcançar uma maior consciência, acuidade e reflexão acerca da questão educacional, devem ser alvo de preocupação das SEs, justamente por levar os docentes a se posicionarem positivamente a favor de políticas públicas que, beneficiando a qualidade da educação, promovam trajetórias escolares bem-sucedidas.

Outro aspecto pouco explorado nas SEs investigadas foi o de delinear as ações de formação continuada para professores que se encontram em momentos distintos da carreira do magistério. Se uma única SE tem atividades

voltadas para aqueles que se encontram em final de carreira, observou-se que em nenhuma delas prioridade é dada a docentes em início de carreira, quando se toma ciência da distância entre o aprendido e o necessário. Esse é o momento no qual se fazem necessárias políticas formativas que possibilitem ao professor novato receber apoio e orientação de professores mais experientes (para lidar com a diversidade de alunos, manejar a sala de aula e se apropriar dos conhecimentos pedagógicos que lhe compete ensinar) que diminua a pressão das expectativas que sobre ele recaem. Em suma, é necessário, como bem discutido no item 2, que sejam pensadas formas de dar suporte adequado aos professores iniciantes até que estejam bem integrados nos meandros da docência.

Ficou claro que as SEs não avaliam os professores após sua participação em atividades de formação continuada. Quando muito, essa avaliação é feita de forma indireta, via resultados obtidos pelos alunos e/ou relatos do CP ou da equipe docente. Em termos de acompanhamento das ações de formação continuada, as SEs tendem a se pautar, em geral, no CP, verificando os resultados das escolas como um todo e não no de ações formativas específicas. Se a realidade é assim, é preciso, não obstante, alterá-la: a avaliação das ações de formação e seu acompanhamento nas escolas constituem aspectos fundamentais para o aperfeiçoamento dos professores, a melhoria da qualidade do ensino e a maior coesão da equipe docente, no que tange à aprendizagem dos alunos, à responsabilidade de levar adiante o acordado no projeto político-pedagógico, à reflexão sobre a prática pedagógica e os problemas enfrentados na escola e à participação na tomada de decisão a respeito de como enfrentá-los. Diante disso, recorrer a avaliações externas para conhecer o impacto das ações de formação continuada pode ser uma alternativa viável para que as SEs consigam se situar quanto ao sucesso de suas iniciativas e quanto aos ajustes que nelas se fazem necessários.

Outras fragilidades notadas nas SEs investigadas são as seguintes: a) dificuldade de avaliar a aprendizagem dos docentes ao término de sua participação nas ações de formação continuada; b) acompanhar devidamente o trabalho realizado em sala de aula, verificando se as mudanças pretendidas estão sendo efetivamente nelas implementadas; e c) regular as agências formadoras externas e monitorar as ações desenvolvidas, averiguando se a

formação e o trabalho dos formadores estão em consonância com as metas da SE contratante. Pouco vale, por exemplo como no caso da SME da Região Sudeste (SMSEp), que comprou um pacote de formação continuada abrir horários para esclarecimento de dúvidas que não eram convenientes para os professores e estavam situados em locais de difícil acesso.

Vale lembrar que em um país em que a formação inicial dos docentes é reconhecidamente precária, nenhuma SE pode se permitir abrir mão da perspectiva de fortalecer o conhecimento e a prática docentes quando pretende aprimorar a qualidade do ensino. Para que se possa contar com uma política de formação continuada sólida, que fortaleça a escola como um todo e os professores em seu processo de desenvolvimento profissional, levando-os a aprimorar a qualidade da escolarização oferecida, é importante que se supram as necessidades: a) dos próprios docentes (em termos de conteúdos disciplinares e temas pertinentes ao cotidiano escolar, habilidades pedagógicas, manejo de classe etc.); e b) da própria escola (demandas de seu projeto político-pedagógico, amparo aos docentes em diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional, necessidades de atender às demandas da SE e das famílias dos alunos etc.).

Para tanto, é preciso que as SEs elaborem políticas formativas que apresentem coerência interna (entre objetivos, métodos e resultados buscados) e coerência entre as demais políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores, articulando-se com a carreira docente e salários, entre outras. Ilustra bem o que se pretende dizer a necessidade de as SEs: a) incentivarem suas escolas a se converterem em espaços colaborativos de formação profissional; b) investirem em centros de formação, cuja tarefa é propiciar tanto a troca de experiências e a socialização de ideias e conhecimentos, como constituir espaços para cursos sistemáticos, oficinas pedagógicas, elaboração de material de trabalho junto aos alunos, grupos de estudos etc.; c) acompanharem a implementação de mudanças para verificar se os resultados esperados estão sendo obtidos, dando apoio às escolas, ao mesmo tempo em que cobra delas ações efetivas para que sejam alcançadas melhorias no processo de ensino-aprendizagem; e d) promover a interação entre escolas e delas com as universidades, bem como de professores vinculados a diferentes áreas de conhecimento e daqueles que atuam em uma

mesma área de conhecimento, mas se encontram lecionando nos vários níveis e modalidades de ensino.

6.2. Principais proposições para as políticas públicas relativas à formação continuada de professores

A análise aqui tecida, acrescida das discussões com os especialistas¹⁷, permitiu que se alcançassem algumas proposições para o aprimoramento das ações de formação continuada de professores. De fato, pretendendo-se que elas contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes, cabe tomá-los como sujeitos ativos, capazes de assumirem o papel de especialistas em processos de ensino-aprendizagem, profundamente comprometidos com as gerações que se encontram sob seus cuidados nas escolas. Nesse sentido, a função da formação continuada não é nem a de centrar-se apenas no domínio das disciplinas curriculares nem a de focar apenas as características pessoais dos docentes. Além de fazer avançar o conhecimento e as habilidades profissionais, outras metas precisam ser atingidas: acentuar as atitudes positivas dos docentes diante de sua profissão, sua escola, seus alunos e suas famílias, ampliando sua consciência ética; revitalizar a luta por melhorias na situação de trabalho, dando ênfase a um maior envolvimento político; e, ainda, estabelecer novos padrões relacionais com as equipes gestoras, com seus pares e com a comunidade, para que a escola democrática

17. Especialistas que participaram do painel desse estudo, com objetivo de debater os resultados encontrados e elencar proposições com foco em políticas públicas, em ordem alfabética: Angela Cristina Dannemann (Fundação Victor Civita), Beatriz Bontempi Gouveia (Instituto Avisa Lá), Bernardete Gatti (Fundação Carlos Chagas), Denise Vaillant (Instituto de Educação da Universidade ORT Uruguai), Elba Siqueira de Sá Barreto (Fundação Carlos Chagas), Guilherme do Val Prado (Unicamp), Helena Costa Lopes de Freitas (Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica), Mirta Torres (projeto Maestro + Maestro), Patrícia Mota Guedes (Fundação Itaú Social), Regina Scarpa (Fundação Victor Civita), Silvana Tamassia (Gestora Nota 10 – Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, edição 2007), Sofia Lerche Vieira (Estadual do Ceará).

possa se tornar uma realidade. Tendo por base esse pano de fundo, as proposições deste estudo para a formação continuada de professores são:

1. Investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não precise atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória, encarregando-se do desenvolvimento profissional dos docentes. Isso significa uma formação continuada prospectiva, por meio da qual o professor ganha em autonomia, inclusive para opinar em que aspectos e de que modo entende ser preciso aprimorar-se. Assim, torna-se possível articular a formação inicial com a continuada, a fim de que essa última, amparando-se na primeira, coloque os docentes, entre outras metas, em compasso com as mudanças ocorridas no campo educacional.
2. Coordenar a oferta de formação continuada com as etapas da vida profissional dos docentes, mediante a oferta de programas:
 - i. dirigidos especificamente ao professor ingressante na carreira, que lhe permitam, nos primeiros três anos de sua vida profissional, receber subsídios e acompanhamento para apropriar-se do ethos da escola, de sua dinâmica de funcionamento e dos aspectos nos quais precisa ser fortalecido;
 - ii. voltados para professores que se encontram mudando de segmento ou nível de ensino, para que sejam amparados ao longo do processo de adaptação às novas demandas que lhes são colocadas;
 - iii. direcionados a estimular a autonomia progressiva e responsável do professor, de modo que ele alcance a desenvoltura necessária para participar ativamente do planejamento escolar, desenvolver seu plano de aula e executá-lo junto aos alunos. A aquisição dessa competência profissional suscitará, ainda, um maior interesse nos resultados de sua ação, algo que pode contribuir para que a evasão docente diminua nas escolas;
 - iv. delineados para docentes com mais de 15 anos de docência que, voltando à universidade, possam aprimorar-se e instrumentalizar-se para colaborar na formação de seus pares, recuperando a motivação para ensinar.

3. Desenvolver políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos), aproveitando as competências disponíveis e colocando-as a serviço do projeto pedagógico da escola. Gestores e coordenadores pedagógicos precisam de ações voltadas para suas respectivas funções, notadamente quando atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, quando trabalham com professores especialistas. Investir na formação desses profissionais implica reconhecer que a escola, sem a participação ativa deles, não se transforma em um dos lócus privilegiados da formação continuada dos docentes.
4. Ampliar a oferta da formação continuada para atender a professores de todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo que as ações formativas não se restrinjam apenas às áreas de Português e Matemática, privilegiadas em função de serem alvo de avaliações de sistema e comporem o Ideb. Quando se almeja uma formação integral para os alunos, é preciso oferecer formação continuada também para professores que ministram outras disciplinas.
5. Explorar adequadamente o papel das universidades na formação continuada, elaborando propostas que favoreçam sua interação com as comunidades escolares, algo essencial para que tomem conhecimento de suas necessidades e demandas. Quando isso ocorre, o papel da academia e as razões pelas quais ela está sendo chamada a contribuir na formação continuada de professores esclarecem-se. Dessa forma, a universidade estará, efetivamente, em condições de promover ações que vão ao encontro das demandas das redes de ensino, auxiliando-as a:
 - i. entrar em contato com os novos conhecimentos do campo educacional, trazendo o debate acadêmico para o interior das escolas;
 - ii. delinear atividades, cursos e eventos no campus universitário, de modo a familiarizar os docentes com esse ambiente, permitindo-lhes, ao mesmo tempo, construir uma visão mais objetiva, porque mais distanciada, de seus locais de trabalho;
 - iii. superar problemas e/ou lidar adequadamente com sua realidade, evitando acatar propostas prontas nas modalidades de cursos

de curta duração e palestras formatadas, exclusivamente, no ambiente acadêmico.

6. Incentivar a continuidade de programas bem-sucedidos, evitando que sejam interrompidos por mudanças de gestão ou adoção de políticas partidárias que não necessariamente beneficiem o processo de ensino-aprendizagem.
7. Investir na socialização de experiências bem-sucedidas de formação continuada em diferentes níveis e modalidades de ensino, de modo que tanto órgãos centrais como formadores, professores, gestores e coordenadores pedagógicos possam nelas inspirar-se para desenvolver ou aprimorar suas ações formativas.
8. Desenvolver ações de formação continuada que contribuam para aumentar o capital cultural dos docentes, atitude central para todos aqueles que se dedicam a formar as novas gerações. Na América Latina, a carreira do magistério tem atraído, particularmente, estudantes que, em razão de restrições financeiras, tiveram pouca possibilidade de investir e/ou envolver-se em atividades culturais, como ler obras literárias (romances, contos e poemas), frequentar teatros e cinemas, visitar exposições de arte, viajar etc.
9. Ampliar o tempo dedicado às ações de formação continuada, de modo que elas não se restrinjam apenas às reuniões pedagógicas coletivas, na escola. É preciso propiciar na escola – e entre escolas – oportunidades para a realização de encontros formativos e discussões pedagógicas por áreas de conhecimento e não apenas por ano ou nível de ensino. Além disso, a reflexão vertical intradisciplinas – ou por áreas de conhecimento – deve prever, sempre que possível, a colaboração dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com aqueles de seus anos finais e destes últimos com aqueles do Ensino Médio.
10. Apoiar as escolas – equipe gestora e corpo docente – e incentivá-las a:
 - i. experimentar novas práticas educacionais, submetendo-as ao debate crítico no âmbito das redes de ensino;
 - ii. empregar as inovações divulgadas nas ações de formação continuada.
11. Avaliar os resultados dos programas de formação continuada e, portanto, sua qualidade, por meio da apropriação, por parte dos pro-

fessores, dos conteúdos e das habilidades neles oferecidos, sempre diversificando as modalidades de avaliação. Para evitar que a avaliação dos programas de formação continuada de professores centre-se basicamente nos resultados obtidos pelos alunos em avaliações censitárias, é especialmente importante variar estratégias. Observar a atuação docente em sala de aula, visitar as escolas de forma sistemática para discutir a prática pedagógica e os problemas enfrentados pelos docentes, coadunar esforços entre equipes centrais e equipes escolares etc., que são ricas fontes de informação sobre a qualidade das ações de formação continuada e sobre a implementação de mudanças nas práticas pedagógicas. O emprego de modalidades qualitativas de avaliação das ações de formação continuada e de acompanhamento de seus resultados pode e deve incorporar, inclusive, a participação das próprias equipes escolares, servindo como mais uma ação formativa.

Em suma, é importante elaborar políticas educacionais que permitam a coexistência de programas de desenvolvimento individual e coletivo, oferecendo aos docentes os subsídios necessários e suficientes para se aprimorarem em sua profissão.

Referências

- ALMEIDA, M. I. “Formação contínua de professores”. In: PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. *Formação contínua de professores*. Boletim 13 ago. 2005.
- ANDRE, M. E. D. A. “Análise de pesquisas sobre formação de professores: um exercício coletivo”. *Psicologia da Educação*, v. 10-11, p. 139-153, 2000.
- ÁVALOS, B. *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa em América Latina y el Caribe*. Informe preparado para El Diálogo Regional de Política. BID, set. 2007.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conferência Nacional de Educação: documento final*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/imagens/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 17/09/2010.

- _____. *Conferência Nacional de Educação Básica: documento final*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://conferencia.mec.gov.br/documentos/docreferencia.pdf>>. Acesso em: 17/09/2010.
- _____. *Fundamentos para formação do professor da Educação Básica*. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/esbo%E2%80%A1o4.pdf>>. Acesso em: 17/09/2010.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)*. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 17/09/2010.
- _____. *Decreto 6.755, de 29 de janeiro 2009*. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 23/11/2010.
- CANAU, V. M. “Formação continuada de professores: tendências atuais”. In: CANAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CHRISTOV, L. H. da S. “Educação continuada: função essencial do CP”. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- FESSLER, R. “Dynamics of teacher career stages”. In: GUSKEY, T. R. & HUBERMAN, M. (Eds.). *Professional development in Education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 1995.
- FORMOSINHO, J. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- FREITAS, H. C. L. “A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada”. *Educação & Sociedade*. vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.
- _____. “Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação”. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- FULLAN, M. *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
- _____. “The limits and the potential of professional development”. In: GUSKEY, T.R. & HUBERMAN, M. (Eds.). *Professional development in Education*. New York: Teachers College Press, 1995.
- _____. *Change forces with a vengeance*. London: Falmer, 1993.

- FULLAN, M. & GERMAIN, C. *Learning places*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.
- FULLER, F. & BROWN, O. "Becoming a teacher". In: RYAN, K. (Ed.). *Teacher Education: (74th yearbook of the National Society for the Study of Education)*. Chicago: University of Chicago, 1995, p. 25-52, Part 2.
- FUSARI, J. C. *O Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. Salvador, 1998 (Série Idéias). Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacopraxis-pedagogicas/GEST%C3%83O/o%20planejamento%20do%20trabalho....pdf>>. Acesso em: 13/11/2010.
- GARET, M. S. et al. "What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers". *American Educational Research Journal*. v. 38, n. 4, 2001.
- GATTI, B. A. "Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década". *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n.37, jan.-abr. 2008.
- GATTI, B. A. & BARRETTO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Relatório de Pesquisa. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, B. A. & NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC, 2009. (Textos FCC, n. 29).
- GREGORC, A. F. "Developing plans for professional growth". *NASSP Bulletin*, v. 57, p. 1-8, 1973.
- HARGREAVES, A. "Introduction". In: CLARK, C. M. (Ed.). *Thoughtful teaching*. Wellington: Cassel, 1995.
- HUBERMAN, M. & GUSKEY, T. R. "The diversities of professional development". In: GUSKEY, T. R. & HUBERMAN, M. (Eds.). *Professional development in Education*. New York: Teachers College Press, 1995.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LAPLANE, A. L. F. & PRIETO, R. G. "Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação". *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul.-set. 2010.

- MACHADO, M. A. M. “O plano decenal e os compromissos de Jomtien”. In: BRASIL/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Educação para todos: a avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 39-52.
- MEVARECH, Z. R. “Teachers’ paths on the way to and form the professional development forum”. In: GUSKEY, T.R & HUBERMAN, M. (Eds.). *Professional development in Education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 1995.
- _____. “Who benefits from computer assisted cooperative learning?” *Journal of Educational Computing Research*, v. 9, p. 451-464, 1993.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: UFSCar, 2002.
- NÓVOA, A. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida: o regresso dos professores*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio 27 e 28 de Setembro de 2007.
- PLACCO, V. M. S. & ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006.
- _____. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.
- RIGOLON, W. O. *Formação continuada de professores alfabetizadores*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado). PUC/SP.
- SÁ, H. A. et. al. *Coordenação pedagógica e o processo de ensino aprendizagem: as evidências de um exercício acadêmico*. 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1601.htm>>. Acesso em: 20/09/2010.
- SIMÃO, M. A. F. et al. “Formação de professores em contextos colaborativos: um projeto de investigação em curso”. In: *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 61-74, jan.-abr. 2009.
- SOUZA, V. L. T. *Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor*. São Paulo: Loyola. 2005.
- SZTAJN, P.; BONAMINO, A. & FRANCO, C. “Formação docente nos surveys de avaliação educacional”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 11-39, mar. 2003.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARTUCE, G. B. P.; NUNES, M. M. R. & ALMEIDA, P. C. A. “Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 445-477, mai.-ago. 2010.

VAILLANT, D. *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro, 2005.

Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares¹

HELOÍSA LÜCK

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO APLICADO (CEDHAP)

1. Apresentação

Este texto apresenta relatório condensado da pesquisa *Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares*, produzida no período de maio a novembro de 2010, pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap), mediante promoção da Fundação Victor Civita (FVC) e coordenação pela sua área de Estudos e Pesquisas. A pesquisa faz parte de um conjunto de esforços dessa Fundação realizados com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, pela produção de estudos e pesquisas que permitam compreender condições e práticas que caracterizam a Educação brasileira.

A pesquisa foi realizada com o objetivo de conhecer práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por sistemas estaduais e municipais de ensino, visando subsidiar a formulação de políticas públicas de melhoria da gestão escolar pela seleção e capacitação de diretores escolares, em associação com outras medidas conjuntas, segundo os princípios da abrangência e interatividade.

-
1. Esta pesquisa foi desenvolvida pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap) por encomenda da Fundação Victor Civita (FVC). Contando com a colaboração de: Caroline Lück Resende, Josiele Tomazi da Luz, Kátia Siqueira de Freitas e Maria Del Carmen Dantas Kormann. Participou do planejamento desta pesquisa como consultora técnica, Paula Louzано.

Com esse objetivo como foco, a pesquisa realizada descreve a prática adotada pelos sistemas de ensino estaduais e municipais (capitais) sobre a questão, mapeando-os, de modo a pôr em perspectiva o estado da arte no país, como também descreve a perspectiva dos agentes de gestão escolar, os diretores, sobre essas práticas. Mediante o cotejamento dessas duas vertentes de investigação, é possível evidenciar questões substanciais a serem consideradas pelos gestores de sistema de ensino na definição de uma política mais consistente e mais integradora dos aspectos que constituem a qualidade de ação na gestão escolar.

Foi realizado o mapeamento do estado da questão a partir de informações fornecidas por 24 Secretarias Estaduais de Educação (SEE) e 11 Secretarias Municipais (SME) de capitais e mais a descrição de significado dessas práticas baseada em grupos focais realizados com diretores de oito sistemas estaduais de ensino e seis sistemas municipais.

2. Finalidade e objetivos do estudo

A finalidade do estudo realizado é a de subsidiar sistemas de ensino público no delineamento de políticas de seleção, provimento de cargo e capacitação de diretores escolares, com foco no fortalecimento de práticas de gestão escolar promotoras da qualidade do ensino. Essa proposição se assenta no entendimento de que a gestão escolar se constitui em uma atuação estruturante na determinação da qualidade do ensino e seus resultados.

2.1. Objetivo geral

Mapear as práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por sistemas estaduais e municipais de ensino e analisar a percepção sobre as mesmas pelos diretores escolares.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar a existência e natureza de políticas educacionais orientadas para a seleção de diretores escolares como condições de provimento do cargo de direção.

- Mapear e descrever as práticas de provimento do cargo de diretor e capacitação de diretores, adotadas pelos sistemas estaduais e municipais de ensino.
- Identificar o significado dessas práticas segundo a percepção de diretores escolares.
- Identificar estratégias complementares associadas às ações de provimento do cargo de diretor escolar, como reforço e apoio à melhoria do seu desempenho na gestão escolar.
- Cotejar as práticas de provimento do cargo de diretor escolar e respectiva seleção adotadas no Brasil, com as realizadas no âmbito internacional.
- Descrever o estado da questão sobre práticas de capacitação de diretores escolares promovidas pelos sistemas de ensino.
- Descrever o alcance das práticas de seleção e capacitação de diretores escolares segundo o significado atribuído por esses atores às mesmas.

3. Metodologia

A pesquisa foi realizada enfocando duas perspectivas e dimensões de dados: uma, voltada ao mapeamento de informações, teve *natureza quantitativa*, de modo a permitir observar nas Unidades Federadas (UFs) brasileiras a distribuição das informações pertinentes aos objetivos propostos, e outra, de *natureza qualitativa*, focada na identificação de percepção de diretores escolares sobre as práticas de seleção e capacitação em que são envolvidos e sua expressão na gestão escolar e na cultura da escola.

3.1. Dimensão quantitativa

A dimensão quantitativa da pesquisa reportou-se à coleta de dados obtida por um questionário, com perguntas específicas de modo a poder tabular as respostas, identificar sua frequência e distribuição por estados e municípios, como condição para poder realizar o mapeamento pretendido. Seus resultados são sistematizados em tabelas, gráficos, quadro e mapas.

O questionário cobriu três partes: uma de identificação da unidade respondente (Bloco A), outra de coleta de dados sobre a prática de seleção de diretores (Bloco B) e uma terceira, de identificação de práticas de capacitação de diretores.

3.2. Dimensão qualitativa

Com o objetivo de conhecer a significação dada pelos diretores escolares às medidas de seleção e capacitação de diretores e sua expressão nas escolas, foram realizados grupos focais com diretores, metodologia que permite iluminar significados e representações dessas práticas pelos participantes. Como o grupo focal se realiza com base em expressões de conteúdos que se constroem coletivamente, constitui-se em metodologia ilustrativa do que acontece em processos semelhantes no contexto da escola.

4. A coleta de dados

Para obter os dados quantitativos necessários ao mapeamento, foi solicitada a parceria com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) no sentido de obter a colaboração das SEEs, que indicaram uma pessoa como responsável pela coleta de dados e fornecimento de informações a serem preenchidas no questionário a elas enviadas por e-mail. Em vista dessa parceria, o Consed enviou a todas as SEEs uma correspondência eletrônica, convidando-as a participar da pesquisa. Para obter as informações das SMEs, foi solicitado o apoio diretamente ao gabinete da Secretaria de Educação (SE), que indicou o profissional responsável pelo fornecimento de dados.

O retorno das SEEs foi de 89% e das SMEs foi de 43%.

Esse processo de coleta de dados se mostrou bastante demorado e oneroso em termos de tempo e esforços, tendo sido necessário realizar várias rodadas de solicitação, seja por e-mail, seja telefonicamente, em cujo processo se obtiveram indicações da dificuldade de os respondentes terem acesso aos dados ou da necessidade de os mesmos serem sistematizados, tendo em vista se encontrarem dispersos ou não tabulados. O ano eleitoral

também provocou a mudança de alguns secretários de Educação, o que teria produzido dificuldade de mobilização da Secretaria para a realização desse trabalho.

Foram também realizados 14 grupos focais, com a duração mínima de duas horas e meia cada um, perfazendo o total de 39 horas, envolvendo 107 diretores escolares e três vice-diretores.

5. Participantes do estudo

Participaram da pesquisa de mapeamento 24 UF's: Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

Na realização dos grupos focais, os sistemas estaduais de ensino participantes foram Amazonas, Bahia, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia e São Paulo, dos quais 62 diretores participaram e três vice-diretores. Os sistemas municipais de ensino participantes foram: Belo Horizonte, Curitiba, Cuiabá, Manaus, Porto Velho e Salvador, com a realização de seis grupos focais, dos quais participaram 45 diretores municipais.

6. Destaques da revisão de literatura

Para fundamentar a pesquisa e a interpretação dos dados, foi realizado um levantamento da literatura em âmbito nacional e internacional sobre práticas e propostas de seleção e capacitação de diretores. Essa revisão contribuiu para a compreensão de necessidades, perspectivas e possibilidades de promover avanços nas práticas adotadas nos sistemas e redes de ensino brasileiros e delinear práticas sistemáticas mais consistentes a respeito.

A seguir, são apontados alguns destaques dessa revisão, de modo a contextualizar os dados da pesquisa e sua análise.

6.1. Definição de políticas educacionais sobre seleção e formação/capacitação de diretores

As políticas educacionais têm o papel de estabelecer de forma abrangente, integrada e consistente, as propostas de ação imprescindíveis para dar atendimento ao projeto de desenvolvimento educacional do Estado. Essas políticas são, portanto, responsáveis pelos resultados alcançados no sistema de ensino, cuja efetividade depende da sua organicidade e de sua implementação devidamente planejada. Porém pesquisas têm indicado que reformas e políticas educacionais têm falhado em promover os resultados pretendidos, não sendo diferente a situação que se refere às reformas e políticas específicas sobre a gestão escolar e que a colocam como o centro de atenção na melhoria da qualidade do ensino e estabelecem o diretor como figura-chave na promoção dessa qualidade.

Diversos fatores são apontados em relação a essa falha e falta de efetividade das políticas públicas: i) ausência de proposição de valores sociais e educacionais claros e princípios correspondentes, assim como insuficiência ou inadequação de conceituação dos fundamentos norteadores da política; ii) falta de conhecimento da realidade interna e externa escolar sobre a qual as políticas se devem institucionalizar; iii) desconsideração ao contexto político-cultural em que o sistema de ensino e as escolas estão inseridos, influenciados por manifestações clientelistas, corporativas e pelo conformismo e pela acomodação; iv) desvinculação entre si de aportes financeiros, humanos, materiais e científico-tecnológicos necessários para a execução plena das políticas; v) falta de liderança consistente e contínua por parte dos elaboradores e gestores da implementação das políticas; e vi) descontinuidade das ações governamentais associada à rotatividade de governantes e dirigentes da Educação (SOUZA, 1998).

Além da superação desses aspectos como condição para o delineamento e a implantação e implementação de políticas públicas consistentes, emerge como pano de fundo o entendimento de que medidas adotadas somente se tornam efetivas quando fazem parte de uma política pública fundamentada em um panorama global e interativo dos componentes da questão e quando levam em consideração a cultura organizacional escolar, de modo a aproximá-la da cultura educacional (LÜCK, 2010), mediante contínuo acompanhamento, orientação e apoio. Vale destacar ainda, como condição

para que as políticas educacionais sejam efetivas, que o seu delineamento leve em consideração questões históricas e contextuais sobre o foco por elas abrangido, além de o conjunto de fatores relacionados e implicados na sua implantação e implementação, como preparação, acompanhamento e avaliação do processo, apoio e mentoria à implementação das propostas, e, dentre outros aspectos, capacitação para o desenvolvimento de competências necessárias à implantação e implementação pretendidas.

6.2. O papel do diretor na escola e a definição de parâmetros de gestão

Pesquisas internacionais têm consistentemente indicado que a qualidade do ensino está associada a um conjunto de fatores, dentre os quais aparece como um dos mais preponderantes a liderança do diretor escolar com base em suas competências para esse exercício profissional (TEKESTE, 2000; NORMORE, 2004). Como corolário desse entendimento, é comum o registro de frases como: “Não há boa escola com mau diretor” (MACHADO, 1999), “Mostre-me uma boa escola e eu posso mostrar um bom líder” (CREWS & WEAKLEY apud NORMORE, 2004), “Para que a escola seja boa, precisa ter um bom diretor” (MEYER & FLEISTRITZER, 2003) e “A escola tem a cara de seu diretor”. Esse entendimento, porém, tem promovido interpretações inadequadas do ponto de vista da definição de responsabilidades pela qualidade do ensino e sucesso da gestão escolar, no delineamento e implementação de políticas públicas, quais sejam as de que o sucesso da questão se assenta sobre a pessoa do diretor exclusivamente e que, portanto, a ele individualmente compete a responsabilidade pela gestão de qualidade. A consequência seria o entendimento de que, uma vez selecionado um bom diretor, o desafio da qualidade do desempenho de gestão está resolvido, resultando daí a expectativa com a seleção de diretores como uma resolução mágica dos problemas de gestão.

Nessa literatura, emergem como desafios especiais, no delineamento de políticas de melhoria da gestão escolar, os desafios da complexificação do papel do diretor escolar (e.g. ROSA, 2003; HESS, 2003; ALVAREZ, 2003) em decorrência de: i) constante e crescente dinâmica e complexidade da realidade, a partir da globalização e do desenvolvimento tecnológico; ii) demo-

cratização da educação que universalizou a Educação Básica, iii) mudança de papel da escola de promotora de instrução, para formadora e promotora do desenvolvimento humano; iv) mudanças sociais que transferem para a escola inúmeras responsabilidades antes assumidas pela família e pela sociedade; e v) inserção na escola das tensões e violência da sociedade.

Emerge como necessária, para nortear a gestão escolar, com a crescente complexidade de seu trabalho, a definição de parâmetros de desempenho para a atuação do diretor escolar, sem os quais não é considerado possível garantir a qualidade da seleção e capacitação de diretores e o monitoramento e a avaliação do seu trabalho. É reconhecido que, não existindo parâmetros para nortear o seu desempenho e as ações do sistema sobre a gestão da escola, tanto os tomadores de decisão sobre políticas educacionais como os gestores de sistema e os diretores escolares atuam à mercê de apelos imediatistas, quando não aos de caráter clientelista e corporativo. Nesse contexto, suas decisões são tomadas ao estilo de ensaio e erro, portanto, sem rumo e sem constância de ritmo. Atua-se e decide-se quase ao sabor do espontaneísmo e da relatividade das situações, em vista do que a determinação de melhoria da qualidade do ensino se torna uma situação vaga e sempre adiada e os resultados que a escola alcança são considerados satisfatórios porque possíveis, à luz de esforços anteriores caracterizados por metas e ações tímidas e modestas (CHAPMAN, 2005).

6.3. O processo de seleção de diretores

A seleção de diretores, para ser efetiva, é identificada na literatura como um processo abrangente do qual faz parte a identificação, o recrutamento ou atração de candidatos potenciais, e a seleção propriamente dita, mediante uma avaliação formal de sua capacidade para assumir as funções de direção escolar (NORMORE, 2004). Em vista disso, o tratamento da questão, na definição de políticas educacionais, demanda que os tomadores de decisão e gestores adotem uma perspectiva ampla em tal delineamento, sob pena de apresentarem proposições de caráter meramente operacional, localizado e fragmentado, de que decorre se tornar inefetivo e descontextualizado em relação aos propósitos educacionais.

Em estudo comparativo e evolutivo de práticas de seleção de diretores escolares por sistemas de ensino europeus (VIÑAO, 2000), identificou-se a existência de quatro modelos que, por suas peculiaridades, revelariam as características dos sistemas educacionais e o seu entendimento sobre a natureza da gestão. Assim, esses modelos seriam: i) o tradicional; ii) o de direção colegiada e participativa; iii) o de liderança pedagógica; e iv) o gerencial.

Conforme identificado na literatura brasileira, de modo geral, pode-se observar a combinação dos quatro modelos, embora muitas vezes realizados de forma incipiente. Por exemplo, em alguns sistemas de ensino, são observadas: i) a expectativa de que o diretor escolar atue como um agente do sistema, concomitantemente com a prática de intervir de forma contínua sobre a escola, e de tal maneira que ela é desviada da realização de seu projeto político-pedagógico (modelo tradicional); ii) a determinação para que seja realizada na escola uma gestão democrática mediante o funcionamento de órgãos colegiados e até mesmo concedendo à escola a possibilidade de selecionar seu diretor (modelo colegiado e participativo); iii) a expectativa de que o diretor atue segundo o modelo de liderança na escola e se submeta a exames de certificação ou comprovação de competência técnica (modelo de liderança pedagógica); e iv) a expectativa de que a escola e seu diretor assumam funções gerenciais mediante a gestão efetiva dos recursos que recebe (modelo gerencial).

É certo que a complexidade da realidade educacional demanda que a escola e sua gestão sejam também marcadas pela complexidade, daí a possibilidade de se mesclarem aspectos de diferentes modelos. Porém é necessário que essa combinação seja feita de modo racional e organizado a fim de não gerar dúvidas, conflitos, hesitações e posicionamentos erráticos, como é comum observar. Tal situação pode servir para explicar por que a seleção de diretores escolares não tenha promovido avanços na qualidade do ensino, que subsiste num conjunto de outras medidas não articuladas a ela e até mesmo conflitantes com ela.

No âmbito internacional, em busca pela internet de informações sobre a eleição de diretores, registram-se textos sobre o tema na Espanha e em Portugal. Verifica-se, no entanto, pela descrição dos processos, que essa eleição não representa uma votação aos moldes como é praticada no Brasil, uma vez que é realizada pelo julgamento colegiado do Conselho Escolar. Essa

mesma prática é adotada nos Estados Unidos, no Canadá, na Inglaterra e na Austrália, onde é feita a seleção do diretor pelo colegiado escolar, constituído por representantes da comunidade escolar, mediante a análise criteriosa das competências dos candidatos, em cotejamento com critérios de desempenho definidos e das necessidades de desenvolvimento da escola.

6.4. Estudos sobre as políticas de seleção de diretores escolares no Brasil

Esforços no sentido de mapear as práticas de seleção de diretores escolares adotadas pelos sistemas de ensino no Brasil ocorrem desde a introdução de alternativas de seleção pela escolha da comunidade escolar mediante votação. Há vários estudos a respeito, todos apresentando certa convergência em sua explicação dos aspectos históricos que levaram a essa prática e também na indicação de que a questão se manifesta em contínua mudança nos sistemas de ensino, seja com adaptações, seja com mudanças de enfoque do processo (XAVIER; AMARAL SOBRINHO & MARRA, 1994; PARO, 1996; DOURADO & COSTA, 1998; PARENTE & LÜCK, 1999).

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) promoveu a realização de dois estudos de mapeamento de práticas de democratização da gestão da escola, nos quais foi também focalizada a seleção (escolha) de diretores escolares. O primeiro estudo foi publicado em 1994 e o segundo em 1999. Num período de cinco anos, foi possível verificar, segundo a perspectiva desse estudo, a evolução da questão entre esses dois períodos de tempo.

O primeiro mapeamento, de 1994, identificou a adoção, à época, de várias modalidades de escolha: i) concurso público; ii) indicação pelo secretário de Educação, segundo prerrogativa legal (em nove UFs); iii) indicação pelo secretário, tendo como base lista tríplice produzida a partir de votação pela comunidade escolar (duas UFs); iv) eleição (em 11 UFs, embora em muitas delas como práticas suspensas ou interrompidas); e v) combinação entre teste seletivo e indicação pelo secretário (em uma unidade federada). Quatro UFs não foram mencionadas no estudo.

O segundo mapeamento promovido pelo Ipea, publicado em 1999, identificou a existência, igualmente, de diferentes mecanismos destinados

ao provimento do cargo de diretor escolar. Os mecanismos adotados nas 26 UFs respondentes foram: i) eleição direta; ii) adoção de critérios técnicos (realização de prova de conhecimento, concurso público, qualificação profissional, análise do currículo do candidato); e iii) sistema misto, constituído da adoção de critério técnico e eleição direta. O estudo identificou que, mesmo com a crescente democratização do processo de escolha do diretor escolar, em alguns estados a indicação e nomeação direta pelo dirigente da SE ou pelas lideranças políticas locais continuavam a ser uma prática corrente. Cabe apontar que essa interpretação foi feita no contexto da lógica do estudo de verificação da implementação de práticas democráticas de gestão.

Esse estudo apontou que a eleição direta para escolha democrática de diretores escolares teve início no ano de 1984, no estado do Paraná, logo após a realização de eleições para governadores estaduais, em 1982. Em seguida, entre 1985 e 1987, os estados do Rio Grande do Sul, do Acre, do Mato Grosso e o Distrito Federal realizaram eleições para diretor. É apontado no estudo que a primeira experiência realizada no Distrito Federal foi interrompida por questões políticas e a eleição foi embargada. Somente em 1996 o processo foi retomado nessa unidade federada. Em 1989, o estado de Goiás tentou introduzir eleições diretas para o cargo de diretor. No entanto, as eleições foram realizadas apenas uma vez, tendo sido suprimida sua prática. Em época mais recente à realização do estudo, esse estado vinha utilizando a análise do currículo dos candidatos, associada ao tradicional sistema de indicação pelo secretário de Educação. Entre 1990 e 1997, deu-se uma expansão das eleições para diretor escolar no âmbito dos estados. Nesse período, oito UFs iniciaram processos eletivos para o cargo de diretor nas escolas estaduais.

O cotejamento dos estudos realizados pelo Ipea, que seguem lógica semelhante, permite identificar a ocorrência de variação em algumas UFs, mediante a diminuição da seleção por indicação pelo secretário de Educação, prática substituída pela eleição e também pela adoção de sistema combinatório naquelas UFs que já praticavam a eleição. Registrou-se também uma grande movimentação desde 1981, quando as eleições começaram a ser adotadas, segundo Xavier, Amaral Sobrinho e Marra (1994), até

a época dos estudos, caracterizada pelo ensaio, uma vez que a seleção por eleição foi suspensa ou embargada em algumas UFs que tinham estabelecido essa prática.

O Consed comissionou o Instituto Paulo Freire (IPF) para realizar, em 1996, estudos sobre as práticas de seleção de diretores no Brasil, como parte de um estudo maior sobre práticas e perspectivas de gestão democrática no país. Esse estudo indica à época a existência de quatro modalidades de seleção de diretores: i) nomeação, realizada pela vontade do agente que indica; ii) concurso, constituído por exame de títulos e provas mediante critérios técnicos; iii) eleição, baseada na manifestação de vontade da comunidade escolar mediante voto direto, seja por escolha uninominal ou lista tríplice; e iv) combinação de diferentes processos de escolha, mediante adoção de duas ou mais modalidades de critérios, geralmente incluindo a eleição (consulta à comunidade) como base, à qual é acrescentada a realização de provas para avaliar a competência técnica, análise de currículo (GISESKI et al., 1996).

Nesse estudo, Giseski et al. (1996, p. 65) concluíram que “é preciso ter clareza de que a eleição de diretores possui limites, pois, além de não estar imune ao corporativismo por parte dos grupos que interagem na escola, não acaba radicalmente, por si só, com o autoritarismo existente na instituição escolar”. Nessa mesma linha de análise, Paro (1996, p. 146), em sua investigação sobre as eleições de diretores, conclui que esse “autoritarismo é resultado da conjunção de uma série de determinantes internos e externos à unidade escolar que se sintetizam na forma como se estrutura a própria escola e no tipo de relações que aí têm lugar”.

Apesar das limitações registradas por Giseski et al. (1996) e Paro (1996) às práticas das eleições, ambos os estudos apontam para a necessidade de aperfeiçoamento do processo, em vez de o seu descarte, uma vez que se constituiria em perspectiva de contribuição para a efetivação da gestão democrática por garantir a participação da comunidade escolar nas decisões e nas ações da escola. A respeito cabe apontar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 define os espaços e mecanismos para essa participação, que são: i) a construção do projeto político-pedagógico e a atuação dos colegiados escolares. A proposta da LDB é a de que a participação na gestão da

escola se realize no cotidiano escolar e não seja eventualmente reduzida ao processo de eleições, como comumente ocorre.

6.5. A evolução do processo de seleção

O estudo das práticas e propostas de seleção de diretores escolares aponta para um caráter evolutivo de modelos que: i) foram inicialmente marcados pelo centralismo, de que resultam práticas burocráticas e escolha de pessoa capaz de atuar a serviço da máquina burocrática e cumprir e fazer cumprir as determinações emanadas nesse âmbito; ii) passaram num segundo estágio para um modelo burocrático-participativo, a serviço da comunidade escolar; iii) evoluíram, posteriormente, para um modelo que combina participação com profissionalização; e, finalmente, iv) evoluíram para um modelo gerencial voltado para a gestão de processos interessados em produzir resultados, isto é, aprendizagem dos alunos, adotando para a verificação dessa relação avaliações externas, além de avaliações institucionais internas.

Como os modelos não são, na prática, inteiramente aceitos e implementados, nem inteiramente rejeitados, ocorre na realidade, diante da passagem formal de um para outro, a permanência de práticas anteriormente adotadas, criando modelos reais híbridos, sem que se tenha a compreensão de como se processa essa combinação e a que valores os seus componentes servem, nem como os mesmos se combinam do ponto de vista de sua consistência e coerência.

Apesar das mudanças frequentes nas determinações das formas de seleção de diretores escolares, é possível sugerir que muito poucos avanços são registrados na melhoria efetiva da gestão escolar, cujo trabalho não tem sido norteado por parâmetros de qualidade e desempenho definidos e não tem papel e identidade estabelecidos claramente. Em vista disso, é possível observar uma grande distância entre as afirmações gerais de expectativa de realização de gestão democrática e participativa e norteamento do projeto pedagógico da escola, e as práticas de gestão escolar, comumente realizadas com muita ênfase sobre atividades administrativas e burocráticas.

6.6. A certificação profissional

No contexto das mudanças tecnológicas e da globalização que estabelecem contínuas mudanças na sociedade, nas suas organizações e nos hábitos de vida das pessoas, suas práticas e interações, emerge a consciência da importância e o resgate do valor do ser humano como centro de todas as realizações. Essa nova condição é ao mesmo tempo promissora e desafiante. De um lado, ela estimula e pressiona a escola a acompanhar as mudanças que ocorrem, como condição para que a educação oferecida esteja em acordo com a sociedade em contínua evolução. Por outro lado, esse contexto exige profissionais competentes e polivalentes, qualificados para trabalhar em equipe, resolver problemas com autonomia, enfrentar situações imprevisíveis e conflitantes, enfim, para exercer funções complexas, heterogêneas, desafiantes, abstratas e em constante mudança (DELUIZ, 2001). Como a área da Educação é, dentre as demais da atuação pública, a mais onerosa em termos de número de pessoas que necessita envolver para atender a sua população, tem-se registrado, no quadro do poder público, grande dificuldade em atrair, manter e estimular profissionais de competência compatível com as demandas atuais. Os desafios, portanto, são imensos e os gestores de sistemas de ensino estão alertas para a necessidade de adotar medidas que permitam enfrentar essa problemática com o devido cuidado e garantia de resultados positivos do trabalho realizado.

Nesse contexto, é identificada a necessidade de atenção especial com a seleção de profissionais da Educação e também com a sua formação e capacitação profissional compatíveis com as novas demandas, em que “a construção de aprendizagens deva ir além da aquisição formal de conhecimentos academicamente validados, mas construir saberes também a partir das mais diversificadas experiências que o sujeito enfrenta” (RAMOS, 2001, p. 20). Em vista dessa condição, emerge o movimento da certificação ocupacional/profissional como um esforço de aproximação entre formação/capacitação profissional e trabalho, desenvolvido com o entendimento de que todos os esforços voltados para contribuir para o desenvolvimento de competência profissional devem estar intimamente relacionados às demandas práticas do exercício profissional, continuamente revisitado. Ela é ao mesmo tempo de-

corrente do reconhecimento do distanciamento e muitas vezes da total desvinculação da formação de profissionais das demandas efetivas do trabalho e uma resposta para promover a superação dessa problemática.

A certificação emerge, pois, como uma discussão premente, sobretudo ao reconhecer que, da competência dos profissionais em enfrentar seus desafios de trabalho, dependem os resultados que promovam e que essas competências devem ser continuamente renovadas em face da dinâmica e das mudanças contínuas do mundo do trabalho em todos os seus contextos. A certificação, portanto, se assenta sobre o conceito de competência que se refere à definição do exercício profissional do candidato, num contexto em que o profissional se defronta com a necessidade de demonstrar a capacidade de atuar tanto de forma segura como flexível e reflexiva, articulando vários saberes para o enfrentamento de responsabilidades multidimensionais que se modificam dinamicamente diante de novos estímulos, tal como acontece na época atual. Ela se constitui, por conseguinte, no processo destinado à avaliação de competências que os candidatos detenham para o exercício ocupacional ou profissional, de modo a poder atestar que o mesmo apresenta conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a realização do respectivo trabalho (CARDOZO; BRAGA & HASHIMOTO, 2006).

Essa demanda é sobremodo premente em Educação, de cuja qualidade depende a democratização e o desenvolvimento da sociedade, a qualidade de vida das pessoas e sua realização pessoal e cidadã. Em consequência, para que a escola seja competente em promover Educação de qualidade segundo as novas demandas, torna-se necessário que seus profissionais sejam competentes em seu trabalho. Daí porque ser considerada importante a adoção de mecanismos de certificação profissional na área da Educação.

6.7. Capacitação de diretores escolares

Sabe-se que os diretores escolares interpretam os desafios do seu trabalho e o seu próprio papel em relação a esses desafios, com base em conhecimentos, crenças e teorias que dominem e habilidades que possuam. Logo, suas ações serão tão largas ou estreitas, tão sólidas ou fracas, tão consistentes ou frágeis, quanto o forem seus conhecimentos e suas habilidades. Em

consequência, evidencia-se como de significativa relevância para melhorar o desempenho de diretores escolares, a atenção com a qualidade e consistência de cursos de capacitação, daí porque ser necessário examinar a política de capacitação de diretores e quais as condições para melhorar os cursos e iniciativas nesse sentido.

A exemplo dessa atenção, desde 1950, nos Estados Unidos, são registradas iniciativas consistentes voltadas para a melhoria dos cursos superiores de formação inicial de administradores educacionais. Com o objetivo de revisar os programas ofertados pelas universidades, de modo que viessem a formar administradores educacionais competentes para enfrentar os desafios das escolas e sistemas de ensino, foram criados o Conselho Nacional de Professores de Administração Escolar (NCPEA), em 1947, o Programa Cooperativo em Administração Educacional (CPEA), em 1950, o Conselho de Universidades Formadoras de Administradores Escolares (UCEA), em 1956 (SNYDER, 1977), organizações ativas até os dias atuais.

A Inglaterra fundou o National College of School Leadership (NCSL), em funcionamento há mais de dez anos, com o objetivo de promover o desenvolvimento da liderança educacional de escolas e centros de atendimento às crianças, mediante a realização de programas de formação inicial e a capacitação continuada de diretores escolares. Quatro objetivos específicos orientam os programas do NCSL: i) inspirar novos líderes; ii) desenvolver grandes líderes; iii) empoderar líderes bem-sucedidos; e iv) formatar a liderança futura. A efetivação desses objetivos é promovida mediante estratégias centradas no desempenho dos diretores, envolvendo: i) soluções locais; ii) ouvir lideranças; iii) trabalhar com pessoas; e iii) efetividade institucional (NATIONAL COLLEGE OF SCHOOL LEADERSHIP, 2009).

Com o reconhecimento de que o exercício das funções de diretor escolar demanda competências específicas envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes das exercidas pelo professor na sala de aula, evidencia-se como imprescindível que o diretor escolar receba uma preparação inicial, e que ela seja continuamente renovada e atualizada mediante capacitação continuada e em serviço. Em vista disso, é registrado um investimento sistemático, em âmbito internacional, na organização, oferta e melhoria de cursos de formação de gestores escolares enfocando as mais variadas te-

máticas de gestão, como forma de promover a melhoria da atuação desses profissionais. Tem tomado corpo também, face ao reconhecimento da importância de formação continuada e permanente, o reconhecimento da necessidade de programar e oferecer propostas de formação orientadas para melhorar e fortalecer as capacidades e saberes que os diretores devem exercer em suas escolas, no enfrentamento de condições dinâmicas, flexíveis e em contínua mudança (MORAES & LIMA, 2000; POGGI, 2001).

A organização e/ou condução dos programas de capacitação inicial, continuada e em serviço é realizada pela SE ou por Instituições de Ensino Superior (IES), por empresas de consultoria ou por profissionais contratados pelo sistema de ensino. A sua oferta é feita em seminários, oficinas ou até mesmo em reuniões de trabalho e de integração de experiências, desde que orientadas também para a sistematização de aprendizagens voltadas para a mudança e melhoria de desempenho. Nessa modalidade de capacitação, são identificados cursos de carga horária baixa e concentrada, promovidos antes de inserção de diretores nessas funções e também durante o seu exercício profissional.

De modo geral, registra-se no contexto brasileiro uma contínua inadequação dos cursos ofertados por IES quanto à sua capacidade de preparar profissionais para enfrentar as demandas concretas do trabalho para o qual realizam seus cursos (MORAES & LIMA, 2000) tendo em vista, sobretudo, a dissociação entre programas e metodologia dos cursos da área educacional e as demandas de trabalho presentes na escola. Outra limitação desses cursos é o seu caráter conteudista genérico. Por outro lado, também os programas de capacitação continuada e em serviço têm falhado em demonstrar que se constituem em investimento capaz de contribuir para que os profissionais que os recebem melhorem o seu desempenho profissional.

Destaca-se na literatura que esses cursos devem ser organizados de forma coerente, consistente e integrada com os desafios que a gestão educacional apresenta, mediante o desenvolvimento, em todas as suas unidades, de habilidades de liderança e coliderança, resolução de conflitos, trabalho em equipe, comunicação, utilização de várias fontes de informação e perspectiva analítica e interativa na solução de problemas, dentre outros aspectos. Para tanto, esses cursos devem ter como foco: i) o desenvolvimento de com-

petências profissionais; ii) novas metodologias participativas e exploratórias; iii) avaliação contínua mediante métodos qualitativos e formativos; iv) perspectiva interdisciplinar e interativa de análise e solução de problemas; e v) a vinculação da teoria com a prática e a realização de trabalho de campo. Acrescente-se que essas mesmas demandas se aplicam a cursos de formação inicial e capacitação continuada e em serviço.

6.8. Destaques para o delineamento de políticas educacionais

O reconhecimento da importância do papel do diretor na escola focado na afirmação de que “a escola tem a cara do seu diretor” se associa ao entendimento de que uma vez escolhido o diretor adequado para a escola e que o mesmo esteja devidamente capacitado para o exercício de suas funções, a escola funcionará bem e apresentará bons resultados educacionais.

No entanto, deve-se ter em mente que ao se orientar o processo de seleção de diretores com base nesse entendimento, tem-se como consequência a consideração do processo de seleção com um foco centrado na pessoa do diretor e, portanto, descontextualizado, fragmentado e isolado, em desconsideração aos processos interferentes e interinfluentes na gestão escolar e na determinação da qualidade do ensino. A ideia, em certo sentido mágica, que subjaz nessa concepção, é a de que o caráter, as qualidades, o estilo pessoal do diretor são os verdadeiros e mais importantes responsáveis pela qualidade do seu trabalho. Essa concepção reduz ao indivíduo (diretor) a responsabilidade pela promoção da qualidade do ensino e deixa de levar em consideração as dimensões históricas, sociais, culturais, estruturais e funcionais complexas e sobretudo dinâmicas do processo educacional que ocorre na escola, no embate com estimulações internas e externas de diversas ordens – dentre as quais se destacam as ações das SEs.

Evidencia-se que, ao reduzir ao indivíduo a responsabilidade sobre a qualidade de gestão escolar, reduz-se, em consequência ao processo de seleção como um evento, a qualidade de seu trabalho e se esquece dos processos dinâmicos diários, que exigem novos posicionamentos e competências continuamente, assim como se desconsiderem os fatores conflitantes com que a escola se defronta no dia a dia no embate com os desafios internos e externos.

Não se deve deixar de reconhecer, porém, que os diretores escolares exercem uma significativa influência sobre a efetividade do trabalho de sua escola e aprendizagem de seus alunos. Pesquisas indicam que dos fatores internos à escola, depois da influência do trabalho em sala de aula, a atuação do diretor é a que mais influência exerce sobre a aprendizagem dos alunos (DEPARTMENT OF EDUCATION AND EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT, 2009). No entanto, a sua atuação na escola não ocorre de modo isolado e dependente apenas de sua pessoa, pois um conjunto de fatores nela são interferentes.

A complexidade e a dinâmica do processo de gestão a ser exercido pelo diretor escolar exigem um conjunto de processos contínuos e não apenas medidas isoladas e pontuais relacionadas à sua seleção, com base no entendimento das competências e nos padrões de desempenho definidos. Envolve também um sistema de coordenação, apoio e monitoramento de seu trabalho, associados à sua capacitação contínua focada nos desafios identificados no processo, de modo que esse profissional possa exercer as funções conforme desejável.

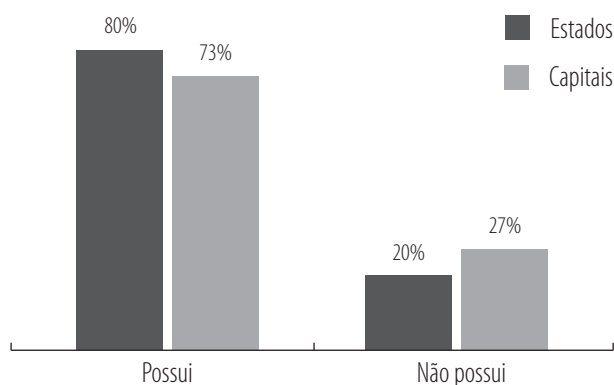
7. Resultados da pesquisa

A seguir são descritos os principais resultados da pesquisa sobre práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que participaram do estudo.

7.1. Existência de unidade responsável pela definição de políticas de seleção e provimento ao cargo de diretor escolar

Verifica-se que a maioria absoluta das SEEs e SMEs participantes da pesquisa conta com uma unidade responsável pela definição de políticas de seleção e provimento para a função de direção escolar, embora seja menor a proporção entre as SMEs, conforme se observa no Gráfico 1.

Gráfico 1. Existência de unidade responsável pela política de seleção e provimento ao cargo de direção nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação



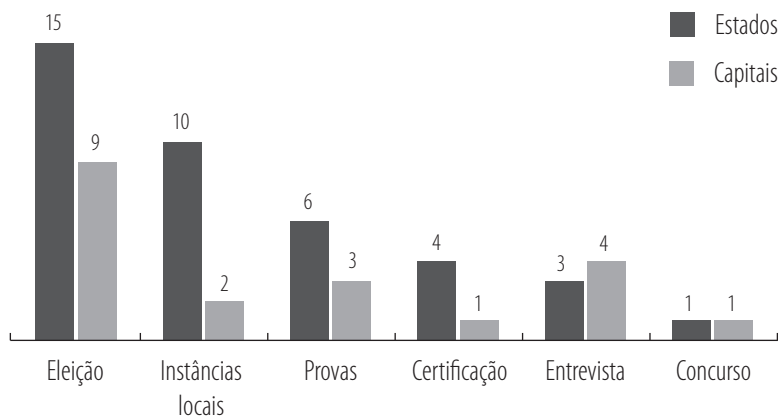
Fonte: Elaboração própria – Pesquisa FVC – Ago.–set. 2010

Da estrutura organizacional das Secretarias fazem parte, com foco na gestão, superintendências, assessorias especiais, departamentos, coordenações, gerências e unidades, de que se depreende uma diversidade em relação ao posicionamento dessa unidade no contexto organizacional das Secretarias. Com base nessas unidades, é possível definir linhas de ação para a gestão escolar, sua avaliação, coordenação e acompanhamento contínuos, além de subsidiar, de forma abrangente, a definição de políticas educacionais relacionadas à gestão escolar. No entanto, com a dificuldade observada na realização desta pesquisa no sentido de essas unidades de gestão apresentarem as informações solicitadas no questionário, tendo em vista sua dispersão em outros setores, é possível sugerir uma baixa articulação entre esses setores, além de falta de convergência de dados para a tomada de decisão sobre os assuntos de gestão. Essa dificuldade repercutiu nas escolas, conforme indicado por diretores participantes de grupos focais, que indicam como uma limitação para o seu trabalho o fato de terem de responder a diferentes demandas emanadas de diferentes setores da SE, muitas das quais desarticuladas entre si. Registra-se também, em grande parte das Secretarias, a falta de registros históricos sobre políticas de seleção e capacitação.

7.2. Modalidades de seleção de diretores escolares

Com base na revisão de literatura, foram identificadas como modalidades de seleção de diretores escolares a indicação pelas instâncias públicas locais, a eleição pela comunidade escolar, concurso público, realização de provas de conhecimento, exame de credenciamento ou de certificação, e entrevista por profissionais da SE. Apresentadas essas modalidades em questionário, e analisando isoladamente as respostas a cada uma dessas categorias, verificou-se que a adoção de eleições para a escolha dos diretores escolares foi a modalidade mais apontada pelas SEEs, 16 delas (67%), seguida da opção indicação por instâncias locais, adotada por dez Secretarias (42%). No entanto, cabe destacar que a metade das SEEs adota a prática de combinar mais de uma modalidade de seleção, apontada por 12 (50%) delas.

Gráfico 2. Distribuição das modalidades de seleção do diretor escolar adotadas pelos sistemas estaduais e municipais de ensino



Fonte: Elaboração própria – Pesquisa FVC – Ago.-set. 2010

Destacando os dados das SEEs, nove delas realizam eleições de forma combinada, dentre as 16 SEEs que adotam essa modalidade de seleção. Oito SEEs (33%) indicaram que adotam critérios técnicos para a seleção de diretores, como provas, exames de certificação, entrevista e concurso. Apenas a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) apontou a utilização de concurso como opção para a seleção de diretores e quatro outras apontaram adotar o credenciamento (Acre, Tocantins, Pernambuco e Minas Gerais). Mato Grosso do Sul indicou a aprovação na avaliação de competências básicas de dirigente escolar e realização de curso de gestão.

A análise das respostas sobre a modalidade de seleção de diretores escolares adotadas pelas SMEs de capitais brasileiras permite observar que a eleição aparece como a mais adotada, sendo praticada por nove (82%) dos sistemas municipais de ensino representados nesta pesquisa (Belo Horizonte, Belém, Campo Grande, Cuiabá, Curitiba, Porto Velho, Recife, Rio de Janeiro e Salvador). Quatro (36%) sistemas municipais de ensino adotam a entrevista, três (27%) adotam provas, dois (18%) adotam a seleção pela indicação por instâncias locais, um (9%) adota a certificação, e um (9%), o concurso, conforme apresentado.

Dentre o total de opções apontadas, pelas SEEs, a predominância recaiu na combinação de modalidades de seleção, envolvendo na maioria delas a eleição e a indicação por instâncias locais, conforme se observa no Quadro 1, a seguir.

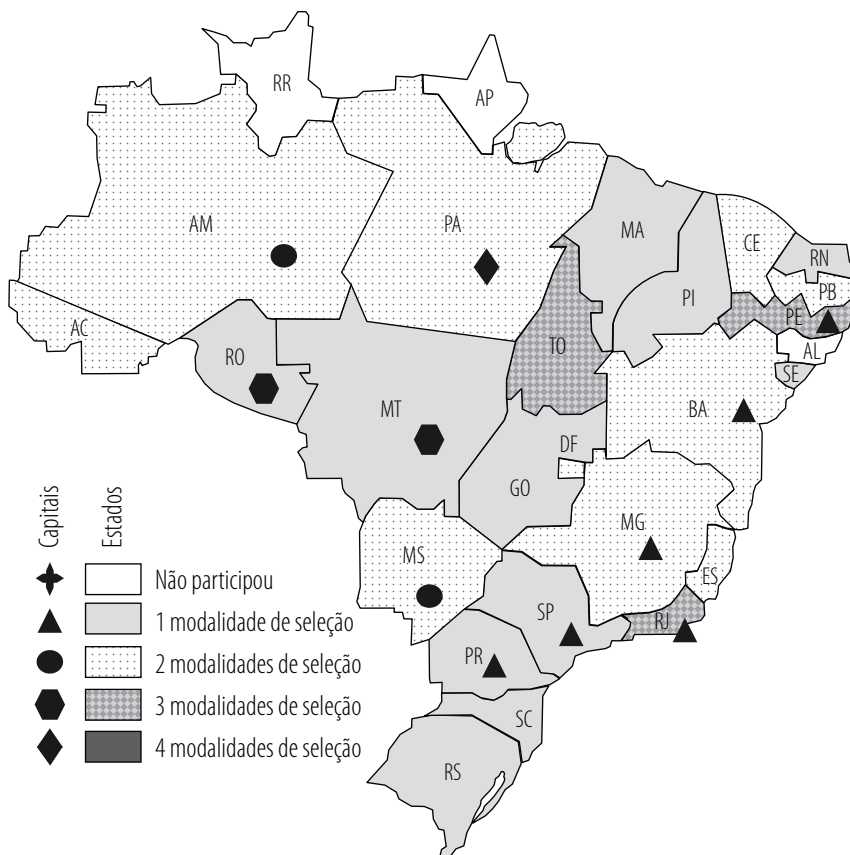
Quadro 1. Distribuição de modalidades de seleção para o cargo/função de diretor escolar por UFs envolvidas, segundo respostas das Secretarias Estaduais e Municipais das capitais

Região	UF	Instâncias Locais		Eleição		Concurso		Provas		Certificação		Entrevista	
		EST	CAP	EST	CAP	EST	CAP	EST	CAP	EST	CAP	EST	CAP
Centro-Oeste	Distrito Federal			X				X					
	Goiás			X									
	Mato Grosso			X	X				X				X
	Mato Grosso do Sul			X	X					X			
Norte	Acre			X						X			
	Amapá	NP											
	Amazonas	X						X			X	X	
	Pará	X	X	X	X			X					X
	Rondônia	X	X		X								X
	Roraima	NP											
	Tocantins	X						X		X			
Nordeste	Alagoas	NP											
	Bahia			X	X			X					
	Ceará			X				X					
	Maranhão	X											
	Paraíba	X		X									
	Pernambuco			X	X			X		X			
	Piauí			X									
	Rio Grande do Norte			X									
Sudeste	Sergipe	X											
	Espírito Santo	X										X	
	Minas Gerais			X	X			X		X			
	Rio de Janeiro	X		X	X							X	
Sul	São Paulo					X	X						
	Paraná			X	X								
	Rio Grande do Sul			X									
	Santa Catarina	X											

Fonte: Elaboração própria – Pesquisa FVC – ago.-set. 2010.
 Legenda: CAP – capital; EST – estado; NP – não participou

Os dados do Quadro 1 encontram-se distribuídos no Mapa 1, a seguir, e revelam que 46% das SEEs e 45% das SMEs combinam duas ou mais modalidades de seleção, conforme se observa no Mapa 2.

Mapa 1. Distribuição da quantidade de modalidades de seleção de diretor utilizadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das capitais



Nos grupos focais, foi evidenciado pelos diretores participantes que a modalidade de seleção adotada não é o fator determinante para a qualidade do trabalho do diretor: “O peso maior é mostrar o trabalho da gente que consiste em saber como resolver as situações. Portanto, não vejo diferença entre ser indicada e ser eleita. De uma forma ou de outra, o trabalho tem

que ser assumido e tem que ser realizado e é a sua competência que faz a diferença” (PROT. 11, l. 107-113).

Os diretores indicam em diversos grupos focais que a sua competência e sua determinação para promover a melhoria da escola – condições não facilmente detectáveis por cada uma das modalidades de seleção individualmente consideradas – é que fazem diferença na determinação da qualidade de seu trabalho. Essa dificuldade é especialmente apontada em relação ao processo de credenciamento, tendo em vista a natureza de suas provas. É evidenciado pelos diretores que é fundamental conhecer o perfil do diretor, de acordo com uma concepção clara e abrangente de gestão escolar e que, após a seleção, o diretor deve receber uma capacitação inicial para o desempenho e também deve ser acompanhado, orientado e apoiado em seu trabalho.

Curioso foi identificar ter sido geral o depoimento dos diretores participantes dos grupos focais indicando estarem satisfeitos com a modalidade de seleção pela qual foram selecionados, não apresentando insatisfação em relação a nenhuma delas (indicação por instâncias locais, eleições, concurso), apesar de apontarem algumas limitações em relação a seu processo.

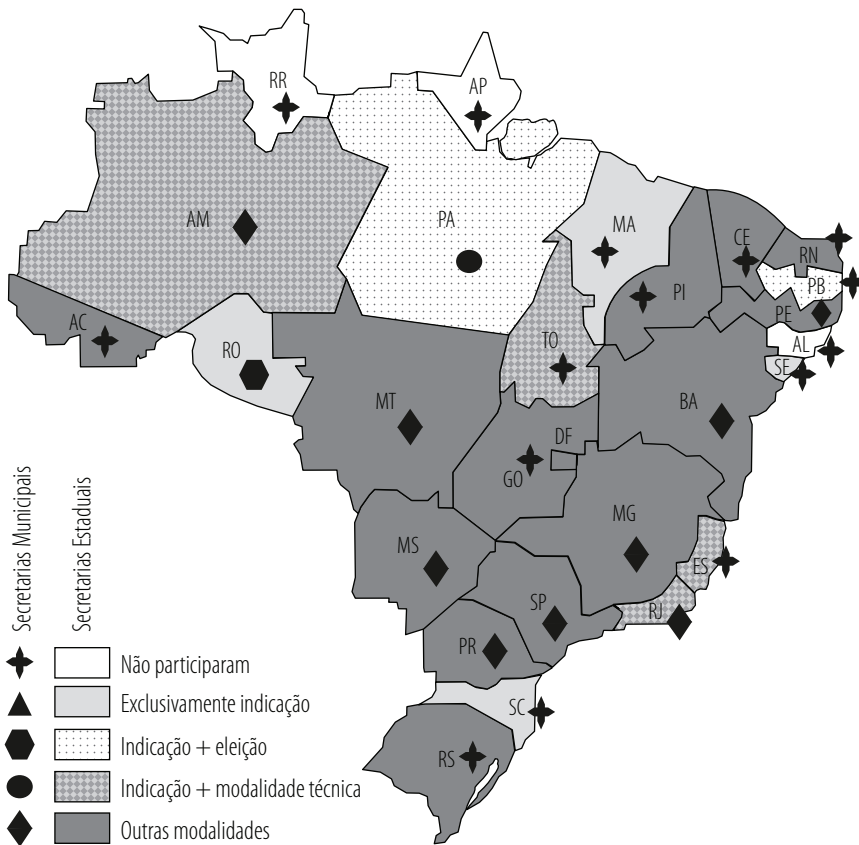
Cotejando os resultados do presente mapeamento com a realização em 1999, promovido pelo Ipea, verifica-se o aumento de modalidades de seleção que adotam critérios técnicos para a verificação de competências do diretor com base no reconhecimento de que as funções de diretor escolar são complexas e demandam um perfil profissional diferente do que é assumido pelo professor. Esse posicionamento se encontra consolidado no contexto internacional desde longa data, registrando três vertentes: a exigência de formação específica em gestão educacional, o credenciamento avaliado por instituição competente e o painel de entrevista de seleção por membros do colegiado de gestão da escola e do sistema de ensino.

7.2.1. A indicação por instâncias locais

Observando a modalidade de seleção por indicação pelas instâncias locais, verifica-se que a mesma é exclusivamente empregada pelas SEs de Santa Catarina, Rondônia, Maranhão e Sergipe e combinada com eleições pela

Paraíba e pelo Pará. As SEEs de Rio de Janeiro, Espírito Santo, Amazonas e Tocantins a adotam combinada com modalidades técnicas de aferição de competência do candidato. Dentre as SMEs, apenas as de Belém e Porto Velho adotam essa modalidade combinada com outra.

Mapa 2 – Distribuição da realização de seleção de diretor mediante indicação por instâncias locais pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das capitais



Essa modalidade de seleção é comumente apontada na literatura como se caracterizando por conotações político-partidárias. No entanto, foi descrita pela maior parte dos participantes dos grupos focais como um processo que evoluiu muito e que estaria, na grande maioria das UF's em

que é adotada, sendo realizada com base em critérios técnicos que levam em consideração a compatibilidade entre o perfil do professor candidato e a escola em que é necessário o diretor, condição altamente favorável à realização de uma boa seleção:

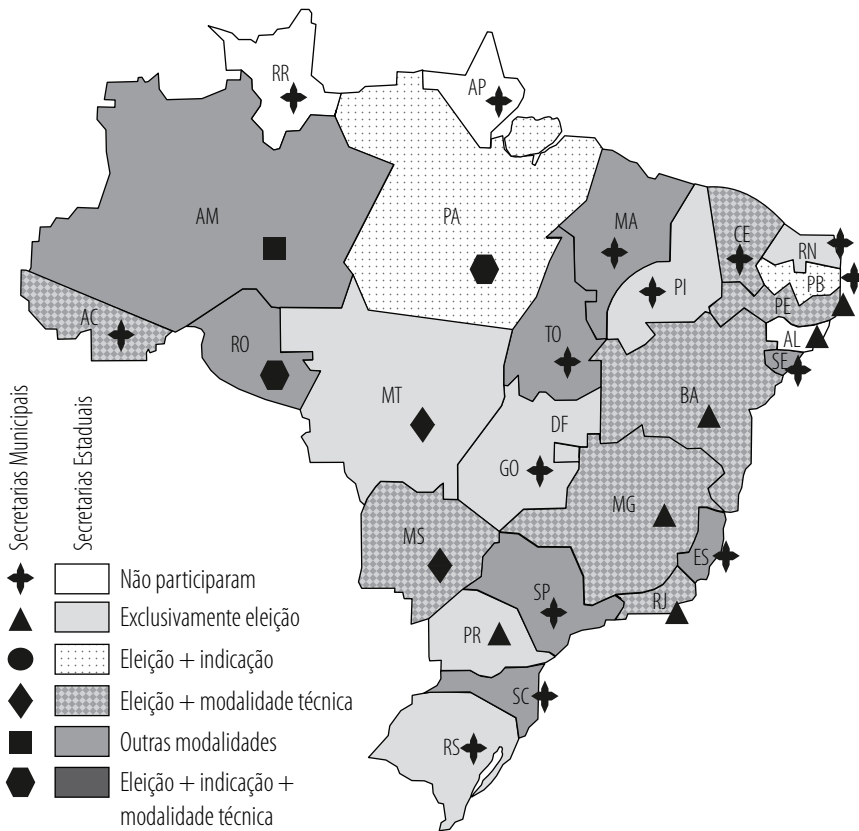
“A pressão política ainda existe, mas a Secretaria está sendo mais criteriosa, adota mais cuidados e influi tecnicamente na seleção de diretores. Há mais cobrança de resultados desde o MEC e da sociedade e por isso a Secretaria não pode fugir da seleção mais criteriosa. Antes, havia muita rotatividade de diretores, agora se procura garantir a estabilidade de diretores competentes.” (PROT. 9, l. 45-51)

Em todos os grupos focais, houve registro de diretores indicados para escolas em quatro circunstâncias: i) pela inauguração de escola nova; ii) pela municipalização da escola, isto é, sua passagem do estado para o município; iii) em decorrência de necessidade de intervenção na escola, tendo em vista problemas e denúncias de gestão inadequada; ou iv) pela aposentadoria, falecimento, desistência ou outro motivo pessoal de afastamento do diretor. Também se registra a circunstância muito comum nos sistemas de ensino em que há eleições, de escolas que não apresentam candidatos, em vista do que a indicação pela Secretaria se torna necessária. Essas condições tornam evidente a necessidade de todas as políticas de provimento do cargo de diretor estabelecerem critérios e condições de indicação de diretores como parte do processo de seleção.

7.2.2. Eleição de diretores

As eleições, adotadas por 16 (67%) das 24 SEEs participantes e por nove das 11 SMEs (82%), são realizadas como modalidade exclusiva em seis das estaduais e cinco das municipais, revelando uma maior proporção de sua utilização dentre os sistemas municipais de ensino.

Mapa 3. Distribuição da realização de seleção de diretor mediante eleições pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das capitais



A modalidade de seleção por eleição pela comunidade foi a mais comentada em todos os grupos focais, mesmo naqueles em que são adotadas outras modalidades de seleção. Em geral, os participantes desses grupos apontam que esse processo reproduz as práticas vigentes da sociedade, mediante a troca de voto por favores e concessões, a gestão de modo a não desagradar eleitores, o uso de cabos eleitores, que posteriormente passam a ser cobradores de favores, inclusive alunos. As descrições remetem a se visualizar ambientes caracterizados por um clima totalmente desfavorável à realização do trabalho educacional, quando não até mesmo desfavorável

para a formação e aprendizagem dos alunos, pelos modelos de comportamentos de professores no processo de disputa e de campanha, conforme depoimentos a seguir:

“A questão da eleição é uma conquista e precisamos lutar para que seja de qualidade e se perder a qualidade, podemos perder essa conquista. Em algumas escolas há muita guerra no processo de eleição, havendo necessidade de intervenção pela Secretaria, mas isso não retira o valor do processo nas demais.” (PROT.1, l. 271 – 277)

“A escola deveria mudar o modelo da política e em vez disso, repete o modelo. Ela faz parte da sociedade e a repete em vez de ajudar para mudá-la, como deve ser o seu papel. Faz parte desse coletivo massificador, cheio de baixarias. Há exposição de situações pessoais vexatórias. Como você vai olhar para o aluno depois da falta de postura? O aluno perde o respeito pela escola e pelos professores. Depois de uma eleição desse jeito não há quem segure a disciplina dos alunos e fica todo mundo nas mãos deles.” (PROT. 12, l. 367 – 377)

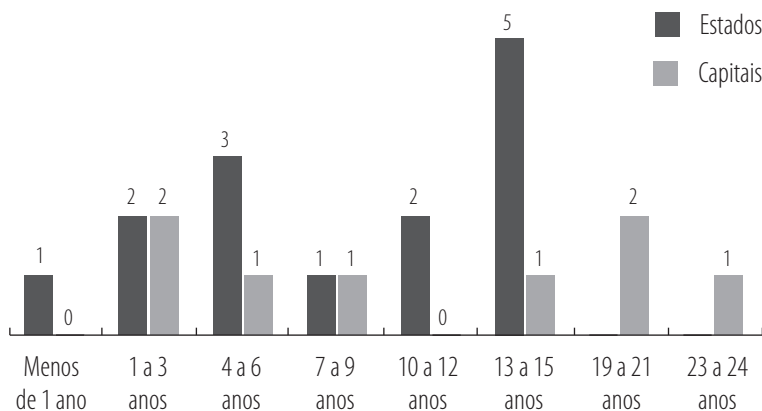
Em tese, é reconhecido pelos diretores participantes dos grupos focais que as eleições são de grande importância para a constituição de um ambiente democrático e participativo na escola, mas que o processo demanda aprendizagem. Essa aprendizagem não estaria em geral acontecendo, uma vez que foi comum a indicação de que, mediante a realização de eleições, não houve ao longo dos anos o aumento da participação da comunidade escolar na gestão e ações para a melhoria da escola. Essa condição estaria muito mais dependente do estilo de gestão do diretor do que da modalidade de seleção pela qual foi designado para a escola.

Evidencia-se, portanto, que a prática de eleição, tal como está sendo realizada, apresenta em grande parte das escolas, muito mais problemas do que avanços na melhoria da qualidade do ensino e que, no caso de sua prática, a mesma deve receber cuidados e orientações especiais por parte dos gestores de sistemas de ensino.

7.2.3. Diferença de tempo entre a primeira e a mais recente realização de eleição para o cargo de diretor escolar

As SEs que adotaram a seleção do diretor escolar por meio de eleição indicaram que já vêm adotando esse processo há algum tempo, com a diferença registrada entre o ano da última e o da primeira eleição, acontecendo em maior ocorrência na faixa de 13 a 15 anos (31%) entre as SEEs. Entre as SMEs, há o registro de quatro delas com datas bem mais antigas, conforme se observa no Gráfico 3. No quadro das informações prestadas, a data mais antiga de realização de eleições é de Salvador, em 1986, Rio de Janeiro, em 1987 e Belo Horizonte, em 1989.

Gráfico 3. Distribuição da diferença de tempo entre a primeira e a última eleição para o diretor escolar pelas Secretarias Estaduais e Municipais das capitais



Fonte: Elaboração própria – Pesquisa FVC – Ago.-set. 2010

As SEEs que apontam datas mais antigas de realização de eleições de diretores escolares são Ceará, Paraíba e Piauí (1995) e Acre e Rio Grande do Sul (1996), e as que indicam ter mais recentemente incorporado o processo de eleição como uma modalidade de seleção para o cargo de direção escolar são as do Pará, em 2009, e da Bahia, em 2008.

No entanto, conforme registros de estudos anteriores a esta pesquisa sobre práticas de seleção de diretores, verifica-se a realização de eleições de diretores desde 1981 (AMARAL SOBRINHO; XAVIER & MARRA, 1994; PARENTE & LÜCK, 1999). Assim, tem-se o registro nessas pesquisas de realização de seleção de diretores escolares mediante eleições em 1981 no Acre, em 1984 no Ceará, Paraná e Rio Grande do Sul, entre 1986 e 1987 nos estados de Santa Catarina e no Distrito Federal e, entre 1988 e 2001, nos estados do Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro. Destaca-se que, em muitos casos, o processo foi suspenso ou interrompido. Essas diferenças podem indicar que o processo de eleição e outras modalidades de seleção não são adotados de forma contínua e ininterrupta nas unidades de federação, com mudanças no processo, no decorrer do tempo. Por outro lado, pode revelar a falta de registros da memória das políticas de gestão adotadas por diferentes governos que, deixando de ser vistas como políticas de Estado, são desconsideradas.

7.2.4. Percentagem de escolas com um ou nenhum candidato na última eleição

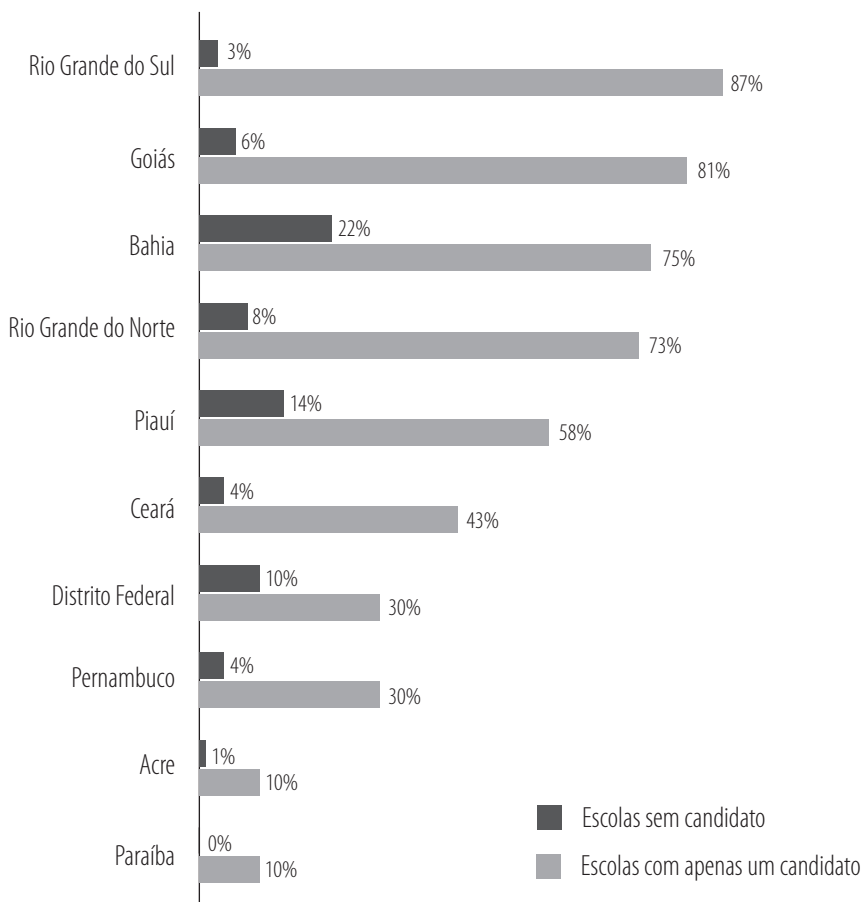
Perguntados sobre a percentagem de escolas que tiveram um só candidato ou nenhum, as respostas revelaram que das SMEs que promoveram eleição de diretor escolar, houve relativamente pouca disputa no último pleito: no Rio Grande do Sul foram registrados 87% de eleições com apenas um candidato; Goiás, com 81% das escolas; Bahia, com 75% com um candidato e 37% sem nenhum; e Rio Grande do Norte, com 73% com apenas um candidato. Das seis SMEs que apresentaram informação a respeito, é grande o percentual de escolas que apresentam apenas um candidato ou nenhum, sendo superior a 90% em Belém e 75% em Salvador. A percentagem de escolas com apenas um candidato é superior a 60% em Porto Velho, Rio de Janeiro (95%) e Recife (76%). Portanto essa situação não é diferente do que acontece nas escolas das SEEs.

Esses dados revelam que a eleição não se constitui, em grande parte das escolas, em processo de mobilização de participação dos professores para a candidatura. Esse fenômeno merece uma investigação, sendo possível

sugerir, com base nos grupos focais realizados com os diretores, que o cargo em si apresentaria baixo poder atrativo, tendo em vista o elevado ônus pessoal e profissional associado ao seu exercício, com recompensa percebida como inadequada, considerando o seu volume de responsabilidades. Por outro lado, uma desmotivação à candidatura à direção é expressa diante da insatisfação com o clima tenso que a disputa geraria, que chega até a atingir a imagem pessoal dos candidatos. No entanto, foi identificado nos grupos focais que o apoio da SE à escola e o seu acompanhamento ao trabalho da gestão se constituem em um fator atraente ao exercício do cargo de direção escolar.

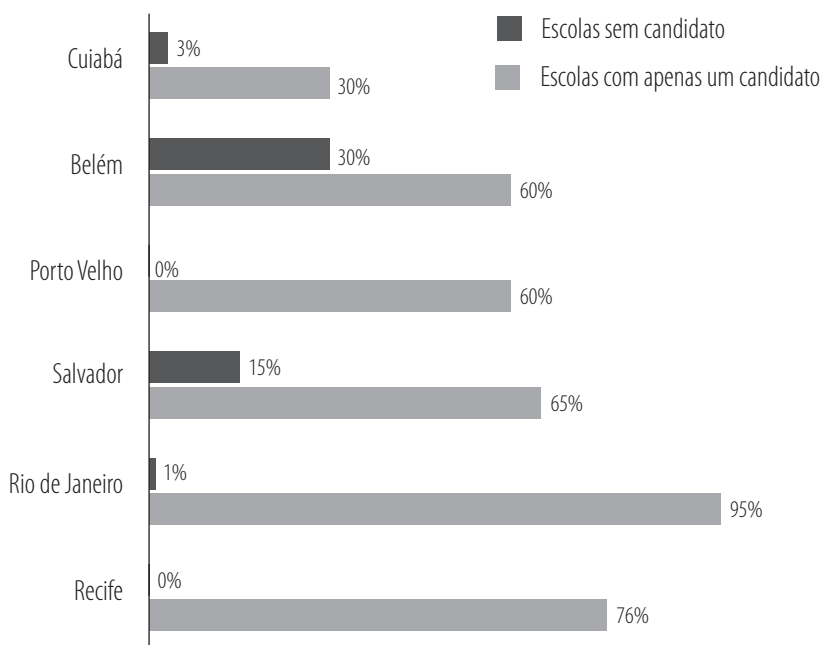
Destaca-se que na situação em que não há candidatos para a eleição, a alternativa apontada pelas UFs para suprir os cargos de direção escolar foi a indicação pelas instâncias locais realizada por parte das Secretarias.

Gráfico 4. Percentual de escolas que não tiveram candidato ou que tiveram apenas um candidato no último pleito, por unidade federada



Fonte: Elaboração própria – Pesquisa FVC – Ago.-set. 2010

Gráfico 5. Distribuição percentual de escolas que não tiveram candidato e que tiveram apenas um candidato no último pleito, por capitais



Fonte: Elaboração própria – Pesquisa FVC – Ago.-set. 2010

7.2.5. Vantagens e desvantagens da realização de eleições

As vantagens apontadas pelas UF's na adoção da modalidade de eleição para a escolha do diretor escolar aparecem elencadas a seguir, no Quadro 2. Destacam-se, com maior incidência de respostas, as questões do envolvimento e participação da comunidade e do processo democrático e gestão participativa.

Quadro 2. Distribuição das respostas sobre as vantagens na adoção da eleição segundo a Unidade Federada

Vantagens	Unidades Respondentes
Participação, envolvimento, responsabilidade de vários segmentos da comunidade na escolha do dirigente e nas ações da escola.	Mato Grosso, Ceará, Piauí, Acre, Distrito Federal
Promoção de um sentido de pertencimento em relação ao fazer da escola. Mantém o gestor alerta quanto às necessidades e anseios da comunidade escolar.	Pernambuco, Santa Catarina, Bahia
Competência técnica com a legitimidade da escolha pela comunidade.	Salvador, Cuiabá, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Cuiabá
O exercício da democracia para a prática da gestão participativa/processo democrático.	Bahia, Ceará, Pará
Descentralização do poder/alternância do poder/eliminação da indicação política.	Mato Grosso, Cuiabá
Gestores mais comprometidos com a comunidade local.	Paraíba, Salvador, Rio de Janeiro
Envolvimento da família nas questões escolares e valorização da comunidade escolar.	Piauí, Porto Velho, Campo Grande, Curitiba
Candidatos precisam demonstrar capacidade de liderança e organização.	Pernambuco
Autonomia da gestão escolar.	Piauí
Fonte: Elaboração própria – Pesquisa FVC – Ago.-set. 2010.	

Por outro lado, as SEEs e SMEs revelam que o processo de seleção induz à prática de clientelismo/corporativismo ou ao favoritismo no ambiente escolar e pode propiciar a politização e fragmentação de grupos nas escolas, provocando um ambiente de antagonismo.

Quadro 3. Distribuição das respostas sobre as desvantagens na adoção da eleição segundo a Unidade Federada

Desvantagens	Unidades Respondentes
Possibilidade de desvirtuamento do processo.	Mato Grosso
Clientelismo na escola/corporativismo/favoritismo.	Bahia, Paraíba, Piauí
Atitudes antidemocráticas em algumas escolas.	Ceará
Politização e fragmentação de grupos nas escolas/divisão da escola em grupos diversos e antagônicos.	Rio Grande do Norte, Pernambuco
Não exigência de critérios de qualidade e desempenho.	Pernambuco
Descumprimento de orientações e regulamentos do órgão gestor central.	Piauí
Reprodução de mazelas dos processos de eleição geral.	Rio Grande do Sul
Redução do entendimento da gestão democrática à eleição de diretores.	Rio Grande do Sul
Dificuldade de a instituição educacional motivar a comunidade para participar da escolha.	Distrito Federal
Excesso de conflitos vividos pelos candidatos, nas escolas durante o processo eleitoral.	Salvador
Plano de trabalho da gestão escolar deixa em muitos casos de contemplar as diretrizes de Política Municipal de Educação.	Belo Horizonte
Falta de preparação do candidato eleito para o cargo.	Curitiba
Fonte: Elaboração própria – Pesquisa FVC – Ago.-set. 2010.	

Cabe destacar que as vantagens apresentadas, em geral, apontam muito mais a expectativas, e não necessariamente a fatos observados, enquanto as desvantagens corresponderiam a fatos observados, tal como apontado por diretores nos grupos focais realizados.

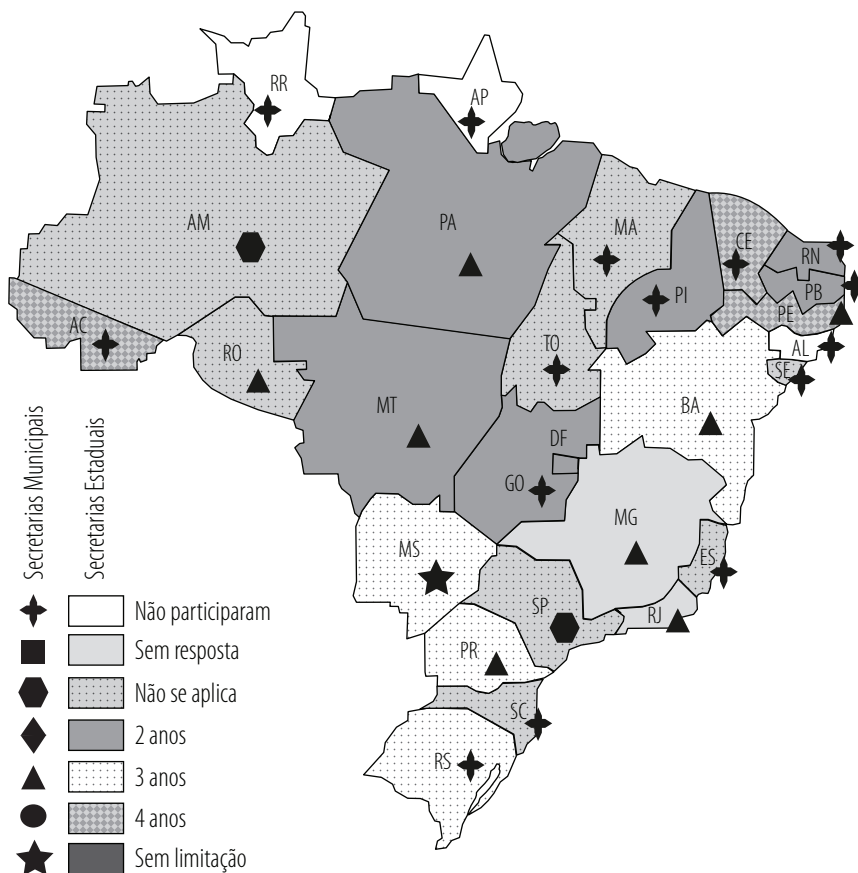
Os diretores participantes dos grupos focais apresentam essa mesma orientação. Apontaram como grandes vantagens das eleições que as mesmas se constituem em uma conquista resultante de um movimento da classe de

educadores, tendo como perspectiva a realização da gestão democrática e participação na escola. No entanto, apesar de reiterarem essa condição, eles revelaram continuamente e de forma clara que a realização de eleições não tem contribuído para promover a mobilização da comunidade escolar em torno da construção do projeto político-pedagógico da escola, da atuação do seu conselho escolar e da qualidade do ensino. Pelo contrário, grande parte dos depoimentos aponta o fato de que as eleições criam um ambiente com grande animosidade, pelas disputas, quando ocorrem, ou de indiferença quando não há competidores, ocasionando graves consequências no clima organizacional da escola.

7.2.6. Anos de exercício do diretor eleito

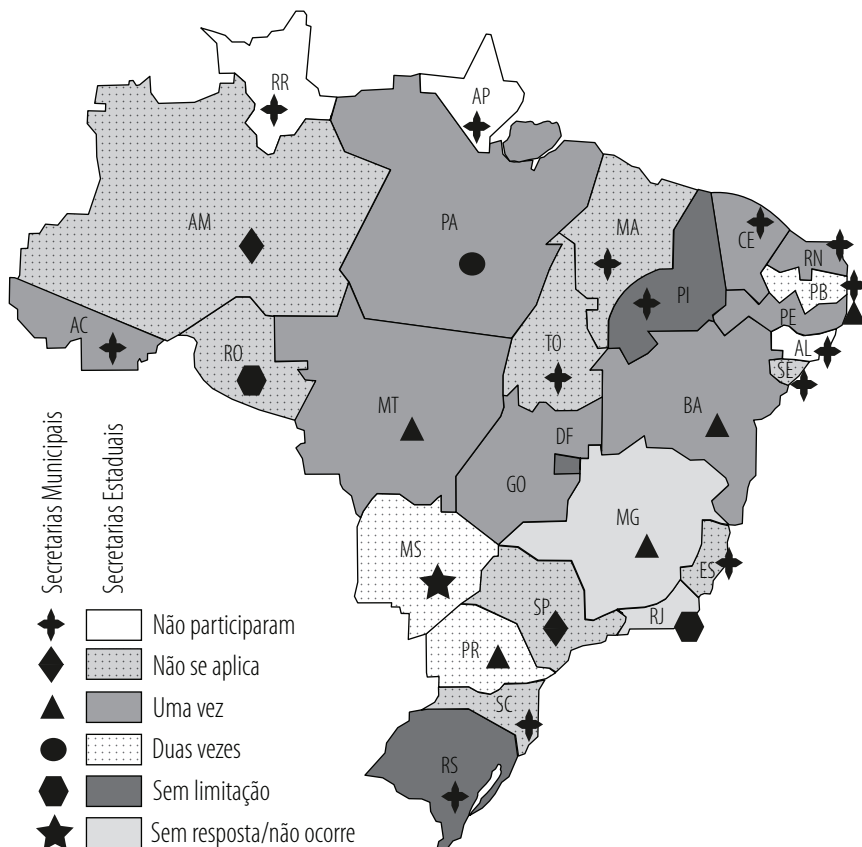
Tendo em vista o princípio da alternância de poder inerente ao processo de eleição, é estabelecida pelas SEs a duração do mandato para o diretor. Esse mandato varia de dois a quatro anos, sendo que, na maior parte dos sistemas estaduais que realizam eleições, o mandato é de dois anos (Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal, Paraíba e Rio Grande do Norte), de três anos é o mandato dos diretores estaduais de Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Bahia e, de quatro anos, dos diretores estaduais do Acre, Ceará e Pernambuco. Minas Gerais e Rio de Janeiro não responderam a essa questão. Já quanto aos sistemas municipais de ensino, à exceção de Campo Grande, todas as demais oito SMEs que realizam eleições definem um mandato de três anos para seus diretores. Os diretores participantes dos grupos focais são favoráveis ao aumento de tempo do mandato de gestão: “Na primeira [gestão] você não conhece e na segunda já tem a experiência de orientação e mediação do trabalho. Essas questões é que levaram a aumentar o mandato para mais um ano e permitir reeleição, para fechar parte do que planejou. O tempo deveria ser maior” (PROT. 6, l. 89-93).

Mapa 4. Duração do mandato do diretor segundo a Unidade Federada



Esse tempo, no entanto, pode ser estendido por mais um mandato pelo menos para todos os diretores. A recondução do diretor ao cargo acontece apenas uma vez, na maioria das UFs que apresentaram respostas a esse quesito. O estado do Rio Grande do Sul e o Distrito Federal não limitam a possibilidade de recondução ao cargo de diretor mediante reeleição consecutiva. Quanto aos diretores de municípios, cinco dos que realizam eleições podem ser reconduzidos uma vez (Belo Horizonte, Cuiabá, Curitiba, Recife e Salvador), Belém, duas vezes e Rio de Janeiro e Porto Velho não definem limites.

Mapa 5. Possibilidade de recondução ao cargo mediante reeleição consecutiva para diretores de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação



Cotejando esses dados com os pareceres dos diretores em grupos focais, destaca-se que esses profissionais consideram o tempo de dois anos como muito curto para promover avanços na gestão da escola e que julgam mais produtivo um mandato de três anos, com possibilidade de recondução, sugerindo um período de no mínimo seis anos de exercício na gestão da escola. Em torno da questão do tempo, se situam a tendência de os diretores se sentirem donos da escola, após alguns anos de atuação, o que aponta a

necessidade de alternância. Verifica-se, no entanto, que a alternância tem sido driblada em sistemas de ensino que adotam chapas com candidato a diretor e vice-diretor, que continuam candidatos, porém alternando apenas suas posições na chapa, ou então, em casos em que não são propostas chapas, diretores e coordenadores pedagógicos se alternam como candidatos, permanecendo, dessa forma, na gestão da escola.

Nos grupos focais, a questão do tempo no exercício das funções de diretor emergiu como um fator importante, que possibilita a criação de um acervo de experiências e desenvolvimento de competências, sendo até mesmo sugerido que os bons diretores tivessem a possibilidade de continuar no exercício dessas funções, o que, com a política de eleição é vedado, acarretando desperdício de competências tanto para o diretor como para a escola e para o sistema que deverá promover esforços contínuos de capacitação de diretores. Houve até mesmo a sugestão de associar o exercício do diretor a uma carreira. No entanto, a possibilidade de permanência nessa carreira deveria ser continuamente examinada pela manutenção do perfil de liderança do diretor e de compromisso com a melhoria contínua da escola.

7.3. A certificação

A certificação de diretor escolar é praticada em quatro estados (Acre, Bahia, Minas Gerais e Tocantins) e em um dos municípios (Campo Grande) participantes desta pesquisa.

Duas das UFs onde foi realizado o grupo focal adotam essa modalidade de seleção e houve a indicação de insatisfação dos diretores a respeito da mesma, tendo em vista a falta de transparência na realização dessas provas e o fato de que permanecem sem saber como são avaliados, em que são bons e em que deixam a desejar diante dessas provas. Além do que há conhecimento da realização da indústria do cursinho em torno dessas provas, como se pode verificar no endereço eletrônico www.escola21.net.

É apontado como limitação da certificação, pelos diretores dos grupos focais, o fato de os testes não serem divulgados, o que é considerado como falta de transparência e até mesmo como sistema autoritário. No entanto,

essa medida faz parte da necessidade de garantia de segurança dos testes, que impede a sua divulgação pública.

7.4. Concurso

O concurso público para provimento do cargo de diretor é praticado exclusivamente pelas SEEs e SMEs de São Paulo e respectiva capital. Essa modalidade se apresenta, conforme os participantes dos grupos focais apontam, como prática que contribui para dar credibilidade ao trabalho, maior segurança e também sinaliza para a comunidade escolar que a atuação do diretor terá continuidade no contexto de sua escola.

As provas são realizadas por uma instituição privada de prestação de serviços e consultoria, definida com base em processo licitatório. Como vantagem a esse processo, é apontado que o mesmo assegura a seleção dos melhores candidatos para o cargo e, como desvantagem, que cabe ao candidato o privilégio de escolher a escola onde pretende trabalhar, com base em uma lista de escolas e segundo a ordem de sua classificação no concurso. Nesse caso, o perfil do candidato não é avaliado em relação às demandas de gestão e a escola pode considerar o diretor como uma imposição do sistema sobre ela.

7.5. Definição de critérios de competência de desempenho

A literatura indica que a definição e a divulgação de padrões e critérios de competência de desempenho do diretor escolar são consideradas como uma condição básica para orientar a seleção de diretores escolares, assim como a coordenação e avaliação de seu trabalho. A maioria das UFs indicou que tem esses critérios e padrões definidos e que os divulga. Sessenta e nove por cento das SEEs e 64% das SMEs indicam fazê-lo. No entanto, ao enumerarem esses padrões, a maioria absoluta aponta pré-requisitos funcionais, como tempo de serviço, qualificação profissional e experiência docente.

Apenas uma SEE, diferentemente das demais, enumera funções a serem exercidas, como: “[...] i) desenvolver gestão democrática e participativa; ii) zelar pelo desempenho global da escola; iii) estimular os membros da escola a participarem de modo efetivo dos projetos globais com vista à contínua

atualização teórico-metodológica; iv) assistir direta e indiretamente o pessoal docente, discente e técnico administrativo da escola; v) criar condições estímulos visando à realização dos trabalhos de acordo com a realidade escolar; vi) organizar e dinamizar o conselho escolar visando o princípio da cogestão; e vii) dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas do sistema de ensino e de outros órgãos”. Outra Secretaria nomeia áreas de atenção: i) o planejamento e o aprimoramento da escola; ii) o processo pedagógico e a qualidade do ensino; iii) o desenvolvimento da equipe e o fortalecimento da autonomia; iv) a administração da escola e a gestão participativa; e v) as relações da escola, seu fortalecimento e sua ampliação com a comunidade.

A diversidade e a generalidade das proposições indicam, por certo, a necessidade de realizar estudos a respeito e aprofundamento da questão no âmbito dos sistemas de ensino, de modo a se poder garantir a orientação adequada do trabalho do diretor escolar e sua coordenação por parte da SE.

7.6. Capacitação de diretores

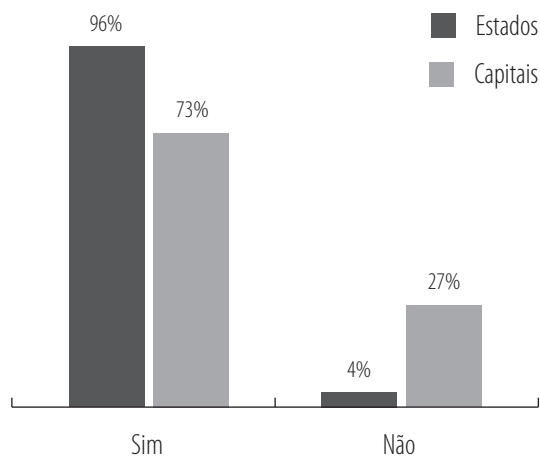
A capacitação de diretores escolares é considerada, no âmbito internacional, como uma condição fundamental para garantir a atuação adequada dos diretores escolares. Em vários países, a seleção de diretores escolares é realizada em momentos de vacância do cargo e, portanto, de escola por escola, adotando como pré-requisito a formação em nível de pós-graduação em Gestão Educacional e certificação. Demonstrando uma consonância entre as instituições formadoras e a necessidade das escolas por qualidade de desempenho de seus diretores, desde a década de 1950, nos Estados Unidos, um esforço conjunto de IES que ofereciam cursos de formação em Administração e Liderança Escolar, no sentido de ajustá-los à necessidade de garantir competências elevadas e consistentes com as demandas de trabalho dos diretores.

Além da demanda de formação inicial, no contexto internacional, são propostos programas de formação continuada e em serviço de modo a garantir a contínua atualização dos profissionais no exercício da gestão escolar. Esses programas são organizados com foco no desenvolvimento de

competências e sua atualização para o enfrentamento dos desafios continuamente renovados da escola.

A presente pesquisa observou que existe no Brasil uma falta de articulação entre as instituições formadoras e as demandas de trabalho do diretor, uma vez que os cursos por elas oferecidos são conteudistas e genéricos. Para atender às necessidades de capacitação de seus diretores, as SEs têm, em sua grande maioria, investido na promoção de programas de capacitação. Essa prática tem sido adotada, nos últimos cinco anos, por 96% das SEEs e 73% das SMEs.

Gráfico 6. Distribuição da oferta de cursos de capacitação pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das capitais



Fonte: Elaboração própria – Pesquisa FVC – Ago.–set. 2010

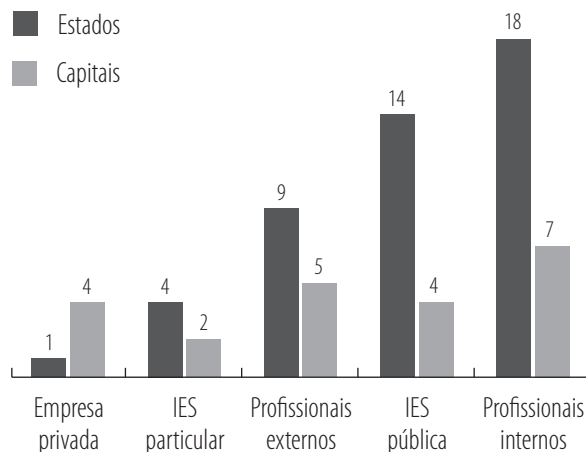
7.6.1. Instituições e profissionais envolvidos na realização da capacitação

A análise da frequência de respostas isoladas sobre o tipo de instituição que é envolvida na realização de capacitação nas UFs permite observar que as SEs utilizaram, na maior parte das vezes, profissionais internos, seguido por IES públicas e por profissionais externos à Secretaria. Esses dados reve-

lam uma tendência à construção de capital de conhecimento sobre gestão no interior da SE e das instituições públicas de formação.

No entanto, dada a dificuldade de obter os dados sobre a capacitação indicada pelos informantes da pesquisa, pode-se sugerir que ocorre certa desvinculação entre os setores que organizam e promovem essa capacitação e as demais áreas de atuação das políticas de desenvolvimento da gestão escolar. Os profissionais internos da Secretaria são empregados em 75% das SEEs e 63% das SMEs; as IES públicas são empregadas em 58% das SEEs e 36% das SMEs e os profissionais externos, por 37% das SEEs e 45% das SMEs. Observa-se, pois, que, proporcionalmente, há uma reversão de tendência entre SEEs e SMEs, uma vez que aquelas tendem a utilizar mais IES públicas que estas, que, por sua vez utilizam mais profissionais externos que aquelas.

Gráfico 7. Tipo de instituições envolvidas em capacitações pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das capitais



Fonte: Elaboração própria – Pesquisa FVC – Ago.-set. 2010

7.6.2. Conteúdo dos cursos de capacitação

Como conteúdos dos cursos de capacitação de diretores, os mais indicados foram os do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), promovido pelo Consed, que já capacitou mais de 100 mil gestores de sistemas estaduais de ensino. Observa-se que, de todas as UFs que participaram desta pesquisa, a única que não realizou o Progestão foi o Paraná. O conteúdo desse programa se acha organizado em dez módulos, nos quais são tratadas, de forma associada ao trabalho, questões focadas no desempenho do diretor, como: por que promover a gestão democrática nas escolas públicas? Como promover espaços de participação de pessoas e setores da comunidade nas escolas? Como construir autonomia na escola? Como estimular ações inovadoras capazes de modificar o ambiente de formação e trabalho nas escolas? Como construir coletivamente o projeto pedagógico? Como articular projeto pedagógico e prática pedagógica? Outro programa indicado por várias UFs foi o Gestão para o Sucesso Escolar (GSE), promovido pela Fundação Lemann.

Áreas de atenção são especialmente apontadas para os programas de capacitação oferecidos pelas SEs, como o proposto pelo estado de São Paulo: i) introdução à administração pública; ii) política educacional; iii) educação democrática e política de acesso e permanência com qualidade; iv) novas perspectivas para a gestão da escola pública; v) a gestão de resultados educacionais do ensino e aprendizagem; vi) gestão democrática e participativa; vii) gestão pedagógica: proposta pedagógica, planejamento e avaliação; viii) gestão do currículo e cultura; ix) gestão de recursos humanos; x) gestão de recursos financeiros; xi) o diretor como gestor de uma escola aprendente e gestor de políticas públicas; xii) o cotidiano escolar; xiii) a escola e a educação comunitária; e xiv) relações de trabalho e profissão docente.

Cotejando o que dizem os diretores a respeito das capacitações oferecidas, pode-se sugerir que muitos dos programas denominados como capacitação, realizados pelos esforços internos, correspondem à realização de comunicação de normas, regulamentos, procedimentos administrativos adotados pela SE para uniformizar os procedimentos escolares e não

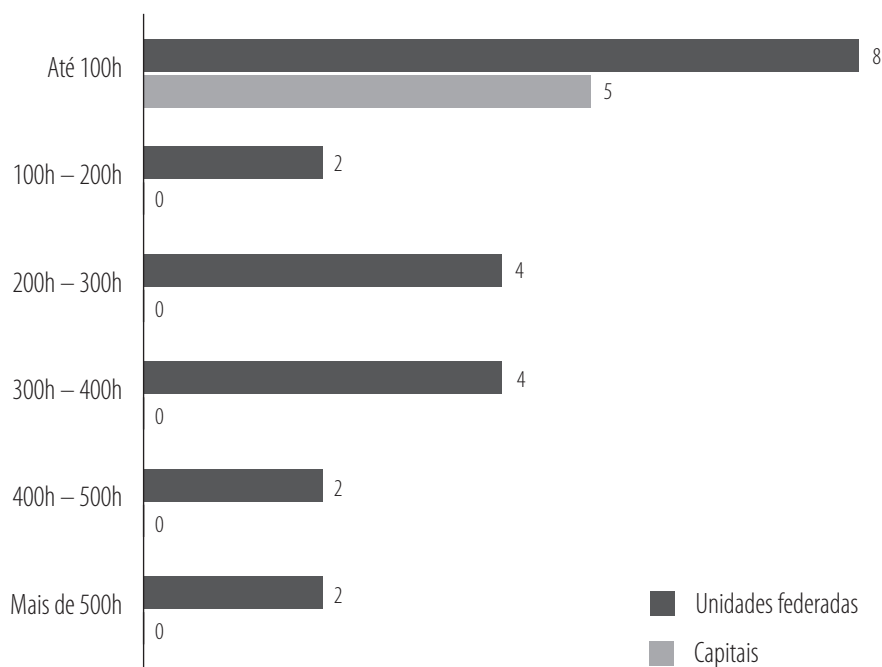
propriamente se reportariam a ações de capacitação, conforme indicaram os diretores.

Destaca-se também o fato de os programas serem percebidos pelos diretores como muito teóricos, filosóficos e distanciados de sua prática, em vista do que não contribuem para a orientação adequada à realização de seu trabalho. Ressalva a respeito foi feita ao Progestão, cuja metodologia pressupõe a integração entre teoria e prática.

7.6.3. Carga horária dos cursos da capacitação

Verifica-se que, enquanto a carga horária/ano de capacitação dos diretores para as SEEs apresenta variação com valores de 100h a mais de 500 horas/ano, as cinco SMEs que informaram a carga horária que oferecem a seus diretores apontam a oferta de no máximo 80 horas/ano, sendo a carga média do total das horas ofertadas por elas de 58 horas. O Gráfico 7 compara os resultados das SEEs e SMEs, evidenciando a grande variação dessas práticas e apontando maior atenção dos sistemas estaduais de ensino com relação à capacitação de seus diretores.

Gráfico 8. Comparação da distribuição da carga horária/ano na capacitação dos diretores ofertada por estados e capitais



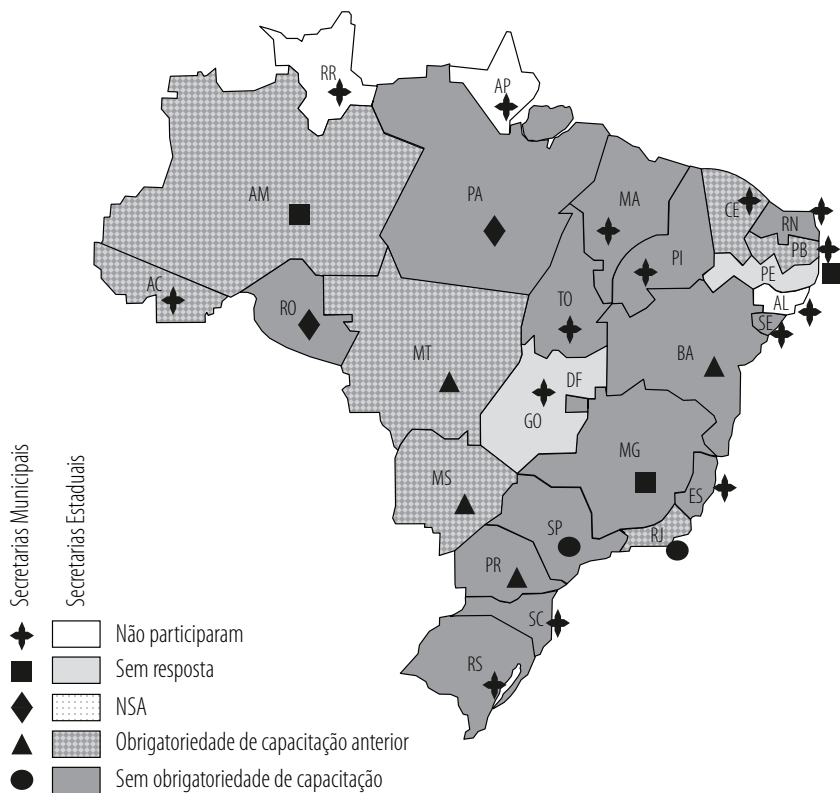
Fonte: Elaboração própria – Pesquisa FVC – Ago.–set. 2010

7.6.4. Obrigatoriedade de realizar curso de capacitação antes de assumir funções de direção escolar

A exigência de realizar capacitação anterior para assumir o cargo de diretor escolar é seguida apenas nos estados do Acre, Amazonas, Mato Grosso, Ceará, Rio de Janeiro e Paraíba e nos municípios de Campo Grande, Cuiabá, Curitiba e Salvador, conforme se pode observar no Mapa 6, a seguir. A realização dessa capacitação é percebida pelos diretores que participaram dos grupos focais como muito importante a fim de que o novo diretor tenha uma compreensão mais clara de suas responsabilidades e dos desafios a serem enfrentados, e não precisa aprender por ensaio e erro, tal como

acontece com grande número de diretores, com grande prejuízo para o seu desempenho e para os resultados da escola. A iniciação nessa atuação sem a devida capacitação é considerada como uma experiência de grande sofrimento e altamente exaustiva, com perda de noites de sono.

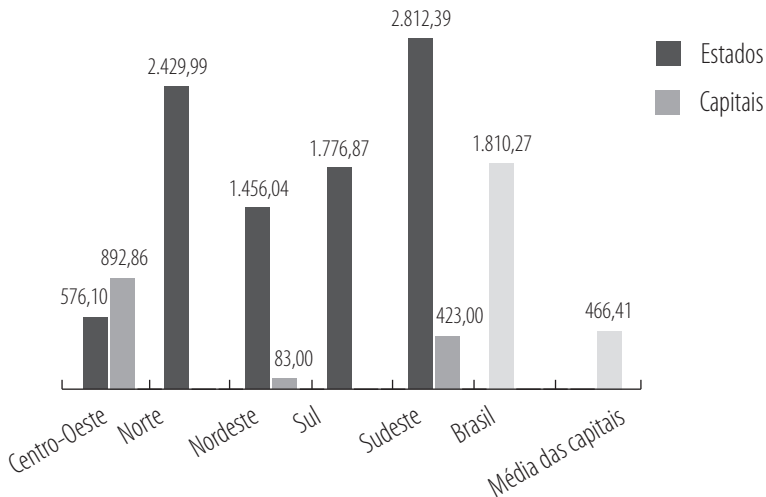
Mapa 6. Obrigatoriedade de capacitação anterior para o cargo de diretor escolar segundo a Unidade Federada



7.6.5. Investimento realizado ao ano por diretor

Calculando a relação investimento/ano realizada para capacitação, por diretor, mediante a divisão do valor gasto informado pelo número de diretores, obtém-se entre as SEs o valor médio nacional de R\$ 1.810,00 para a sua capacitação e entre as SMEs das capitais o valor de R\$ 455,00. Os dados revelam uma variação muito grande tanto entre as SEEs como as SMEs. A SEE que mais investe em capacitação de diretores escolares é a de São Paulo, investimento de uma média por diretor de R\$ 4.507,00; e a SME que mais investe é Campo Grande, com um valor médio por diretor de R\$ 892,00. Muito embora não se possa comparar os dados fornecidos entre estados e capitais, uma vez que estas estejam representadas nesta pesquisa em pequena proporção e além disso não apresentaram informações correspondentes a esta questão, apresentamos um gráfico sobre ela, integrando os dados por regiões.

Gráfico 9. Valor médio investido em capacitação ao ano por diretor de sistemas estaduais e municipais por região



Fonte: Elaboração própria – Pesquisa FVC – Ago.-set. 2010

8. Destaques baseados na pesquisa realizada

É amplamente reconhecido que a gestão escolar é de extrema importância para determinar a qualidade do ensino, tendo em vista o papel de liderança, organização e direcionamento que o diretor deve dar ao conjunto de esforços de uma ampla gama de pessoas, utilizando diferentes métodos e recursos, encetando diferentes ações, expressando diversos conteúdos e significados e envolvendo diferentes e até mesmo conflitantes vontades e interesses. A unidade, a consistência e a coerência de todas as dimensões envolvidas no trabalho educacional com foco na aprendizagem dos alunos dependem, pois, de competências especiais do diretor. Em vista desse reconhecimento, emerge como de extrema importância o cuidado com a seleção e a capacitação de diretores escolares, no contexto de uma compreensão clara, consistente e coerente da gestão escolar e do seu papel na determinação da qualidade da educação pelos gestores dos sistemas de ensino e delineadores de políticas.

Com base em pesquisa de campo e revisão de literatura, foram identificadas expressões, abrangências, possibilidades e limitações das práticas adotadas de seleção e capacitação de diretores escolares, de modo a compreender aspectos relevantes das mesmas, assim como identificar perspectivas e critérios para o delineamento de políticas públicas de gestão escolar consistentes no norteamento de avanços para a melhoria da qualidade do ensino.

Em complementação à pesquisa, e de modo a consubstanciar proposições de políticas públicas sobre a questão, a FVC promoveu a realização de um painel de especialistas, formado por profissionais atuantes em diversas organizações dedicadas ao desenvolvimento da Educação², de que resultou,

2. Especialistas que participaram do painel desse estudo, com objetivo de debater os resultados encontrados e elencar proposições com foco em políticas públicas, em ordem alfabética: Ana Inoue (Itaú BBA), Angela Dannemann (Fundação Victor Civita), Beatriz Azeredo (Instituto Desiderata), Gisela Wajskop (Fundação SM), Heloisa Lück (Cedhap – Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado), Ilona Becskeházy (Fundação Lemann), Isabel Cristina Santana (Fundação Itaú Social), José Parente Filho (consultor educacional, Brasília), Luiz Carlos Albuquerque de Souza – Mestre em Políticas Públicas (Manaus), Mozart Neves Ramos (Movimento Todos pela Educação), Regina Scarpa (Fundação Victor Civita), Renato Casagrande (Universidade Positivo), Rosa Maria Hashimoto (Consultora Educacional, Bahia), Wanda Engel (Instituto Unibanco).

com a discussão dos dados e seus significados, o delineamento de sugestões para essas políticas.

8.1. Seleção de diretores

Tal como identificado nos mais diversos estudos registrados na literatura sobre a seleção de diretores escolares, essa seleção constitui-se em questão de expressão diversificada e por vezes polêmica, marcada por muitos debates e muitas práticas, que variam não só entre regiões, mas entre estados numa mesma região, entre sistemas de ensino num mesmo estado e entre governos de um mesmo estado ou município. Verifica-se que grande parte dessa diferença se deve não apenas a variações de condições socioeconômicas e culturais em que atuam cada um desses sistemas de ensino, mas também a uma possível desatenção a fatores históricos e contextuais no delineamento de suas políticas.

Identifica-se no Brasil, historicamente, a adoção de diversas modalidades de seleção de diretores: i) indicação do diretor pelos poderes públicos estaduais e municipais; ii) eleição direta de diretores pela comunidade escolar; iii) aprovação em concurso público, que conduz a uma carreira de diretor; e iv) adoção de processos mistos ou combinados (DOURADO & COSTA 1998; PARENTE & LÜCK, 1999) e, mais recentemente, conforme identificado nesta pesquisa, a realização de exames de certificação e a adoção de entrevistas.

Sobre o contexto dessas práticas, é possível identificar na literatura que o panorama brasileiro está longe de uma condição consolidada, uma vez que se registram interrupções e reversões de práticas, e mudanças desiguais e até em sentido contrário, ao longo dos anos, demonstrando possivelmente uma incerteza sobre o que funciona e o que deixa de funcionar, assim como a falta de estudos para subsidiar os debates e decisões de modo que se tornem mais consistentes.

A tendência de análise sobre a questão na literatura tem sido a de apontar como desfavorável a indicação de diretor pelas autoridades da SE, por ser considerada politizada, daí porque denominada de indicação política. É registrado também um grande número de artigos favoráveis à realização de eleição de diretores, com base no pressuposto de sua contribuição para a re-

alização da gestão democrática e participativa da escola. Verifica-se que esses artigos, muitas vezes, negam ou reforçam essas modalidades sem, porém, examinar mais amplamente a questão, as limitações e as possibilidades de cada uma, assim como sem estudar as suas repercussões na escola em relação a como elas são implementadas pelos sistemas de ensino onde são adotadas.

Central nos debates sobre a questão da eleição de diretores, esteve sempre presente, como corolário, a substituição da modalidade de indicação, considerada inadequada por estar à mercê de políticos e ser realizada sem atendimento aos interesses educacionais. Essa indicação, denominada como indicação política promoveu a eleição como alternativa que, também dependendo da maturidade das comunidades escolares, corre igualmente o risco de ser realizada sem que se levem em consideração como prioritárias a perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e a efetivação dos valores educacionais.

Em consideração às limitações das práticas exclusivamente de seleção por indicação pelas instâncias locais e pela eleição, tem, pois, aumentado a tendência de acrescentar aos procedimentos de seleção de diretores, modalidades de seleção que permitem a verificação de competência dos candidatos para o cargo de diretor. Registra-se, nesse contexto, uma forte tendência à adoção de medidas de aferição do mérito (competências) de candidatos ao cargo de direção escolar, mediante a realização de provas, exames de certificação e entrevistas técnicas. Essas medidas têm sido adotadas em várias UF's como modalidade única ou em associação com a realização de eleições. A presente pesquisa registrou a realização de provas de credenciamento em quatro SEEs e uma SME e a realização de entrevista em três SEEs e quatro SMEs, modalidades essas de seleção não apontadas em estudos anteriores. Destaca-se que em pesquisa publicada em 1999 (LÜCK & PARENTE) já se registrava a realização de provas e concurso, sendo o concurso público ao cargo de diretor promovido nos sistemas de ensino do Estado de São Paulo e de sua capital, que detém as maiores redes de escolas dentre sistemas de ensino estadual e municipal.

Sobre o desenvolvimento da perspectiva de seleção mediante a adoção de critérios técnicos, o próprio Ministério da Educação, como indutor de políticas públicas para a Educação, definiu no Compromisso Todos pela Educação, em seu artigo XVIII que se deve “fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola”

(BRASIL, 2007), em que pese existir em tramitação no Congresso Nacional legislação determinando o provimento do cargo por eleição. Recentemente, a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, enviada para aprovação pelo Congresso Nacional, reiterou aquela perspectiva e definiu em sua meta 19 a importância de seleção de diretores por critérios técnicos, com o seguinte texto: “Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar”.

Mediante comparação com mapeamentos anteriores (XAVIER; AMARAL SOBRINHO & MARRA, 1994; PARENTE & LÜCK, 1999) verifica-se que houve uma evolução no Brasil, de um quadro anterior em que, de acordo com a legislação, os diretores eram escolhidos pelos dirigentes dos sistemas de ensino, porém em atenção a solicitações e sugestões de políticos. A forte influência política na Educação, em desconsideração aos princípios, fundamentos, padrões e critérios para a qualidade da Educação levou a que nos meados da década de 1980 tivesse início um movimento pela seleção de diretores mediante a escolha por suas comunidades. Assim é que em estudo realizado em 1992, um mapeamento registra 11 UFs adotando medidas nesse sentido, muitas das quais suspensas ou interrompidas (XAVIER; AMARAL SOBRINHO, & MARRA, 1994). Já em 1999, novo mapeamento revela oito UFs realizando eleições como modalidade exclusiva de seleção e cinco outras empregando a eleição combinada com outras modalidades de verificação de competência técnica. Destaca-se ainda a realização de provas de conhecimentos e qualificação em curso específico como critério exclusivo em três outras UFs. Essa combinação visaria minimizar as limitações que individualmente cada modalidade de seleção apresenta, e maximizar as possibilidades de uma maior abrangência dos fatores e aspectos que determinam a possibilidade de desempenho mais efetivo de suas funções pelo diretor escolar.

Na presente pesquisa observou-se que no conjunto, a modalidade predominante de seleção de diretores entre as UFs é de eleição de diretores praticada em 67% dos sistemas estaduais de ensino participantes da pesquisa e em 82% dos sistemas municipais de ensino participantes. Essa prática ocorre como modalidade única em 25% dos sistemas estaduais e 45% dos

sistemas municipais, sendo, portanto, praticada em associação com outras modalidades de seleção em grande parte dos sistemas em que é realizada associando às eleições a adoção de modalidades com condições de verificar a competência técnica dos candidatos.

Desse modo, registra-se uma tendência evolutiva de adoção de práticas de seleção que permitem conhecer o perfil e as competências dos candidatos a diretores escolares. Essa tendência se manifesta também na seleção de diretores por indicação pela SE, prática que, segundo os diretores participantes de grupos focais tem evoluído para a seleção técnica, mediante análise de currículo, entrevistas e provas. Isso porque se reconheceria que da competência do diretor depende, em grande parte, a efetividade da gestão escolar e dos resultados do seu trabalho. Segundo esses diretores e a literatura, no perfil de um bom diretor devem estar presentes competências de liderança, capacidade de resolver problemas, visão estratégica e de conjunto, competência pedagógica, administrativa e articuladora, dentre outras, além de compreensão clara dos desafios que a formação e aprendizagem apresentam no contexto atual da sociedade brasileira.

A verificação dessas competências imprescindíveis para o trabalho do diretor, por certo, não são plenamente verificadas mediante um recurso apenas de seleção, tendo em vista que cada modalidade de seleção apresenta suas limitações, por focar alguns aspectos, em detrimento de outros. Sabe-se que um bom diretor é aquele que combina competências humanas, técnicas e políticas, em vista do que essas três dimensões de seu trabalho devam ser observadas, não sendo possível fazê-lo adotando-se exclusivamente uma modalidade ou outra.

A seleção de diretores realizada por eleição pela comunidade escolar, como modalidade exclusiva, enfatiza o aspecto político sem considerar outras competências, além do que, tem reproduzido na escola as práticas criadas na sociedade em torno das eleições político-partidárias, sem conseguir superar os seus vícios e suas inadequações. Dessa forma, deixam que se expressem e ganhem corpo no contexto escolar condições e comportamentos que acarretam prejuízos ao clima e cultura organizacional da escola e ao processo educacional, por suas características contrárias à formação e aprendizagem dos alunos.

Sobre a modalidade de indicação do diretor pelas instâncias locais, é importante levar em consideração que a mesma sempre será necessária em todos os sistemas de ensino, por motivos diversos de vacância do cargo de diretor: aposentadoria, licença por motivo de doença, desistência de exercício ou inadequação no exercício das funções ou até mesmo pela falta de candidatos para eleição, como tem ocorrido em relativamente grande número de escolas em determinados sistemas de ensino que adotam essa modalidade de seleção. Em vista disso, é fundamental que a política de seleção leve essas necessidades, inclusive com base em estudos sobre a incidência dessas ocorrências e os motivos que as promovem.

Dadas a grande responsabilidade embutida na seleção de diretores e a coordenação de seu trabalho, a definição de políticas de sua seleção deve ser abrangente e levar em consideração as possibilidades de verificar, o mais amplamente possível, as competências do candidato, em cotejamento com um entendimento claro e bem definido de concepção de gestão escolar e de padrões de desempenho. Essa concepção de gestão e respectivos padrões de desempenho devem nortear o delineamento de uma política de capacitação de diretores que leve em consideração as necessidades de capacitação inicial, continuada e em serviço, com foco na relação teoria e prática, e com metodologia que associe o aprender/pensar e o fazer/transformar.

8.2. Capacitação de diretores

Reconhece-se como importante ter em mente que nunca se irá encontrar o candidato ideal que detenha, de uma vez por todas, as competências necessárias para o enfrentamento sempre complexo e dinâmico das necessidades educacionais que se manifestam no contexto escolar. Em vista disso e conhecidos a dinâmica da Educação e seus processos, é fundamental promover capacitação, atualização, acompanhamento e apoio contínuos ao seu trabalho, com um sentido de orientação e não de controle e cobrança, como, no entanto, é muitas vezes realizado de forma verticalizada pelas SEs.

Esta pesquisa identificou que existe por parte das SEEs uma tendência de grande investimento na promoção da capacitação de diretores escolares, sendo esse investimento significativamente menor entre as SMEs. Esses in-

vestimentos, porém, não são reconhecidos, em geral pelos diretores escolares participantes da pesquisa como se constituindo em contribuição significativa para capacitá-los ao enfrentamento dos desafios do cargo de diretor escolar.

O trabalho de capacitação continuada e capacitação em serviço, conforme indicaram os diretores escolares participantes desta pesquisa, deve ser realizado tendo em vista os desafios concretos e imediatos de gestão escolar, porém com visão abrangente, levando em consideração também que as SEs são parte do problema e que seu estilo de gestão se reflete na escola. No entanto, esses diretores indicaram que não basta a capacitação. É fundamental que as escolas estejam dotadas das condições físicas, materiais e de pessoal suficientes e adequadas para o seu bom funcionamento, de modo que o diretor possa concentrar sua atenção aos processos educacionais escolares, em vez de atuar como administrador de recursos e “quebra galho”, que, além de se constituir em uma utilização inadequada de seu tempo e esforço, constitui-se em uma boa justificativa para explicar a ineficácia do seu trabalho na transformação da escola em um salutar centro de aprendizagem e formação.

Dada a abrangência de responsabilidades que lhe são afetas, ser um bom professor não garante o seu sucesso como diretor escolar. Em vista disso, uma política de Educação focada na melhoria de gestão escolar, conforme é evidenciado na literatura internacional, deve basear-se em um modelo de gestão, assim como na definição clara de padrões e critérios de desempenho que permitam a seleção e a capacitação dos diretores, assim como o monitoramento e a avaliação de sua atuação para os contínuos ajustes e atualizações. É importante ter em mente que a qualidade é uma condição objetiva que deve ser objetivamente delineada e focalizada.

Referências

- Álvarez, Manuel. “La dirección escolar en el contexto europeo”. *Organización y Gestión Escolar*, n. 2, p. 15-19, 2003.
- BRASIL. Decreto n. 6094 de 24 de abril de 2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DOU, 25/04/2007 in ftp://200.130.5.12/web/siope/leis/D6094_24-042007.pdf. Acessado em 15/ 06/2010.

- CARDOZO, Carla; BRAGA, Geracy & HASHIMOTO, Rosa. “Certificação ocupacional: garantia de educação continuada e crescimento profissional”. *Educação em Debate*, n. 1, jan./jun. 2006.
- CHAPMAN, Judith D. *Recruitment, retention, and development of school principals*. Education policy series. Paris: The International Institute for Educational Planning (IIEP)/ The International Academy of Education (IAE), 2005.
- DELUIZ, Neise. “Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho”. *Formação*, n. 2, p. 7-16, 2001.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT. *Human Resources Principal Selection*. Victoria, Australia, 2009. Disponível em: <http://www.education.vic.gov.au/edulibrary/public/hr/policy/Prin_selection_policy.pdf>.
- DOURADO, Luiz Fernandes & COSTA, Messias. *Escolha de dirigentes escolares no Brasil: relatório final de pesquisa*. Série Estudos e Pesquisas. n. 4. Brasília: ANPAE, 1998.
- GISESKI, Ângela Antunes et.al. *Gestão democrática do ensino público: escolha de diretores*. Brasília: Instituto Paulo Freire/Conselho Nacional de Secretários de Educação, 1996.
- HASHIMOTO, Rosa. “Certificação ocupacional em educação: garantia de educação continuada e ascensão salarial”. In: *VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Panamá, 28-31 Oct. 2003.
- HESS, Frederick M. *A License to lead? A new leadership agenda for America's schools*. Washington: Progressive Policy Institute, 2003.
- LÜCK, Heloísa. *Definição de política de capacitação de profissionais da Educação*. Curitiba: CEDHAP, 2002.
- _____. *Cultura e clima organizacional da escola*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MACHADO, Ana Luiza. “Referências básicas para a formação de gestores educacionais”. In: CONSED. *Gestão educacional: tendências e perspectivas*. Brasília: Consed, 1999.
- MEYER, Lawrence & FEISTRITZER, Emily. *Better leaders for America's schools: a manifesto. With profiles of Education leaders and a summary of State certification practices*. Washington: Broad Foundation and Thomas Fordham Foundation, 2003.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA ARGENTINA. *Trayecto de formación para directivos de nivel secundario*. Buenos Aires: Dirección Nacional – ME, 2010. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/curriform/cap_dir_secundaria.html>. Acesso em: 23/06/2010.
- MORAES, Ana Shirley de França & LIMA, João Marcelo Pereira. “Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 199, p. 464-477, 2000.
- NATIONAL COLLEGE OF SCHOOL LEADERSHIP. *Corporate Plan 09/10*. London: NCSL, 2009. Disponível em: <<http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=24196&filename=corporate-plan-2009-10.pdf>>. Acesso em: 30/4/2010.
- NORMORE, Anthony H. “Recruitment and selection: meeting the leadership shortage in one large Canadian school district”. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n. 30, maio 2004. Disponível em: <<http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/normore.html>>. Acesso em: 28/04/2010.
- PARENTE, Marta de Alencar & LÜCK, Heloísa. *Mapeamento da descentralização da Educação Brasileira nas redes estaduais do Ensino Fundamental: texto para discussão nº 675*. Brasília: IPEA, 1999.
- POGGI, Margarita. *La formación de directivos de instituciones educativas: algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: UNESCO/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE/UNESCO), 2001.
- PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. “Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio-ago 1996. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/289/291>>. Acesso em: 10/08/2007.
- RAMOS, Marise N. “Qualificação, competências e certificação: visão educacional”, *Formação*, n. 2., p. 19-28, 2001.
- ROSA, Marguerite. *A matter of definition: is there truly a shortage of schools principals?* Washington: Center for Reinventing Public Education, 2003.

- SAES, Décio Azevedo Marques de & ALVES, Maria Leila. “Conflitos ideológicos em torno da eleição de diretores de escolas públicas”. In: 27ª *Reunião Anual da ANPED, Grupo de Trabalho 05*. Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t053.pdf>>. Acesso em: 30/5/2010.
- SNYDER, Karolyn Johnson. *A conceptual learning model for training leaders for change*. Texas, 1977. Tese (Doutorado). Texas Tech University.
- SOUZA, Eda Castro Lucas de. “Políticas públicas: formação de gestores governamentais em tempos de mudança”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 79, n. 191, p. 42-51, 1998.
- TEKESTE, Marion. *The recruitment and selection of in-school administrators in Saskatchewan: a summary of a master’s thesis*. SSTA Research Center Report, 2000. Disponível em: <<http://www.saskschoolboards.ca/old/ResearchAndDevelopment/ResearchReports/HumanResources/96-05.htm>>. Acesso em: 19/5/2010.
- VIÑAO, Antonio. “Culturas escolares y reformas: sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas”. *Revista Teias*, v. 1, n. 2, 25 p., 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view&path%5B%5D=7>>. Acesso em: 28/3/2010.
- WINTER, Paul A. & PARTENHEIMER, Phillip R. “Applicant attraction to assistant principal jobs: an experimental assessment”. In: *Annual Meeting of the University Council of Educational Administration (UCEA)*, 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED471558&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED471558>. Acesso em: 30/5/2010.
- XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição; AMARAL SOBRINHO, José & MARRA, Fátima (Org.). “Gestão da escola fundamental: situação atual e tendências”. In: _____. *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1994, p. 51-86.

O coordenador pedagógico (CP)¹ e a formação de professores: intenções, tensões e contradições²

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO | LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC)

1. Introdução

Este texto apresenta os resultados da segunda fase de uma pesquisa³, cujo principal objetivo foi identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica, em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras, de modo a ampliar o conhecimento sobre o CP ou função semelhante, quanto

-
1. Neste relatório, serão usadas as terminologias: Coordenador(es) Pedagógico(s) ou Coordenadora(s) Pedagógica(s), com a sigla CP. A denominação para a função do que estamos chamando de Coordenador Pedagógico é diferente a depender das redes de ensino (municipal ou estadual) ou das regiões do Brasil. São elas: professor-coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico.
 2. Este estudo foi realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).
 3. A primeira fase da pesquisa, realizada em 2010, procedeu um levantamento quantitativo, envolvendo 400 CPs de 13 estados brasileiros. Breve relato descritivo encontra-se a partir da página 21 deste relatório e o relatório completo pode ser acessado em <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>>. Esta segunda fase compreendeu um aprofundamento da análise, aplicação de questionários e entrevistas e painel de especialistas, como apresentado e descrito neste relatório.

às suas potencialidades e limitações, e, com isso, subsidiar políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares.

Para tanto, buscamos compreender como se estruturam e se articulam as atribuições de coordenação pedagógica, em escolas de Ensino Fundamental e Médio, analisando as características do perfil do coordenador pedagógico, e suas percepções, assim como as de diretores e professores, quanto a: adesão/rejeição às atribuições da função, dificuldades decorrentes do funcionamento e organização da escola e da formação profissional do CP e dos professores que coordena, partindo do pressuposto de que o papel central do CP é o de formador de seus professores. O eixo teórico condutor de nossas análises é a constituição da identidade profissional, postulada por Claude Dubar (1997).

Importa considerar a visão de escola que está na base de nossas explicações e reflexões aqui apresentadas. Dois pontos precisam ser enfatizados: não se pode falar de escola, genericamente, mas de cada escola em particular, dado que cada uma tem características pedagógico-sociais específicas. E há a necessidade, para superação das dificuldades cotidianas da escola, de um trabalho coletivo, o qual exige, por sua vez, a presença e atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta.

Pensar os atores dessa escola singular – gestores, professores, auxiliares de apoio e alunos –, em suas relações com as questões do cotidiano escolar, do currículo, das relações interpessoais e pedagógicas, implica considerar as subjetividades em relação e a necessidade de formação, tendo em vista um instituído que lhes é apresentado como dado e que, frequentemente, não responde às suas necessidades, expectativas e aspirações. É nesse contexto que situamos o CP como ator privilegiado em nossa investigação, por entendermos que ele tem, na escola, uma função *articuladora*, *formadora* e *transformadora* e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores.

Ainda que tenha aumentado o número de pesquisas que abordem a coordenação pedagógica em vários aspectos, apresenta-se como desafio caracterizar e analisar a atuação desse profissional nas diferentes regiões do Brasil, de modo a

acessar as especificidades relativas aos diferentes contextos da Educação escolar nacional. Assim, a pesquisa que ora apresentamos investigou a coordenação pedagógica nas cinco regiões do país, nos seguintes estados e cidades: São Paulo (SP), São Paulo; Paraná (PR), Curitiba; Acre (AC), Rio Branco; Goiás (GO), Goiânia; e Rio Grande do Norte (RN), Natal. Em cada uma das cidades, foram selecionadas quatro escolas – duas da rede municipal e duas da rede estadual, um coordenador, um diretor e dois professores de cada escola, perfazendo o total de 16 informantes da pesquisa por região e 80 no total. A pesquisa foi realizada em quatro etapas, que forneceram elementos para o texto a seguir, quais sejam: estudo de literatura especializada, revisão da produção em pesquisa, levantamento da legislação de cada região e construção de um quadro inicial dessas informações, para elaboração do referencial teórico e dos instrumentos de coleta de dados; elaboração dos instrumentos de coleta de dados – questionários e entrevistas; aplicação dos instrumentos e relato descritivo dos resultados; organização dos resultados, com vista à elaboração e discussão dos dados.

Desse modo, o texto que ora apresentamos se organiza em três partes. A primeira – Parte I – O trabalho do CP e a constituição de sua identidade profissional – apresenta abordagens sobre o trabalho do CP na literatura especializada no Brasil e em outros países, em textos e pesquisas sobre o tema no Brasil, na legislação; alguns dos principais conceitos teóricos de Dubar (1997), os quais sustentam nossas análises sobre a constituição da identidade profissional do CP, além de breve apresentação da primeira fase da pesquisa, estudo realizado por Fundação Victor Civita (FVC) – Estudos e Pesquisas Educacionais –, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) Inteligência e Fundação Carlos Chagas (FCC). A segunda parte traz a apresentação e a discussão dos resultados, com base em categorias que foram sendo construídas ao longo da elaboração da pesquisa. A última parte apresenta nossas conclusões, incluindo as sugestões de especialistas sobre os seus resultados.

2. O trabalho do coordenador pedagógico e a constituição de sua identidade profissional

2.1. Considerações iniciais sobre o papel do coordenador pedagógico

Temos discutido (ALMEIDA & PLACCO, 2009) que o CP tem, na escola, a função mediadora de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo *cumprir obrigações curriculares* e passando a conjugar os verbos *aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas e criar outras*, porque estas estão de acordo com suas crenças e seus compromissos sobre a escola e o aluno; e *rejeitar* as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.

Compete-lhe, então, em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma *formação* que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de *articulador* e *transformador*. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação.

Na articulação desses três papéis, cabe lembrar a afirmação de Azanha (1983):

“Cada escola tem características pedagógicas-sociais irredutíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive. A realidade de cada escola – não buscada por meio de inúteis e pretensiosas tentativas de ‘diagnóstico’- mas como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria.”

2.2. A coordenação pedagógica em sistemas de ensino internacionais

Há um consenso, dentro e fora do Brasil, quanto à importância da coordenação/orientação pedagógica para o contexto escolar, mesmo quando ela não é feita por um profissional em cada escola. Em breve comentário, vamos ressaltar esse profissional em alguns sistemas de ensino, como o francês, o canadense, assim como mencionar experiências em que ele aparece como protagonista, no Chile, na Nicarágua, em Moçambique, em Portugal, no Canadá (Ontário e Quebec).

No sistema escolar francês, existe a figura do conselheiro pedagógico, do qual se exigem competências e conhecimentos pedagógicos, didáticos e relacionais. O conselheiro pedagógico se reporta ao Inspetor de Educação Nacional, sendo seu colaborador direto. O papel do conselheiro pedagógico nas escolas é assistir às equipes de professores, notadamente para ajudá-las a gerenciar seu tempo e otimizar a organização e o funcionamento dos ciclos pedagógicos. Esse conselheiro colabora na elaboração, realização e acompanhamento dos projetos da escola; coloca em execução atividades novas e acompanha os professores na realização dessas atividades; tem um papel de mediação com intervenientes exteriores.

No sistema escolar canadense, especificamente em Quebec, os conselheiros pedagógicos são encontrados nos três níveis de ensino (secundário, colegial e universitário). Sua principal tarefa é o aconselhamento do pessoal de ensino dos estabelecimentos escolares, relativamente a: implantação, desenvolvimento e avaliação dos programas de estudos; escolha e utilização de métodos, de técnicas, de equipamento e de material didático e pedagógico a fim de favorecer o desenvolvimento e a qualidade do ensino; importância de conhecer pesquisas, mudanças e inovações no domínio pedagógico; importância de informar-se sobre as exigências de evolução profissional, e empenhar-se em processos de avaliação contínua.

Interessante observar que, na França ou no Canadá, as tarefas desse profissional, denominado conselheiro pedagógico, giram em torno dos três eixos que caracterizam o papel do CP no Brasil – formador, articulador e transformador. Evidencia-se, também, que seus espaços de atuação, funções, atribuições e, sobretudo, o papel de articulador revelam que os siste-

mas educacionais desses países reconhecem a necessidade de um profissional na educação escolar que faça a mediação dos processos educativos.

Ainda no âmbito de países estrangeiros, Vezub (2010) relata experiências bem-sucedidas sobre o “desenvolvimento profissional docente centrado na escola” em cinco países: Chile, Nicarágua, Moçambique, Portugal, Canadá (Ontário). Os contextos abordados nas pesquisas citadas indicam a presença, sempre, de um profissional que articula a formação na escola, além de, em alguns casos, se responsabilizar por ela. Esse profissional, a nosso ver, tem um papel que se assemelha ao do CP no Brasil.

2.3. A produção da literatura brasileira sobre a temática: contribuições e debates

O levantamento das produções sobre coordenação pedagógica, no âmbito da pesquisa ou da reflexão sobre a prática, revela que, nos últimos anos, tem havido um interesse crescente sobre o tema, envolvendo desde perspectivas mais abrangentes, como a questão da profissão, da identidade profissional e da carreira, até abordagens mais focadas no sujeito, como aspectos subjetivos do CP, suas habilidades e competências, dentre outros. Tal abundância de produção nos conduziu a recortes e a uma organização que melhor representasse essa produção. Assim, apresentamos, a seguir, breve síntese dos textos publicados em coletâneas que visam como público leitor o CP, cujo caráter se aproxima mais de reflexões sobre práticas ou concepções e, na sequência, busca-se fazer o mesmo movimento em relação às dissertações e teses sobre o tema, defendidas em universidades brasileiras.

2.3.1. O que revelam os textos

Optou-se, ao examinar a literatura existente, tomar como objeto de análise aqueles textos que proclamaram como objetivo a preocupação em discutir o papel ou as funções do CP.

A indefinição das funções e a necessidade do atendimento às peculiaridades de cada escola é uma das discussões que se coloca. Mate (1998) argumenta sobre a necessidade de se “definir a identidade do coordenador”, cujo

espaço parece não estar assegurado; daí, os desvios da função e o engessamento de seu trabalho pelas relações de poder, tanto na escola, como em outras instâncias dos órgãos governamentais. Afirma a autora que, se por um lado isso representa um empecilho, por outro pode levar a um movimento criativo para construir seu espaço: “Vários estilos de coordenar trabalhos nas escolas estão em construção. Torna-se claro [...] que certa angústia acompanha essas experiências singulares e às vezes isoladas...” (MATE, 1998, p. 18). Almeida (2000) também entra na linha da argumentação de se atender às especificidades de cada escola ao registrar a experiência dos coordenadores que assumiram o Projeto Noturno (desencadeado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para melhoria do ensino noturno) e alavancaram seu trabalho nas particularidades de cada escola e na ressignificação do trabalho docente com base em objetivos comuns que atendessem às necessidades da escola e dos professores. Assume a autora que:

“A formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais os projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes.” (ALMEIDA, 2000, p. 86)

Nesta mesma linha, Placco e Souza (2008, p.28) afirmam:

“...é preciso que o projeto da escola seja um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas, que contribuem, a seu modo, para o trabalho da escola. Mas esse espelho, a um só tempo, reflete também a escola, como coletivo, com objetivos e finalidades que visem à formação do aluno e dos professores.”

A questão dos saberes e das aprendizagens do adulto coordenador é abordada em alguns textos. André e Vieira (2006), com base na conceituação de Tardif (2002, p. 212) que atribui ao saber “um sentido bem amplo, que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes,

ou seja, tudo o que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”, e do fato de o autor considerar que não se pode falar em saberes sem relacioná-los com o contexto de trabalho, inspiram-se nos eixos propostos por ele para discutir os saberes do CP, destacando os aspectos que sustentam e promovem a ação de coordenar, conforme a entendemos nesta pesquisa, tais como: articular diferentes tipos de saberes; dominar saberes gerenciais, curriculares, pedagógicos e relacionais; inovar e provocar inovações; acionar saberes práticos adquiridos com a experiência cotidiana; atentar às mudanças na sociedade e respeitar as pessoas com quem atua, considerando seus medos e suas frustrações; e repensar a formação de professores em curso na sua escola, lutando para garantir seu espaço e constância.

Placco e Souza (2010) enfatizam não só os saberes necessários ao CP, mas, principalmente, os processos psicológicos que os coordenadores podem acionar no seu trabalho formativo junto aos professores, tais como: a memória, a metacognição, a subjetividade. Considerar a subjetividade, afirmam as autoras, permite ao coordenador ultrapassar uma visão limitadora de seu papel, sem perder de vista os objetivos propostos pela equipe escolar. Dessa forma, será:

“[...] ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência quanto na reconstrução dessas ao longo da vida. O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto.” (PLACCO & SOUZA, 2006, p. 46)

A questão da coformação na escola, importante para a articulação de um trabalho coletivo, é enfocada por Cunha e Prado (2008). Partindo do pressuposto defendido por Canário (1998), na perspectiva da formação em contexto – centrada na escola – que se ocupa dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação dos professores, os autores discutem a importância de o coordenador ser o interlocutor privilegiado entre os professores em suas reflexões sobre a prática.

Bruno (1998), ao tratar dos desencontros de expectativas dos diferentes envolvidos na construção do trabalho coletivo das escolas, ao questionar qual seria o papel do coordenador, afirma:

“Podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador: uma como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence [...], outra, como educador que tem a obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico.” (p. 15)

O que é recorrente nos textos analisados é a defesa de que a função principal do CP é a formação continuada dos professores, seja na própria escola, em horários de trabalho pedagógico coletivo ou atendimento individual, seja estimulando a participação em cursos, congressos, seminários, orientações técnicas.

Os textos sugerem que as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor como para o adulto coordenador.

2.3.2. O que revelam as teses e dissertações

Em consulta feita à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), utilizando como descritor a expressão “coordenação pedagógica”, nos títulos, nas palavras-

-chave e nos resumos, foram acessadas 500 pesquisas, no período de 1981 a 2010, das quais cerca de 200 referem-se a contextos escolares. O crescimento mais significativo se dá a partir de 2003.

Procedimento semelhante foi feito em relação ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (Capes/MEC), do qual resultou a identificação de 77 teses e 440 dissertações sobre coordenação pedagógica no contexto escolar, no período de 1987 a 2009. Considerando apenas aquelas que apresentavam, no título, coordenação pedagógica ou coordenador pedagógico, o número ficou reduzido a 11 teses e 65 dissertações, realizadas em 35 universidades.

O aumento do número de pesquisas sobre a coordenação pedagógica, nos anos recentes, revela certo consenso sobre a importância desse profissional nas escolas, por um lado, e a necessidade de compreender suas atribuições e práticas e, ao mesmo tempo, fundamentar princípios para suas ações. No que concerne aos temas, objetivos e questões investigados nessas pesquisas, eles são muitos e variados, contudo, a imensa maioria circunscreve-se nos três eixos apontados no item anterior, quais sejam: articulação dos processos pedagógicos e educativos; transformação das condições pedagógicas e de ensino; e formação de professores.

Reconhecemos, portanto, que a produção das pesquisas e de reflexões sobre a função do CP tem grande contribuição para os avanços na compreensão de seu papel e na constituição de sua identidade profissional.

2.4. Perfil dos coordenadores pedagógicos da rede pública

Conforme anunciado na Introdução, este relato se refere a uma síntese da primeira etapa da pesquisa sobre CP, que visava traçar o perfil dos coordenadores pedagógicos do país.

Realizada no 1º semestre de 2010, essa primeira fase incluiu questões sobre quem são os CPs do Brasil, como são formados, quais suas atribuições, como atuam na formação de professores, como se relacionam com os demais educadores da escola e qual o grau de satisfação com a função que apresentam, além de investigar sua relação com a Educação.

Esta fase do estudo abrangeu escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio de 13 capitais de estados brasileiros. Foram entrevistados pelo Ibope, por telefone, 400 CPs, sendo que constituíram a amostra 90% de mulheres, 76% de participantes entre 36 e 55 anos, sendo a idade média 44 anos.

As escolas pesquisadas têm, em média, 1.101 alunos e 52 professores, aproximadamente um professor para cada 21 alunos. São escolas com perfil de estabilidade, 60% das quais têm de 81 a 100% de professores efetivos e 63% delas contam com quadro de professores estáveis, sem grande rotatividade. As escolas têm como principais problemas: recursos e infraestrutura (61%), questões com pais e comunidade (57%), sendo que problemas com alunos e professores não ultrapassam os 25%. Apenas 1% dos CPs apontam que excesso de atribuições e falta de tempo são considerados problemas, o que não corresponde às queixas e aos resultados de outras pesquisas consultadas. Chama a atenção que os CPs não mencionem aspectos pedagógicos – relacionados à aprendizagem dos alunos ou ao desempenho dos professores – como potenciais problemas da escola.

Algumas conclusões podem ser tiradas deste estudo.

Com relação ao trabalho, os CPs são experientes, mas não estão há muito tempo na escola. São pós-graduados, com especializações no *lato sensu*. Não foram preparados para a função na universidade, buscam cursos e procuram se atualizar por conta própria, embora nem sempre fiquem satisfeitos com os mesmos. Seria necessário que sua formação universitária fosse mais focada (curso de Pedagogia) e que se garantisse sua permanência e estabilidade na escola.

Os CPs sentem-se importantes para a Educação, mas pouco ou não valorizados. Essa situação é mais crítica nas escolas maiores.

Eles trabalham muito, e muitos atuam também em outras escolas. Envolvem-se muito nas questões administrativas e burocráticas da escola, e grande parte deles acha que assim é que deve ser. No entanto, julgam dedicar menos tempo do que deveriam à formação dos professores (embora 9% deles digam que não se ocupam da formação de professores).

Seria necessário que houvesse melhor orientação sobre suas atribuições, além de mais recursos humanos na escola, que assumissem tarefas não ati-

nentes à função, de modo que os CPs tivessem possibilidade de dedicar tempo à formação de professores (dedicação exclusiva à escola) e tempo para a própria família.

Analisando as características do bom coordenador pedagógico, os CPs apontam: capacitação, entendida como competência para desenvolver seu papel; dinamismo, flexibilidade, iniciativa e criatividade; dedicação, comprometimento, envolvimento, solidariedade; determinação, ousadia, espírito de liderança, ser articulador do grupo; ponderação, bom senso para resolver os problemas, saber mediar, equilíbrio; transparência, honestidade e ética; humildade; otimismo. Poder-se-ia analisar a forma pela qual os CPs caracterizam cada um desses aspectos do bom CP, mas o que se quer pontuar é que é possível identificar aqueles aspectos que são valorizados pelos CPs e que expressam sua adesão – ou não – a um conjunto de atribuições legais, feitas pelo sistema educacional ou atribuições decorrentes da dinâmica das escolas e das relações que ali se estabelecem, constituindo sua identidade como profissional da Educação, no exercício daquela específica função, dentro da escola.

Essa adesão ou não, essa clareza ou não de suas funções, dentro da escola, se concretiza com base naquilo que os CPs descrevem como as atividades com as quais estão envolvidos na escola.

Informam eles que trabalham com gestão da aprendizagem, reuniões/articulações, acompanhamento pedagógico dos alunos, questões de disciplina, trabalhos administrativos/burocráticos, atividades extracurriculares e ação.

O que aparece claramente, neste estudo, são algumas ações que revelam os CPs muito envolvidos no atendimento a pessoas ou substituindo professores. Alguns CPs (38%) consideram excessivo esse tempo que passam substituindo professores e, dos 50% dos CPs que atendem pais ao telefone todos os dias, 70% consideram essa dedicação adequada. Apenas 26% consideram insuficiente o tempo dedicado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Por esses resultados, podemos concluir que há, no cotidiano dos CPs, desvios de função ou atribuições assumidas que não são objeto de questionamento. Assim, embora 9% indiquem que não fazem formação de professores, esse envolvimento dos CPs com atividades administrativas ou burocráticas pode impedir ou dificultar que ações pedagógicas e formativas junto ao professor tenham lugar na escola.

Os CPs sentem-se respeitados e mostram boa sintonia com a equipe de professores e direção. No entanto, reclamam da morosidade da direção, da assiduidade e do interesse dos professores.

A maioria dos CPs sabe o que é a Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), porém, quando perguntados sobre o Ideb da própria escola, mais de um terço (47%) cita algum número acima de 10. Sabendo-se que o índice pode servir para o planejamento e ações de todos educadores da escola e que há metas governamentais a cumprir, esse desconhecimento é preocupante.

2.5. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada sob a ótica da legislação

Nossa opção por focalizar textos legais decorre de entendermos que o coordenador pedagógico é um sujeito histórico, determinado por diferentes configurações da função que exerce, e que tais configurações decorrem, principalmente:

- da estrutura oficial: o que chega do instituído legal para o coordenador, e como o coordenador absorve esse instituído para exercer sua função;
- da estrutura da escola: como a organização da escola interfere no trabalho da coordenação, e como o coordenador se posiciona para atender a essa organização;
- do sentido que o coordenador confere às atribuições que lhe são feitas.

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei 5.692/1971 (que instituiu a Reforma de Ensino de 1º. e 2º. Graus), passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar. Com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, os profissionais da educação encontravam um novo espaço de trabalho.

Cumprir observar que não foi somente a partir da Lei 5.692/1971 que essa nova função se estabeleceu. Legislações anteriores já permitiam às escolas contar com um profissional para acompanhamento pedagógico. Nos

anos de 1960 floresceram, no Brasil, inúmeras linhas de “escolas experimentais” decorrentes da abertura oferecida pela Lei 4.024/1961.

Na última década, nos estados pesquisados, a coordenação pedagógica foi instituída para as escolas como um todo, e atribuições foram propostas aos profissionais que exercem a coordenação pedagógica, via legislação. O que revela a legislação referente às atribuições para o coordenador pedagógico, nos cinco polos pesquisados?

Como já dito, todas as regiões do Brasil estabelecem a figura do CP como profissional da escola, no âmbito da rede estadual e municipal. As atribuições dadas a esses profissionais são muitas, envolvendo desde a liderança do PPP até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores. Assim, uma análise da legislação das cinco regiões do país revela que estão previstas, como função do coordenador, atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas – conteúdos ensinados –, planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino – municipal, estadual ou nacional –, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais etc.), além da formação continuada dos professores.

No que concerne às atribuições do CP pela legislação, pode-se concluir que há atribuições explicitamente formativas (que se referem ao papel do CP como formador de professores), outras potencialmente formativas (referem-se a atribuições que tangenciam o papel formativo do CP, pois dependem do significado que o CP dê a elas), que são a maioria e, finalmente, atribuições que não se referem ao papel formativo do CP. No entanto, mesmo essas últimas, dependendo do sentido que se lhes atribua, apresentar-se-ão como formativas.

A legislação vigente sobre as atribuições dos CPs é favorecedora no sentido de estabelecer e orientar o trabalho, mas dificultadora pelo acúmulo de tarefas que atribui ao CP, o que não lhe permite clareza para priorizar as atividades no cotidiano da escola, especialmente as do eixo da formação.

Ou seja, de qualquer modo, pode-se afirmar que a legislação constitui-se como um dos elementos que conferem ao CP o papel de formador dos professores, contribuindo, assim, para a constituição de sua identidade profissional como formador. E, por fim, também cabe salientar que as atribuições do CP pela legislação se circunscrevem nos três eixos que parecem caracterizar e sustentar suas ações: articulação, transformação e formação.

2.6. A constituição das identidades profissionais: algumas considerações teóricas

Em nossas leituras de teorias e de pesquisas que têm abordado o tema das identidades profissionais, destacamos as ideias do francês Claude Dubar (1997), que tem aprofundado estudos sobre identidade no trabalho. Com base nesse autor, é possível assumir o conceito de identidade como processo constitutivo do sujeito, produzido e construído nas interações com outras pessoas, processo esse permanente e dialético, caracterizado por tensões entre o que se diz ao sujeito que ele é e do que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação, não-identificação e diferenciação.

O processo de constituição da identidade, para Dubar (1997), que prefere falar em formas identitárias, por entender que são várias as identidades que assumimos, se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição, que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina de identidades virtuais e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assumira e seja, e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas formas identitárias. Logo, o que está no cerne do processo de constituição identitária para esse autor é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização, que, no caso do CP, é o trabalho.

Dubar (1997) sintetiza a constituição das formas identitárias como ocorrendo com base em dois processos: o relacional e o biográfico. O primeiro

diz respeito à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o segundo corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e as identidades visadas. Desse modo, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades. A identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade para esse autor.

A identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam *atos de atribuição* (do outro para si) e de *pertença* (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente.

Essa definição de identidade e seu processo de construção imbricado com o contexto nos conduziu a questionar as identidades dos CPs, sobretudo no que se refere à dinâmica *atribuição* (pelo sistema escolar, pela organização da escola e seus agentes) e *pertença* (pela identificação do CP com a escola ou com as imagens e representações sobre a coordenação pedagógica).

Entendemos que pesquisar identidades não é tarefa simples. Como diz Dubar (1997), para empreender tal tarefa, é necessário considerar a heterogeneidade dos processos de *atribuição* e de *pertença*. O primeiro – atribuição da identidade pelas instituições e agentes que interagem com o sujeito – não pode ser analisado sem que se leve em conta os “sistemas de ação” empreendidos pelo sujeito, constituídos de e por todos os atores em relação, e da legitimidade, “sempre contingente”, das categorias que os identificam. Logo, estudar as identidades implica analisar as relações de força na construção das identificações, em seu processo de atribuição pelas instituições, o que remete à questão: como se processam as relações de força entre as atribuições e a pertença na identidade profissional dos CPs? Que especificidade as representações do trabalho do CP assumem na constituição de sua identidade profissional?

Responder a essas questões é o que nos permitirá atingir um dos objetivos desta pesquisa: compreender como se estruturam e se articulam as atribuições de coordenação pedagógica, em escolas de Ensino Fundamental e Médio, analisando as características do perfil delineado em pesquisa anterior, e as percepções de coordenadores, diretores e professores, quan-

to a: adesão/rejeição às atribuições da função, dificuldades decorrentes do funcionamento e organização da escola e da formação profissional do CP e dos professores que coordena, partindo-se do pressuposto de que o papel central do CP é o de formador de seus professores.

3. Produção e análise das informações

A apresentação dos dados e sua discussão serão realizadas partindo do que entendemos como os eixos fundamentais que estruturam e promovem a atuação do CP: articulação, formação, transformação.

Esses eixos servirão de balizamento para que sejam identificadas as adesões ou não adesões dos CPs que resultem em prevalência de um dos eixos em relação aos demais.

Essas adesões ou não-adesões dizem respeito ao movimento identitário, compreendido por Dubar (1997) como o movimento de tensão entre aquilo que se diz ou se pensa sobre o que o sujeito é ou deve ser (atribuição) e aquilo que esse sujeito realmente assume como seu, como pertencendo a si mesmo, como sendo “ele” (pertença).

Analisar os CPs desse ponto de vista significa tentar compreendê-los de maneira dinâmica, no processo por meio do qual eles assumem seu papel dentro da escola, junto aos professores, alunos, direção e outros CPs – considerando ainda as atribuições legais, previstas nas normativas da rede de ensino à qual pertencem.

3.1. O contexto de trabalho dos CPs

Neste relatório, referiremo-nos, portanto, aos dados oriundos de 20 escolas das redes pública municipal e estadual de Ensino Fundamental e Médio, das cidades de São Paulo, SP, Curitiba, PR, Goiânia, GO, Natal, RN e Rio Branco, AC, em relação às atribuições exercidas atualmente pelo coordenador pedagógico e à identificação do nível de realização/satisfação (ou não) desses profissionais, decorrentes da atuação na coordenação pedagógica.

Destarte as diferenças relativas aos níveis de ensino – Infantil, Fundamental e Médio –, e das redes a que pertencem as escolas – municipal e

estadual –, o modo de organização e estruturação das instituições em muito se assemelham, no que concerne aos turnos de funcionamento – matutino, vespertino e noturno –, e aos níveis de ensino que oferecem. Apenas três escolas, duas municipais de São Paulo, e uma estadual de Natal, têm o turno intermediário. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental I são oferecidos pelas escolas das redes municipais nas cinco regiões e o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio são oferecidos pelas escolas das redes estaduais. Apenas três das escolas estaduais pesquisadas, uma de São Paulo, uma de Natal e uma de Rio Branco oferecem o Ensino Fundamental I e, dentre as da rede municipal, somente uma escola, de Curitiba, oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Já em relação ao número de alunos, de professores e de coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas, há muitas diferenças que necessitam ser consideradas. Das escolas pesquisadas, as que têm maior número de alunos são as de Curitiba onde uma das escolas municipais tem 2.400 alunos. Com grande quantidade de alunos aparecem também duas escolas de São Paulo, uma municipal com 1.700, e uma estadual, também com 1.700; uma estadual de Curitiba, com 1.200; uma estadual de Goiânia, com 1.158, duas estaduais de Natal, uma com 1.500 e a outra com 1.273; e uma estadual de Rio Branco, com 1.800. Logo, as cinco regiões pesquisadas têm escolas com grande número de alunos, com maior concentração na rede estadual de ensino. A esse respeito, com exceção de Curitiba e São Paulo, as escolas municipais têm menos alunos que as estaduais e, dentro da mesma rede, municipal, no nível da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é onde se tem menos alunos.

Em relação à quantidade de professores nas escolas, a situação é equivalente à de alunos, sendo uma escola municipal de Curitiba, a que tem o maior número – 140. O que se pode observar é certa proporcionalidade do número de professores com o de alunos.

A grande discrepância observada nos diversos contextos de atuação do CP é relativa ao número de profissionais exercendo a função em cada escola. A cidade em que há maior número e em que se observa certa proporcionalidade em relação à quantidade de alunos e professores é Curitiba, com oito, na escola municipal com maior número de alunos, e quatro, em cada

uma das outras três escolas. Na Região Nordeste, cidade de Natal, a maior escola – rede estadual com 1.500 alunos, tem seis CPs (talvez por ter ligação com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN). Contudo, a outra escola da mesma rede, que tem 1.273 alunos, tem somente um CP. Há, portanto, grande discrepância dentro da mesma rede de ensino. Situação semelhante ocorre nas escolas municipais: uma, com 688 alunos, tem cinco e outra, com 409 alunos, só tem dois. Já em Rio Branco, não há discrepância dentro da mesma rede de ensino, mas entre elas: as escolas municipais, com 401 e 414 alunos respectivamente, têm somente um CP cada. Já as estaduais, com 940 e 1.800 alunos, respectivamente, têm quatro e seis coordenadores. As escolas municipais de Goiânia, com 157 e 319 alunos, têm dois coordenadores em suas unidades, enquanto as da rede estadual, com 1.158 e 803 alunos, têm, respectivamente, três e dois CPs. De modo geral, é possível dizer que há certa semelhança no que concerne ao número de CPs por escola: mais CPs em algumas e menos em outras, fenômeno que aparece em todas as escolas investigadas. Contudo, chama muito a atenção a quantidade de coordenadores nas escolas da Região Sudeste, cidade de São Paulo: as duas escolas com 1.700 alunos, uma da rede municipal e outra da estadual, têm somente dois CPs. A primeira escola tem 80 professores, e a segunda, 110. Cabe questionar: como é possível somente dois profissionais darem conta de desenvolver um trabalho de qualidade, atendendo a todas as suas atribuições, com tantos professores e alunos?

As escolas pesquisadas estão situadas em regiões periféricas, 12, e regiões mais centrais, oito. Todas têm como equipe gestora um diretor e um assistente, além do coordenador, que é considerado como da gestão pela maioria dos diretores. Algumas escolas têm, também, um vice-diretor. Em relação aos professores, a grande maioria é concursada e os diretores e CPs consideram o quadro docente como estável, com baixa rotatividade. A exceção é a cidade de Rio Branco, que tem 32 e 40% dos professores contratados, respectivamente, nas duas escolas municipais, um percentual, a nosso ver, excessivo.

Ante o exposto, é possível afirmar que os contextos de trabalho dos CPs nas cinco regiões do Brasil, nas redes municipais e estaduais, apresentam mais semelhanças que diferenças, à exceção do número de coordenadores atuantes nas escolas. Essa diferença, no entanto, tem grande influência no

desenvolvimento do trabalho do CP e, dada a importância de suas ações na escola, interfere em todos os âmbitos e instâncias em que atua. Outro aspecto importante a considerar é que o fato de ter menos ou mais coordenadores pode revelar atribuições diferentes à função, o que interfere, também, na constituição da identidade do CP.

3.2. Os coordenadores pedagógicos sujeitos desta pesquisa

Os dados obtidos na pesquisa revelam que a coordenação pedagógica é exercida predominantemente por mulheres (17), casadas (12), com filhos (15), com faixa de idade entre 36 e 55 anos (15). A grande maioria tem graduação em Magistério do 2º Grau e Pedagogia (18) e especialização em alguma área da educação (15). Apenas um, da Região Sudeste, tem mestrado e doutorado em Educação.

Também a maioria tem pouco tempo na função (menos de um ano a quatro anos – 12 CPs). Oito CPs têm mais de sete anos de experiência, sendo que dois deles, da Região Nordeste, têm 23 e 24 anos de experiência. Quanto ao tempo de atuação na escola atual, apenas quatro têm tempo maior do que 5 anos. A grande maioria está na escola há períodos que vão de menos de um ano (6) a de um a cinco anos (10).

Interessante observar, ainda, que, dos motivos declarados para o ingresso na função, a grande maioria é externa ao sujeito, ou seja, o que os conduziu ao exercício da função de CP foram razões alheias a sua vontade. Apenas três CPs declaram gostar da função, um alega o desafio e outros dois questões salariais e de carreira. Quanto à forma de ingresso, oito CPs prestaram concurso e os demais entraram por motivos diversos (convites, eleição, transferência).

3.3. Caracterização e significado em relação à atividade do CP

O significado dado às atividades da coordenação pedagógica pelo CP passa por alguns aspectos por ele valorizados e alguns deles também mereceram considerações dos diretores.

3.3.1. Tempo e experiência profissional

O significado e a caracterização da função vão se revelando à medida que os sujeitos consideram aspectos relativos ao exercício profissional. Quando perguntados sobre a importância da idade, do tempo e da experiência no exercício da função, a maioria dos CPs afirma que a idade é indiferente (12) e os que a consideram importante (5) entendem que ela se relaciona com a experiência. No entanto, o tempo na função e a experiência profissional são valorizados por todos, pois consideram que é no exercício da coordenação que se aprende a coordenar:

“...a gente só aprende a ser coordenador sendo. E ainda é preciso sempre estar se atualizando.” (CP da cidade de Natal, RN)

Contudo, os CPs declaram que a experiência só tem validade se for acompanhada de um processo reflexivo sobre a prática e que só ela não garante a qualidade do trabalho do CP, destacando a formação como componente imprescindível.

“O tempo de experiência é importante, mas o que é essencial é a formação [...]” (CP da cidade de Curitiba, PR)

Em contraposição à experiência, os CPs dão ênfase a atitudes pessoais, pois entendem que compromisso e implicação são essenciais ao bom desempenho na função. Dizem, ainda, que o cuidado, o gostar do que se faz e ter boa vontade são essenciais para uma coordenação de qualidade.

“...o gosto que você tem por estar na função, por ser educadora, é muito mais importante que a idade.” (CP da cidade de São Paulo, SP)

Com relação à necessidade de ter experiência na docência para exercer a coordenação, os CPs divergem: alguns acham que sim e outros que não. Contudo, a maioria concorda que a experiência como docente não é suficiente para exercer a coordenação, pois entendem que há habilidades espe-

cíficas dessa função que não se desenvolvem na docência. De outro lado, acreditam que a experiência em sala de aula possibilita conhecer melhor a escola e vivenciar problemas que só aparecem lá.

Em síntese, segundo a percepção dos CPs, o tempo na função e a experiência são fatores importantes, mas não decisivos para o bom desempenho do profissional na coordenação. Contudo, há que se considerar que a conotação dada pelos CPs à prática é relativa ao tempo na função e não ao seu exercício consciente e reflexivo. Essa afirmação se justifica quando observamos, em outros tópicos desta discussão, a importância que os CPs atribuem à prática, entendendo-a, mesmo, como espaço de aprendizagem e constituição identitária do profissional. Além disso, a maioria valoriza também a formação específica para o CP. Acreditam que é preciso um movimento constante em direção à busca de conhecimentos e atualização profissional.

Acreditamos que é no encadeamento de tais aspectos (experiência, tempo na função e atualização profissional) que se constitui a base que dará ao coordenador o suporte necessário para o exercício da sua função articuladora junto à equipe escolar e, conseqüentemente, potencializará a aprendizagem dos alunos.

3.3.2. Motivos para estar na profissão

Todos os coordenadores manifestaram motivos de ordem profissional para estar na coordenação e alguns indicam também motivos pessoais. Em relação aos profissionais, declaram: ter feito concurso para o cargo, pois já são aposentados na docência; ter interesse nos desafios que a função traz; ser fiéis ao diretor; ser os professores mais antigos da escola, e o que motivou – não sua escolha – a escolha do diretor por eles; haver o desafio de ir mais além na área de Educação; haver a oportunidade de conhecer o trabalho do CP; persistir na aprendizagem do aluno; ter formação específica para o cargo (supervisão pedagógica); querer ajudar a escola ou atender à sua carência; querer apoiar o diretor; atender ao convite da direção; ter sido aprovado em concurso; contribuir para o crescimento do professor e do aluno; receber o apoio dos professores e direção; haver o reconhecimento do trabalho pela direção e pelos professores; haver o apoio da comunidade escolar e ser reconhecido por todos.

Alegam como motivos pessoais (principalmente os CPs de Curitiba) para o ingresso na função: gosto pelas atividades da função e a opção de terminar a carreira na função. Sobre isso, dois CPs declaram que não gostam da função de direção e então optaram pela coordenação. Também aparece o gosto em contribuir com o crescimento dos outros e em atingir um maior número de pessoas com suas ações e o crescimento pessoal que a função proporciona.

Observe-se que não aparecem, nos motivos declarados pelos CPs, preocupações vinculadas a compromissos mais amplos com a Educação, ou com o papel social da escola ou de desenvolvimento de um trabalho formativo (atribuição prescrita nos dispositivos legais) junto à equipe docente.

Os motivos alegados, no âmbito pessoal ou profissional, deixam entrever, no entanto, significados relativos ao reconhecimento do trabalho deste profissional por todos os atores da escola e pela comunidade. Assim, ser coordenador é assumir um papel importante e destacado no contexto escolar.

Esse significado parece ser compartilhado pelos diretores e professores das escolas em que atuam os CPs, o que revela atribuições às quais os CPs parecem aderir, ou seja, identificações do CP com o que se espera de sua atuação na escola. Na visão dos diretores e dos professores, os CPs contribuem muito para o seu trabalho e a grande maioria reconhece a função do CP como de gestão, visto que ele trabalha junto à equipe gestora da escola. Esse fato reforça a prevalência da valorização do eixo da articulação no significado da coordenação pedagógica para os CPs.

3.3.3. Condições de trabalho

Pode-se dizer que, de modo geral, os CPs entrevistados julgam que têm boas condições de trabalho. No entanto, com exceção das regiões Norte e Nordeste, em que os CPs se declaram satisfeitos com suas condições de trabalho, a maioria considera que é preciso melhorar. As boas condições são justificadas pelos CPs com base em aspectos de relacionamento e recursos humanos e, no que concerne à necessidade de melhorar, citam as estruturas física e material. Assim, alegam que: o trabalho em equipe é bem animado, as condições são boas, no âmbito pessoal, mas a estrutura física não é adequada, ou, ainda que a estrutura física possa ser considerada boa,

faltam muitas coisas para a escola ficar do jeito que a equipe deseja. Faltam reformas prediais e professores, falta telefone no setor, falta pessoal e há o recebimento de demandas além (ou fora) de sua função como os maiores empecilhos durante a atuação nas escolas; há diferenças de condições entre as redes municipal e estadual, como ser cargo em uma e função em outra, e há, ainda, o fato de que na rede, a função ser ocupada por um professor pode dificultar a legitimação do papel de CP, ainda que, em São Paulo, essa última discussão não seja posta, apesar de, na rede estadual, ser um docente da escola que sempre assume a coordenação. Curioso observar que, ainda que aleguem certa insatisfação com a estrutura física, quando mencionam os recursos para seu trabalho, só as CPs de Goiânia declaram que são poucos e que têm necessidade de empreender esforços pessoais para adquiri-los, conforme se observa nas falas a seguir:

“Para arrecadar dinheiro, fazemos galinhada, gincana e bingo.” (CP da cidade de Goiânia, GO)

“Diante do que tenho, trabalho com o que dá, sempre tentando fazer o melhor.” (CP da cidade de Goiânia, GO)

“Temos pouco acesso a materiais. Quando tem, é porque eu fui atrás, na Secretaria, senão não chega à escola.” (CP da cidade de Goiânia, GO)

Ainda que esses aspectos quanto a recursos materiais só apareçam nas falas de CPs de uma única região, considera-se importante chamar a atenção para outra dimensão de sua função, relativa à busca de condições para exercer seu trabalho, incluindo recursos financeiros. Essa dimensão parece extrapolar o que entendemos como papel do CP e se constitui como empecilho ao desenvolvimento de uma prática de qualidade. Contudo, entendemos que ela influencia o modo como o CP concebe sua função e pode ser um dos elementos que confere ao CP o significado de “faz-tudo” na escola.

Quanto à remuneração, outro aspecto fundamental na constituição da identidade profissional, todos os CPs, de todas as regiões, consideram a remuneração inadequada para a função. Abaixo alguns de seus depoimentos:

“Com todos os adicionais dá para pagar as contas e continuar as formações”; “é baixa, tem que desenvolver outras atividades para compensar a renda”; “não é muito legal”; “é baixa.” (CP da cidade de Goiânia, GO)

“Com a implantação do plano de cargos e carreira do funcionário, eles vão passar a receber, muitos deles, mais que o próprio professor e o coordenador.” (CP da cidade de Natal, RN)

“O nosso salário é igual ao salário de professor e a nossa responsabilidade é muito maior.” (CP da cidade de Curitiba, PR)

“Na prefeitura, em termos comparativos, a situação está melhor. Nós temos um plano de carreira aonde, percorridas todas as letras, todos os números, você, no mínimo, dobra o seu salário, no final da carreira. [...] Não é o suficiente, mas temos. Portanto, assim, em termos comparativos, eu falo assim: estamos melhores.” (CP da cidade de São Paulo, SP)

Sobre a remuneração do CP, os diretores entrevistados, em sua maioria, concordam que é muito baixa. Alguns dizem que esse fato leva os CPs a desenvolverem outras atividades, em horário alternado, para ter uma melhor renda no final do mês. Também alegam que os coordenadores da rede estadual de ensino recebem menos que os da rede municipal e que isso gera uma enorme frustração, pois ambos desenvolvem as mesmas atividades. Os diretores ainda afirmam a importância dos CPs receberem uma gratificação pelo trabalho que desenvolvem, pois, na situação atual, recebem só o salário de professor. Essa questão aponta para a desigualdade vivenciada por esses profissionais.

O aspecto da remuneração tem consequência na questão da carreira do CP, pois, na grande maioria das escolas participantes da pesquisa, eles são contratados como professores – e não como CPs.

Parece, no entanto, que a aparente insatisfação com os ganhos não tem relevância frente a como percebem a carreira de CP. A maioria deles declara que é boa, pois proporciona qualidade, melhora seus ganhos, é gratificante,

possibilita crescimento pessoal e profissional. Contudo, consideram que a Secretaria da Educação (SE) exige muito do CP e que seu crescimento profissional demanda ir atrás de conhecimentos e formação.

Evidencia-se, portanto, que a maioria dos CPs entende que não tem condições de trabalho adequadas, que precisa se esforçar para trabalhar com o que tem ou ir atrás de recursos; que ganha pouco; que é muito exigida pela SE e que necessita buscar formação permanentemente. Essa percepção se coaduna com as de alguns diretores, quando dizem: “Os CPs tiram leite de pedra, pois faltam materiais pedagógicos em algumas escolas”. “Em alguns casos essas profissionais desenvolvem trabalho de mãe e em algumas situações, dentro da escola, tomam atitudes de polícia.” Assim, esse modo de ver a função e de ver-se na função parece se sustentar na visão de muitos diretores das escolas em que os CPs atuam, quando declaram que a profissão de CP deveria ser mais valorizada, pois faltam investimentos por parte do município e do estado, que a diferença entre as redes atrapalha, que faltam formação e qualificação profissional, mas que mesmo assim, os CPs desempenham um ótimo trabalho nas escolas:

“Elas dão o melhor de si, buscam sempre estar atentas com as coisas, com os problemas do cotidiano de cada aluno e de cada professor, oferecendo o suporte necessário e trazendo sempre novidades para a escola.” (Diretor da cidade de Goiânia, GO)

Essas dificuldades levam a questionar o que manteria os CPs na função. Contudo, parece que os benefícios da carreira, sobretudo no que concerne ao crescimento pessoal e profissional, sustentam e promovem a identificação com a função. De modo contraditório, no entanto, tal adesão também incorpora os demais atributos, como: profissional mal remunerado, com condições de trabalho inadequadas e com demanda de trabalho que ultrapassa suas reais possibilidades de ação. É nesse movimento dialético e permanente que as identidades profissionais dos CPs se constituem.

3.3.4. Condições necessárias para o exercício da função

Indagados sobre os requisitos necessários para desenvolver a função, os CPs divergem em relação a duas questões fundamentais: a necessidade de ter exercido a docência, e ter formação específica para a função. Alguns entendem que é possível exercer a coordenação sem ter sido professor desde que a pessoa tenha disponibilidade para estudar e se aperfeiçoar e se relacione bem com os professores. Um CP declara:

“Acredito que a dedicação e o profissionalismo sejam bem mais importantes. O compromisso profissional é essencial.” (CP da cidade de Goiânia, GO)

Contudo, entendem que também é necessário ter uma formação mais específica para a função. Informam, ainda, que a experiência vem com a prática e com as formações constantes dos CPs, mas destacam qualidades pessoais e profissionais como fundamentais:

“Depende de haver disponibilidade para estudar e aprender, familiaridade em transmitir e compartilhar conhecimentos.” (CP da cidade de Rio Branco, AC)

Os diretores também destacam as qualidades pessoais e profissionais:

“Ser parceiro do professor, estudar junto com ele, ser compromissado e acreditar no potencial dos alunos, dos professores e da escola.” (Diretor da cidade de Rio Branco, AC)

Contudo, tanto CPs como diretores enfatizam a importância de formação específica para os coordenadores exercerem suas funções. Entendem que o mais importante é que o CP esteja em formação permanentemente.

A maioria dos diretores acha importante a formação específica para o exercício da função de CP. Alguns entendem que o aperfeiçoamento e especialização trazem benefícios e dizem buscar assegurar a possibilidade de

participação do CP. Outros entendem que a formação específica é dispensável, pois acham que a licenciatura basta, desde que o profissional continue investindo em sua formação.

Vê-se, portanto, que novos significados se evidenciam em relação ao ser CP: um profissional extremamente comprometido com a função, o que implica muita dedicação e, principalmente, comprometido com sua própria formação, entendendo-a como fundamental para sua prática, visto que ela visa poder atender os professores em suas necessidades. Aparece, então, a dimensão formativa no trabalho do CP, tanto em relação a sua própria formação quanto à formação dos professores. Essa dimensão, que entendemos como um dos eixos que estruturam e sustentam a função do CP, não aparece quando estabelecem relações entre as características de seu trabalho e as da docência.

3.3.5. Relações entre as funções de CP e de professor

De modo geral, todos os CPs entendem que as funções dos professores e do CP têm muitas semelhanças, destacando que ambas as funções buscam o conhecimento, a aprendizagem e possuem o mesmo objetivo, que é o aprendizado do aluno. Indicam também, como semelhança entre as funções, a constante formação de ambos e a preocupação com a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, entendem os CPs que as duas funções, coordenador e professor, contribuem para a Educação de crianças e jovens porque são mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, são responsáveis pela melhoria da qualidade da aprendizagem e ajudam nas questões pedagógicas do dia a dia da sala de aula.

Além disso, para a maioria dos CPs, as duas funções contribuem sobremaneira para a Educação do país, pois tentam, na medida do possível, oferecer um ensino de qualidade que respeite as diferenças e a realidade local.

Indagados sobre a preferência entre atuar como professor, coordenador ou outra função, alguns dos CPs preferem atuar como professor, por gostarem de lecionar, pelo contato direto com a criança ou por identificarem-se mais com a função. Afirmam também essa preferência por proporcionar o sentimento de responsabilidade pela criança durante o período letivo e

por ser a que mais contribui para o exercício da coordenação. No entanto, a preferência pela atuação como CP foi prevalente.

Ao analisar a adesão ou não do CP às suas funções, fica claro que ela é discutível, tendo em vista que, ao relacionarem as funções de docência e coordenação, os CPs não fazem uma “defesa” do que poderia ser considerado “seu campo de trabalho”. Além disso, as condições de trabalho e de remuneração e carreira e a falta de definição sobre o que é a função não contribuem para que haja maior interesse e envolvimento com a função, nem tampouco com construção de uma identidade profissional do CP.

3.4. O trabalho do CP

Analisar o trabalho dos CPs implica deter-se nas atribuições que identificam como suas, bem como as que lhes são imputadas por diretores e professores, pois tais aspectos são importantes na perspectiva teórica assumida (DUBAR, 1997) como atos de atribuição e de pertença. Implica ainda identificar como desenvolvem seu trabalho de gestão do PPP de sua escola, instrumento chave para a proposta de trabalho da escola e execução das atividades por ele geradas; além de identificar a percepção que os CPs têm de suas características pessoais e profissionais para ser CP, das relações interpessoais e grupais que mantêm nos contextos escolares e ainda, em compreender a valorização que dão à sua profissão e à satisfação que retiram dela.

3.4.1. Atribuições do CP

3.4.1.1. Quanto às atribuições por ele mesmo

Um ponto comum a todos os CPs é a relação que fazem entre as ações de CP e as de professor, expressas por alguns como: “o professor atua na sala de aula, enquanto o coordenador se envolve também em outras atividades da escola”; “o professor direciona o trabalho do aluno, o coordenador direciona o trabalho geral, o pedagógico, o curricular” (CPs da cidade de Natal, RN). Tais colocações nos levam a inferir que muito de sua atuação está ancorado na docência, exercida por todos anteriormente à sua atuação como coordenador.

Outro ponto comum está na percepção de todos os CPs quanto à multiplicidade de atribuições que lhes são imputadas – atos de atribuição que se tornam, na maioria das vezes, atos de pertença. Assim é que os CPs de todas as regiões identificam como atribuições suas na escola (mudando apenas de ordem de priorização nas regiões e redes de ensino): atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação (SEEs/SMEs); atividades administrativas; organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvem os alunos. Em algumas regiões, como é o caso da Centro-Oeste, aparecem: organização da entrada de alunos, acompanhamento dos alunos nos horários de intervalos, gerenciamento de conflitos na escola, organização de horários de provas. Em uma das regiões (Sudeste) aparece explicitamente a atribuição de formação dos professores e visitas às salas de aula. Vale ressaltar que esta formação é percebida apenas como ocorrendo nos Horários de Jornada Especial de Formação (JEIF) ou Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), de acordo com a rede municipal ou estadual. Os CPs dessa região são os únicos que colocam a função formativa como primeira prioridade.

As percepções dos CPs são diferenciadas quanto às atribuições que mais exigem seu esforço e tempo: os da Região Norte identificam que são as atividades relacionadas ao planejamento porque elas implicam a adequação dos conteúdos com as estratégias para a realização do ensino, bem como trabalhar com grupos de estudos com professores e orientação dos alunos. Os da Região Nordeste percebem como as atribuições que mais exigem sua atenção as que se referem às situações de indisciplina, pois estas comprometem a qualidade das aulas. Os da Região Centro-Oeste identificam desenvolvimento de projetos, documentação da escola e atendimento a pais como as atividades que mais exigem; os CPs da Região Sudeste percebem as atividades formativas como as que mais exigem seu esforço, pelo preparo na organização das pautas das reuniões e pela necessidade de pesquisar atividades que atinjam as expectativas e dificuldades dos professores. Os da Região Sul identificam como atividades que mais exigem seus esforços as que remetem ao atendimento de todos os setores e atores da escola: “O papel de pedagogo já não é mais aquele de só cuidar da aprendizagem. Você já se

vê em outros papéis: de assistente social, de mãe, de enfermeira, de tudo [...] pedagogo, hoje, significa ser um pouco de tudo. Por isso a capacitação é importante” (CP da cidade Curitiba, PR).

Embora todos afirmem que sua função é acompanhar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos, ao listarem as atividades administrativas, as intervenções disciplinares, o acompanhamento dos projetos elaborados por órgãos centrais para serem executados nas escolas e até o encaminhamento de alunos para setores de atendimento específico, parece-nos que sobra pouco tempo para fazer o acompanhamento aos professores. Essa atribuição, que é potencialmente formativa, fica esmaecida diante de outras atribuições. Predomina o eixo da articulação. Em síntese, a multiplicidade dos fazeres é o eixo condutor da fala dos CPs:

“Quando você cai na escola – e você cai em um setor pedagógico de uma escola grande como essa – você vê uma realidade muito difícil, com uma comunidade muito difícil, com muita violência e essas crianças fazem parte dessa sociedade e dessa comunidade tão violenta. Quando isso acontece, você já começa a se deparar com outras coisas para resolver [...]” (CP da cidade de Curitiba, PR)

Ao falarem de suas atribuições, os CPs manifestam uma tensão entre o desejado (como entendem a função, abrangendo acompanhamento a professores e alunos) e o vivido (o que concretamente realizam na escola que é prioritariamente o atendimento às demandas administrativas e disciplinares).

3.4.1.2. Quanto às atribuições por diretores e professores

Os *diretores* entendem que as atribuições do CPs estão diretamente ligadas ao aluno, ao professor e à comunidade escolar. Todos consideram a função como de gestão, pois o CP participa da equipe gestora, interferindo em suas decisões. Os CPs, para os *diretores*, devem participar de tudo que acontece na escola. Entendem, ainda, que compete ao CP dirigir a parte pedagógica e fazer a mediação das relações na escola. Logo, as atribuições do ponto de vista dos diretores ratificam as declaradas pelas CPs, revelando

que há adesão ao que os diretores esperam que elas façam e assumam como responsabilidade. Cabe observar, no entanto, diferenças quando se discute a questão da formação de professores.

Com exceção da Região Sudeste, os diretores não se referem explicitamente à função formativa dos CPs, dando realce à dimensão articuladora. Reconhecem o volume de atividades que fica sob a responsabilidade do CP para justificar a inviabilização do processo formativo na escola.

“[...] o coordenador tem que fazer ‘n’ atividades. Como é que ele faz uma formação se ele tem que sentar com o professor e ao mesmo tempo tem que estar atendendo o aluno, o professor, ao chamado de um pai que vem aqui, e assim vai...? Então fica difícil estar fazendo esse trabalho.” (Diretor da cidade de Natal, RN)

Analisando considerações como essa, percebe-se que os diretores aceitam que as atividades exercidas pelo CP devem atender às necessidades diversas que surgem na escola e que são priorizadas pela equipe escolar, em detrimento das atribuições que, de fato, são de sua responsabilidade, como é o caso da atuação formativa. Fica a impressão de que há uma inversão de prioridades nas funções exercidas por este profissional, pois seria mais adequado lamentar que não é possível atender a tantas outras demandas existentes na escola, quando o CP precisa cuidar da formação dos professores.

Em síntese, ao mencionar as atribuições do CP os diretores citam, principalmente, atividades que dão suporte a ele, diretor. Prevalece o eixo da articulação, convergindo com as afirmações dos próprios CPs sobre suas atribuições.

Quanto aos professores, nas diferentes regiões a maioria considera que os CPs exercem função de gestão porque suas atividades têm afinidade com as da direção. Enumeram como principais atribuições do CP: atendimento aos pais, ao professor, aos alunos; mediação de conflitos; orientação a alunos com dificuldades de aprendizagem; encaminhamento ao médico; trabalho com questões pedagógicas e planejamento. Há professores que identificam o trabalho do CP com as atividades burocráticas da escola.

Outros consideram a atribuição do CP ligada à fiscalização, pois ele verifica se o professor está cumprindo o planejamento e as rotinas da escola. Outros, ainda, consideram que as atribuições do CP estão ligadas mais às questões de ordem burocrática, tais como: “Fazer ata, organizar o horário escolar, toda a parte burocrática da escola”.

Cabe considerar que, dada a similaridade das formas de conceber as atividades do CP por diretores e professores, essas atribuições exercem grande força no movimento de apropriação pelo CP das suas responsabilidades, o que justificaria a adesão desses profissionais a todas essas atribuições, ainda que dar conta delas no dia a dia pareça improvável. Também pode estar aqui a justificativa para a presença mais frequente da dimensão articuladora nas atividades do CP: parece que são elas que professores, diretores e pais esperam que o CP desenvolva. As questões de relacionamento interpessoal estão implícitas nas atribuições de articulação.

Segundo Dubar (1997), é no exercício das atividades que a identidade profissional se constitui e o fato da dimensão da articulação predominar nas atividades realizadas pelo CP indica que esse aspecto tem grande peso no modo como ele se define e é definido pelos outros. Assim, à medida que o CP assume todas essas atribuições, de diversas naturezas e advindas dos mais variados atores escolares, reforça a sua identidade de solucionador de problemas e recebe as demandas imputadas à sua ação, movimento este que sustenta e promove, portanto, a constituição de sua identidade profissional.

3.4.2. Profissão do CP

3.4.2.1. Características pessoais e profissionais para ser CP

Os CPs apontam dimensões pessoais e formativas para exercer a sua profissão, tais como: compromisso ético com a humanização, com um mundo mais justo; compromisso com a formação de professores que deve refletir no trabalho que desenvolvem com os alunos; gostar do que faz; ter didática; ter passado por uma sala de aula para conhecer a realidade; conhecer a legislação e a literatura pedagógica sobre coordenação e gestão escolar; conhecer estratégias de condução de grupo; possuir certo grau de liderança; man-

ter bom relacionamento com os professores; acreditar no aluno, em suas competências e capacidades; acreditar no trabalho em grupo; saber avaliar e saber dar devolutiva, sem prejudicar e magoar; planejar e avaliar o trabalho, tarefa complicada e muito difícil.

Vê-se, portanto, que ao se referirem ao que é necessário ao profissional para que exerça a coordenação pedagógica, aparecem características superdimensionadas, semelhantes às múltiplas atribuições que declaram como suas, conforme já apontado. É de se questionar como é possível um profissional ter todos esses aspectos desenvolvidos e que formação inicial ou continuada daria conta de desenvolver todos eles. Fato é que esse modo de pensar sobre o que se deve ter para exercer uma atividade profissional, o qual resulta, muito provavelmente, das múltiplas e por vezes desviantes funções que o CP assume, não favorece a construção de uma identidade profissional que tenha as funções específicas da coordenação pedagógica como principais adesões.

3.4.2.2. Gestão do PPP na escola

Quanto à participação do coletivo para elaboração do PPP, essa apresenta diferentes nuances, conforme os CPs: é considerada ativa por alguns, pequena por outros, democrática por outros, ainda. A maioria considera importante a participação dos professores no processo, até porque: “...dos professores a participação já é bem maior porque nós buscamos fazer tudo no coletivo para que não tenham nada para dizer: eu não participei, eu não sabia...” (CP da cidade de São Paulo, SP).

No entanto, a periodicidade para elaboração e acompanhamento do PPP é muito diferenciada, segundo as regiões e redes de ensino: “Durante o ano há quatro reuniões de planejamento pedagógico em que toda a escola participa [...]”; “a cada dois ou três anos a gente dá uma revisada no PPP da escola e uma atualização[...]”; “na verdade eles [os professores] fazem o PPP. Todo ano. Isto acontece geralmente no início do ano e há uma continuidade na metade do ano”.

Tais constatações nos permitem inferir que o potencial formativo e transformador da participação dos professores no PPP não é aproveitado como poderia e, portanto, não contribui para a identificação do CP com o seu papel de gestor de relações e articulador do PPP.

3.4.2.3. Relações interpessoais e grupais na escola

Descrevendo a relação com o diretor/equipe diretiva, os CPs das cinco regiões classificam a relação como boa e muito boa, destacando aspectos como parceria, atendimento a solicitações e expectativas.

Quanto à relação entre CPs e professores, os diretores das cinco regiões consideram como dificultadores do relacionamento a não disponibilidade do professor em envolver-se com novos estudos, a falta de parceria com o CP e colegas e o não cumprimento das rotinas pedagógicas.

Os CPs das cinco regiões consideram que mantêm uma boa relação com a rede de ensino, pois conversam, trocam experiências, recebem orientações e visitas periódicas. Os diretores compartilham dessa visão e enfatizam as formações como espaço para o estreitamento dessa relação. Os relatos dos CPs oferecem uma descrição muito favorável aos relacionamentos interpessoais, sem grandes desafios.

3.4.2.4. Valorização/satisfação profissional

Quanto à satisfação, apenas um CP declara explicitamente não estar satisfeito por exercer a coordenação e justifica: “O que gostaria mesmo é de continuar sendo professor”. Todos os demais declaram gostar do que fazem e que, apesar dos atropelos e exigências, por vezes excessivos, sentem satisfação pelo trabalho que realizam. Essa satisfação decorre da percepção de alguns, que entendem poderem ajudar os professores em tempo e qualidade, pois lhes são oferecidos cursos e assessorias por órgãos externos à escola. Para outros, a satisfação pessoal, mesmo diante de condições insatisfatórias de trabalho, decorre da possibilidade de exercerem com autonomia seu trabalho e do clima de harmonia que a escola oferece.

Na visão dos diretores e professores, os CPs estão satisfeitos por exercerem a coordenação. Se com relação à satisfação há, praticamente, unanimidade, no quesito valorização há discrepâncias, tanto na fala dos CPs quanto dos diretores e professores.

A valorização de seu trabalho é percebida diferentemente pelos CPs: a maioria sente maior valorização da parte dos professores e de outros coor-

denadores, havendo, ainda assim, uma percepção diferenciada, em algumas regiões, em relação às redes. A maior parte dos CPs considera-se também valorizada pelos diretores. Há quase uma unanimidade: os CPs concordam que há pouca ou nenhuma valorização da família e da sociedade em relação ao trabalho do CP (apenas em uma das regiões – Nordeste –, os CPs da rede municipal afirmam que são mais valorizados pelas famílias e alunos).

Em sua fala, os diretores entendem que são eles que mais valorizam o trabalho dos CPs, vindo em seguida os professores e outros coordenadores. Concordam com os CPs sobre a desvalorização dada pelas famílias e sociedade. Alguns justificam o fato pela falta de critérios e indefinição da função coordenação.

Na fala dos professores, são eles os que mais valorizam os CPs, seguidos dos diretores. Há discrepâncias quanto à desvalorização dos técnicos das SEEs e SMEs. Todos concordam com a pouca valorização dada pela sociedade.

Em síntese, é possível afirmar que em todas as regiões os CPs são mais valorizados pelos professores e diretores e menos valorizados pelas famílias e sociedade. Começando pela desvalorização é compreensível que a sociedade não reconheça seu papel tendo em vista seu desconhecimento, como bem considera um dos CPs pesquisados. Contudo, causa estranheza que justamente aqueles que são alvo do trabalho da maioria dos CPs, as famílias, desvalorizem sua função na percepção principalmente dos diretores e professores. Fato é que a valorização do trabalho e a satisfação com a função têm grande peso na constituição da identidade do CP como profissional.

3.4.2.5. Visão do CP como profissional

Há uma divergência quanto a considerar sua função importante no cenário nacional pelos CPs. Alguns consideram que seu papel é relevante e que pode contribuir para a melhoria da educação nacional. Poucos consideram que ações isoladas não contribuem para a melhoria da Educação.

Todos, no entanto, reconhecem que o fato de o CP contar com uma legislação que especifica suas atribuições é fator que os valoriza como pro-

fissionais. Os CPs que atuam na função, mas não possuem o cargo de CP, sentem-se menos valorizados do que aqueles que ocupam o cargo de CP, ao qual chegaram por meio de concurso.

3.5. Formação continuada e o CP

3.5.1. Formação do CP, segundo sua percepção

A maioria dos CPs das cinco regiões do Brasil tem, como formação inicial, predominantemente, a graduação em Pedagogia, seja em 1ª ou 2ª graduação, assim como formação em Magistério de 2º grau. Não fazem comentários específicos em relação à graduação cursada, mas uma das CPs da Região Sul enfatiza a formação teórica como uma importante condição de trabalho, pois prepara para a prática. No entanto, para as CPs da rede estadual dessa região, a formação inicial serviu apenas para mostrar um direcionamento, “aprender a aprender”, pois “[...] A faculdade mesmo não te dá nada”. E uma delas reforça: “Eu acho que onde você consegue mais conhecimento é na prática mesmo. A faculdade te dá muito embasamento teórico”.

No entanto, essas CPs expressam a importância do aprimoramento dos conhecimentos aprendidos durante a formação e que são úteis no exercício da profissão.

De fato, vários dos CPs deste estudo possuem especialização, nas áreas mais variadas, de Tecnologia e Mídia na Educação a Planejamento em Gestão Escolar. Há outros que gostariam de fazer cursos, como Psicopedagogia e Gestão de Pessoas.

Três das CPs da Região Centro-Oeste valorizam a formação continuada positivamente, entendendo que oferece espaço para a troca de informações importantes para o desenvolvimento de seu trabalho. Quanto à qualidade da formação que recebem, todas a acham boa, mas um pouco fora da realidade, pois não enfatiza as vivências cotidianas na escola nem as especificidades locais, que são temáticas de que necessitam.

Um grupo de CPs da Região Sul confere importância à formação continuada pelo aspecto de apropriação de novos saberes que possam contribuir para o exercício da profissão.

Existe certa unanimidade por parte dos CPs em afirmar que formação continuada engloba todo um segmento de atividades que, de uma forma ou de outra, complementam os aprendizados da graduação.

Há várias modalidades de formação, mencionadas por todos CPs: cursos, palestras, oficinas pedagógicas, orientações técnicas, grupos de trabalho, núcleos de desenvolvimento, todos ocorrendo nos órgãos regionais de ensino, embora possam ser oferecidos pelo MEC, por Organização Não Governamentais (ONGs) e universidades. Também são mencionados os grupos de estudo, que podem ser nas regionais ou nas próprias escolas.

Foram muitos os cursos de formação continuada realizados pelos CPs das diferentes regiões, desde Formação para Professor Alfabetizador, Coordenador Pedagógico, Educação Especial, Arte e Educação, Educação Física para as Séries Iniciais, Língua Portuguesa, Matemática, Avaliação, Letramento e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além disso, o Programa Ler e Escrever, na Região Sudeste, ganha destaque por fazer parte da programação da rede estadual e da municipal.

Os programas/cursos de atualização/formação continuada que deram maiores elementos para atuar na coordenação pedagógica referem-se a temas muito diversificados, respondendo a diferentes necessidades e interesses dos CPs. Na Região Nordeste, as CPs citam: inclusão; fortalecimento ao apoio pedagógico; leis que regem a educação no Brasil. Contudo, a grande maioria cita experiências envolvendo a prática.

Essa priorização da experiência em relação à formação deixa no ar uma questão fundamental: ao atribuir grande importância à prática cotidiana para a aprendizagem da sua função, qual valor atribuem, neste caso, para o processo de formação continuada que eles mesmos desenvolvem com os professores? Nesse sentido, os questionamentos sugerem que os CPs acreditam que a *prática diária* dá conta das questões que a escola tem que resolver. Essa questão não é facilmente respondida, dado que os CPs da Região Sul, por exemplo, acreditam também que socializar os conhecimentos adquiridos durante a formação pode ser visto como uma alternativa para esclarecerem junto aos professores o real exercício da sua função.

Entre 66 e 100% dos cursos frequentados pelos CPs de todas as regiões do país são organizados pelas Secretarias na rede em que trabalham. Na maioria

das regiões, tanto na rede estadual como na rede municipal, os CPs são convocados sistematicamente para cursos e formações pelos órgãos regionais de Educação. Além disso, nas regiões Norte e Sul (nesta, na rede estadual), há iniciativas também das escolas. A participação nos cursos é associada à vontade própria do participante. Na perspectiva dos CPs, o fato de serem convocados para participar dos cursos, em vez de poder escolher, não significa um grande problema, pois consideram os cursos oferecidos importantes e também por consistir em alternativa, na falta de outras oportunidades.

As convocações para que os CPs participem de programas de formação não garantem a participação e o interesse dos profissionais e não contribuem necessariamente para o processo de formação, segundo os CPs da Região Sul. Por mais que os profissionais estejam presentes durante o tempo destinado à formação, é quase certo que muitos não apresentam interesse e vontade de aprender o que está sendo transmitido. Em todas as regiões, associado ao desejo de formação, há muitos outros programas/cursos que os CPs gostariam de fazer: Gestão e Planejamento, Matemática, Relações Humanas, Planejamento em Didática, Educação Infantil, Inclusão Digital, Especialização em Psicopedagogia, Gestão de Pessoas, Objetivos etc. Uma das CPs do Sul gostaria de fazer o mestrado em Educação e uma delas pretende continuar estudando sozinha – pela internet e por livros –, como autodidata, pois disse que aprende muito mais desse jeito.

Na maioria das regiões, não há a menção explícita a outros espaços de formação do CP, além daqueles oferecidos pelas redes.

Na Região Norte, assim como na Região Sul, os coordenadores sentem-se responsáveis em relação à sua *própria formação*, “com os compromissos que assumem” com os cursos que lhes são oferecidos – “[...] é de extrema responsabilidade minha” –, deixando os demais de comentar sobre o próprio movimento na direção de buscar formação, o que corrobora dados da pesquisa do Ibope, na qual também os CPs não se consideram prioritariamente responsáveis pela própria formação (segundo estudo do Ibope, apenas 5%), embora tenham, em 36% dos casos, de buscar a autoformação.

Os CPs de todas as regiões entendem que têm uma formação continuada, que se resume a cursos e encontros, quase sempre pontuais, guiados por temas decididos pelas instâncias superiores, as quais convocam os CPs

a participar (exceção feita à Região Sul), nas quais os CPs têm certa participação na proposição dos temas. Parece tratar-se de cursos com conteúdos voltados aos professores ou ao ensino-aprendizagem dos alunos e o CP participa como mediador ou mesmo multiplicador – aquele que vai repassar o conteúdo apropriado para os docentes. Esses cursos vão direcionando, planejando, ainda que não objetivamente, as reuniões de formação de professores que ocorrem na escola, visto tornarem-se o conteúdo desses encontros. Assim, o que os CPs mais valorizam dessa formação é a troca de experiência com outros CPs, nos grupos de estudo, pois é possível que, nesses momentos, se sintam acolhidos em suas buscas pelos seus pares. Por outro lado, é importante ressaltar que, nas diferentes regiões, CPs enfatizam a primazia da prática cotidiana, da experiência, como melhores espaços de formação para o desempenho de sua função.

3.5.2. Formação do CP, segundo o diretor

Nas diversas regiões, os diretores foram quase unânimes em afirmar que, nas escolas, não ocorre formação continuada para os coordenadores. A responsabilidade dessa formação, tanto na rede estadual como na municipal, é das Diretorias Regionais de Ensino (DRE), Centros de Formação ou Núcleos. Na rede municipal de São Paulo, os coordenadores são convocados uma vez por mês, pela DRE, para participarem da formação do Programa Rede em Rede. Na rede estadual dessa região, há algumas convocações. Um dos diretores da Região Norte considera que contribui para a formação do CP quando o libera e dá oportunidade para que o mesmo participe das formações e frequente as mesmas. Todos os diretores da Região Centro-Oeste afirmam acompanhar o trabalho das CPs, participando dos conselhos de classe, das discussões do cotidiano e dos planejamentos de eventos. Assim, consideram que contribuem para o trabalho dos CPs “assessorando, orientando e dando apoio”.

Os dados acima, colhidos com os diretores das escolas das diversas regiões, permitem compreender a visão que os diretores têm da formação continuada dos CPs. Parece não haver formação continuada deles nas escolas. Mas alguns diretores inserem uma ação própria, de acompanhamen-

to e ajuda ao CP. Contudo, não entendemos – assim como eles mesmos – que o diretor seja o formador do CP. O que é preocupante, a nosso ver, é a indefinição em relação à formação de um profissional que, como se viu nos itens acima, tem extrema importância na escola. Essa indefinição, falta de organização e planejamento, falta de conteúdo específico que permita o desenvolvimento das habilidades necessárias à função e à apropriação de conhecimentos relativos a ela, interferem, sobremaneira, na constituição da identidade do CP, pois, como diz Dubar (1997), as identidades profissionais se constroem no trabalho. Não se perca de vista, no entanto, que o diretor, mesmo sem realizar ações específicas de formação dos CPs, influi nessa constituição identitária, pelas atribuições e cobranças cotidianas de tarefas e funções dos CPs, pelas expectativas que expressa em relação ao trabalho e desempenho dos mesmos.

3.5.3. Formação continuada dos professores em serviço pelo CP

Se levarmos em consideração os dados coletados nas escolas das cinco regiões brasileiras, sobre o trabalho desenvolvido pelos seus respectivos coordenadores e sobre as concepções que parecem subsidiar as ações desses coordenadores, não podemos deixar de observar que a maioria dos CPs não desenvolve seu trabalho na coordenação tendo como princípio a formação de professores, ainda que a considerem parte de suas atribuições. O eixo articulação prevalece nos seus diversos âmbitos de atuação, e o rendimento e as atitudes dos alunos e o atendimento a pais são as atividades mais citadas por quase todos os CPs. Isso posto, é possível também observar as incongruências ou inconsistências nos discursos de muitos CPs e diretores, no que concerne à dimensão formação nas atividades da coordenação pedagógica.

Essas inconsistências emergem, inicialmente, pelas diversas compreensões dos sujeitos quanto ao significado que atribuem às atividades de formação de professores, proporcionais pela escola.

Assim, se é fator importante para o exercício da função de professor saber se relacionar com o aluno, com a família, com os outros professores – e o CP considera também que seja sua função dar suporte afetivo ao professor,

isto é, prepará-lo para entrar em sala de aula, prepará-lo para ouvir os alunos como seres humanos que possuem facilidades e dificuldades que devem ser entendidas dentro um contexto – deveria, conforme entendemos, interferir nesse aspecto de sua formação. No entanto, ao mencionar a formação continuada, os CPs raramente incluem a dimensão afetiva nos processos formativos dos professores. Quando o fazem, como informa uma professora, recorrem a textos de autoajuda.

Outra observação diz respeito ao fato de que, segundo os próprios CPs, muitos professores chegam à escola com defasagens em sua formação, com pouca informação, frágeis emocionalmente, sem condições de coordenar uma sala de aula. Frente a esses profissionais, muitos CPs se mostram igualmente fragilizados e impotentes para desempenhar o papel de liderança deles esperado.

Há, ainda, que se considerar o expressivo percentual de CPs que, ao atribuírem grande importância à prática, desmobilizam-se – e aos seus professores – para a fundamentação teórica, pilar sobre o qual se podem apoiar para compreender melhor a realidade de seus professores, da escola e da aprendizagem de seus alunos, unindo teoria-prática-realidade, em um tríptico fundamental.

Além disso, ações básicas para inserção dos professores na escola – ambientá-los ao regime da escola e às diretrizes que regem o funcionamento dessa instituição, pô-los a par da cultura escolar, enfim – são ações formativas simples, que diminuiriam os impasses da entrada do professor naquela realidade escolar.

Uma última observação refere-se ao Ideb. Embora os CPs se refiram a ele como índice de que fazem uso habitualmente para seu planejamento e dos professores, para acompanhamento da prática do professor e do desempenho do aluno, pesquisa do Ibope, na primeira fase deste estudo, nos mostra que quase metade deles (47%), na realidade, não tem clareza de seu significado. Assim, resultados de avaliação externa, que deveriam ser socializados com os professores e servirem como parâmetros para a organização da formação continuada destes profissionais, pela escola e pelas respectivas SEs, são subutilizados.

3.5.3.1. Segundo a percepção dos CPs

Nas diferentes regiões do Brasil, quem planeja e organiza a formação de professores das escolas, em geral, são as SEEs e SMEs, isto é, as propostas de formação vêm das SEs. Há estados em que a participação dos CPs nesse planejamento e execução da formação se dá no repasse e na reflexão do que foi estudado, ou oferecendo sugestões.

Os temas para os processos formativos dos professores são, em grande medida, propostos pelas SEs, Diretoria de Ensino, Centros de Formação ou Núcleos, cabendo às escolas, direção e CPs, em alguns estados, fazerem sugestões ou levantamento junto a seus professores sobre as temáticas de interesse ou necessidade da escola. Nesse contexto, a participação dos diretores no processo de planejamento da formação é muito pequena.

Analizando os cursos de formação continuada de professores, do ponto de vista de sua frequência, duração, horário, local de realização e formato, pode-se concluir que não há, nas diferentes regiões, nenhuma regularidade, a não ser em relação aos recursos didáticos utilizados. Assim, em relação à frequência e duração, as informações tanto podem ser lacônicas, mensal ou bimestralmente, como pode haver indicação mais detalhada de prevaência de frequência semanal (duas horas) e quinzenal (quatro horas) (eventualmente bimestral – duas horas), com uma variação de tempo de uma a duas horas; quinzenal e bimestral, com duração de tempo entre uma e duas horas, e também reuniões somente mensais, com oito horas de duração ou com variação de carga horária entre oito e 20 horas. Apontada com incidência um pouco menor, aparece a frequência semanal, com duração de uma a quatro horas, seguida da frequência bimestral, com duração de 20 a 40 horas, frequência quinzenal, com quatro horas de duração e mesmo semestral. Em um dos estados, a formação organizada pela rede estadual é semestral, com duração de três dias e, na rede municipal, acontecem no Centro de Capacitação da Prefeitura e durante a Semana Pedagógica. Há indicação, por uma CP da Região Centro-Oeste, de que a formação ocorre uma vez por ano, em encontro de quatro horas com os professores.

Em geral, nas formações fora da escola, o horário é estabelecido pela Secretaria responsável. Nas escolas, ocorrem no horário de planejamento e

por turno, nos HTPC, nos horários de permanência dos professores ou de reuniões. Eventualmente, ocorrem no período noturno ou em outros horários alternativos.

Não há um local previamente preparado para essas ações formativas: em um dos estados, a formação na escola ocorre na sala de vídeo, na biblioteca, na sala de professores, nas salas de aula ou fora da escola.

Uma vez que a maioria dos estados tem sua formação planejada pelas instâncias superiores, as ações formativas nas escolas tendem a se realizar nos HTP (ou HTPC), momentos de reuniões ou permanências de professores, limitando, assim, o seu formato.

Assim, a maioria das escolas organiza a formação dos professores por meio de grupos de estudo, encontros pedagógicos, reuniões de planejamento. Em quase todos os estados, o formato é definido pelas Secretarias, seja como orientação ou sugestão. Em geral, a formação se dá no coletivo.

Os CPs consideram que momentos de formação desenvolvidos na escola dão mais resultados porque decorrem dos problemas da realidade escolar. Neles, os professores estudam, levam para a sala de aula o que foi discutido e retomam para o grupo, rediscutindo a prática, o que significa que esses encontros garantem um movimento reflexivo que provoca a mudança nas práticas. De um modo geral, nas escolas, esses momentos de formação são obrigatórios, embora os CPs considerem que muitos professores buscam formação ou cursos por iniciativa própria, e os CPs incentivam essa prática.

Nas escolas em que os CPs e a direção definem a formação dos professores, os conteúdos trabalhados são escolhidos de acordo com a concepção de formação da coordenação e da direção.

No entanto, há estados (Goiás, por exemplo), em que, segundo a percepção das CPs, a formação é confusa, desorganizada, sem planejamento, sem espaço para ser realizada na escola; acontece em vários locais e momentos, sem que as próprias CPs tenham muita clareza de como se realiza. A participação da CP em seu planejamento parece incipiente, visto que, nesse estado, só uma CP declara ter participação e responsabilidade sobre este aspecto. Esse fato parece justificar o porquê da dimensão formativa na função do CP não ser a que prevalece no conjunto de suas atribuições.

Na Região Sul, em relação à organização dos programas de formação de professores, os CPs seguem cronogramas expedidos por suas respectivas SEs. Como as CPs da rede estadual conferem *status* de formação continuada somente aos momentos oferecidos pela SEE, que ocorrem, no máximo, três vezes no ano, acham pouco o tempo destinado para formação.

Ao mencionar os recursos didáticos que utilizam nas formações, os CPs citam: textos, apostilas, material recebido da Secretaria, material fotocopiado, projetor multimídia, áudio, vídeos – documentários, propagandas, vídeos, filmes, dinâmicas, músicas, filmagens de aulas, textos, computador, música, revistas, materiais artísticos, sucatas, livros, guia de orientação dos cursos da SE, videoconferências e rodas de conversa, aparelho de som, mural, cartazes e retroprojetor.

Valorizam a utilização dos recursos didáticos, na formação, pois “sem eles haveria mais dificuldades” e têm um “impacto positivo no trabalho”. Uma coordenadora da Região Centro-Oeste diz que o uso de equipamentos chama a atenção dos professores para o tema que está sendo apresentado e evita conversas paralelas.

Além disso, CPs da Região Norte assinalam que seu uso favorece a fundamentação teórica, torna a formação mais organizada e compreensiva e favorece o crescimento profissional. Um coordenador dessa região considera esses recursos de pouca importância, pois acredita que o mais importante são os debates, que favorecem a troca de experiência entre os profissionais de áreas específicas.

Ainda se assinala, na Região Sul, o relevo dado pelas CPs à necessidade de qualidade das temáticas e dos recursos humanos e materiais nos cursos de formação continuada, considerando-os imprescindíveis para que a formação tenha um arcabouço prático para o desenvolvimento de atividades com os professores.

Quanto aos recursos humanos, foram citados as Equipes Pedagógicas das SMEs, técnicos dessas Secretarias de Educação, palestrantes, a comunidade escolar, os professores.

O peso dos recursos utilizados é considerado bastante significativo, pelos CPs, na medida em que é entendido, por uns, como meio de prender a atenção do professor. Para outros, os recursos mobilizam o professor, envol-

vendo-os em atividades que procuram extrapolar a discussão pedagógica chegando a reflexões de cunho pessoal, modificando posturas.

Os CPs analisam que os movimentos de formação/espços/programas ou cursos de formação que trazem melhor resultado para a prática do professor são a formação continuada na escola, que “tem um peso maior, pois trabalhamos com as necessidades percebidas na rotina” (CP da cidade de Natal, RN).

Além disso, nesses momentos são trabalhados conceitos e temas de interesse para as práticas pedagógicas, segundo as CPs da Região Norte.

Contraopondo-se a isso, as CPs da rede estadual da Região Sul acreditam que os cursos de formação têm pouco resultado na prática do professor, como explicitado por uma delas:

“O que dá resultado mesmo é a prática do professor e a boa vontade mesmo. Não vai ser uma formação continuada que vai torná-lo um bom professor. Interesse do professor em correr atrás.” (CP da cidade de Curitiba, PR)

No entanto, outros aspectos são lembrados como aqueles que trazem resultados relevantes: momentos de formação relacionados com a sala de aula, os ligados à avaliação qualitativa, aqueles desenvolvidos nos horários coletivos, aqueles que partem da realidade local da escola e associam as problemáticas da formação às práticas dos professores e ao conhecimento acadêmico, os cursos externos, os cursos programados, a troca de experiências, os círculos de debate, permanência e os cursos específicos.

Para as CPs da Região Centro-Oeste, o que realmente funciona para a formação dos professores é: leitura de textos, na medida em que favorecem o crescimento e a ampliação de horizontes, a troca de experiências, pois se pode tomar contato com as experiências vividas por outras unidades e os cursos que favorecem as práticas. Uma das CPs da Região Centro-Oeste enfatiza: “Os cursos a distância”.

Para os CPs da Região Norte, o que realmente funciona, na formação é: demonstrar o que dá certo e não apenas falar e exigir; gostar do trabalho com professores; considerar as necessidades do trabalho na sala de aula, oportunizando novos recursos e metodologias para o professor desenvolver

o processo de ensino; realizar trabalho em parceria, independente da área de atuação e realizar e vivenciar experiências na aplicação dos conteúdos, como forma de suprir lacunas encontradas pelos professores.

Na Região Sul, em relação à questão sobre o que realmente funciona na formação de professores, as opiniões foram bastante diferentes em cada uma das respostas das CPs: o acompanhamento do planejamento, o momento da permanência, um trabalho de humanização junto ao professor. Além disso, ganha destaque a afirmação de que melhores resultados ocorrem com cursos que aproximem a teoria da realidade.

De acordo com afirmações de alguns diretores, o modelo de formação que traz melhor resultado é aquele que parte da realidade local da escola e associa as problemáticas de formação ligadas às práticas dos professores e o conhecimento acadêmico. A nosso ver, isso exige do coordenador um trabalho de formação muito bem elaborado e executado.

Ainda segundo alguns diretores, esses encontros precisam garantir um movimento reflexivo que provoca a mudança nas práticas. Os professores, segundo os diretores, precisam ser ouvidos, precisam “ter algum encantamento nos momentos de formação”, precisam “preparar-se para os desafios da realidade”.

Em síntese, vale destacar que, em relação à formação de seus professores, na escola, os CPs não desenvolvem seu trabalho na coordenação tendo como princípio o eixo formação de professores, ainda que a considerem de sua responsabilidade e mesmo que, em três estados, Rio Grande do Norte, Paraná e São Paulo, os CPs planejem e realizem formação continuada nas escolas, além daquela que é oferecida pelas SEs. O eixo articulação prevalece nos seus diversos âmbitos de atuação, dado que o rendimento e as atitudes dos alunos e o atendimento a pais são as atividades mais citadas por quase todos os CPs como sendo as mais frequentes em seu cotidiano.

3.5.3.2. Segundo os professores

Os professores confirmam a frequência, duração, periodicidade, horários, organização das atividades dos encontros de formação, temáticas e recursos materiais explicitados pelos CPs em item anterior.

Em síntese, percebe-se que os professores veem sua formação continuada, realizada pelos CPs, prioritariamente, da perspectiva da prática, tanto em sua consecução como em suas contribuições: esperam que ocorra o diálogo entre teoria e prática; que a formação seja relacionada ao cotidiano da sala de aula, aos alunos, à realidade da escola. É nessa direção que valorizam o modelo de formações como trocas de experiências, na medida em que elas permitem a reflexão sobre outras realidades semelhantes, apresentadas por seus pares, assim como formações por meio de práticas, em que possam concretizar o que estão aprendendo, verificando aí a aplicabilidade do aprendido.

Em alguns professores, é possível observar-se um nível de aprofundamento reflexivo sobre a realidade escolar, sobre seu próprio processo de aprendizagem e a docência, uma preocupação com sua autoformação, que os distingue dos demais professores. No entanto, essa agudez não está presente no geral dos professores, que acompanham o que acontece (e, às vezes, nem acompanham) sem questionamentos ou críticas.

A dimensão formativa da ação do CP não parece ser destacada, por parte dos professores, em todos os estados, dada a ênfase na formação oferecida pelas instâncias das SEs (embora apareça ressaltada entre os CPs da Região Sudeste). No entanto, nas formações oferecidas, aparecem outras duas dimensões – articulação e transformação –, que constituem os eixos que sustentam as atividades do CP. Assim, alguns professores mostram identificar em que medida o CP tem um papel destacado em sua formação, reconhecendo suas ações articuladoras do coletivo da escola, considerando as especificidades dos contextos escolares e provocando o professor para processos reflexivos que questionem suas ações, evoquem suas possibilidades de mudança, mostrem a necessidade de compromisso de cada professor com a aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, a melhoria da Educação escolar. Percebe-se que, para esses professores, as ações formativas, ainda que esparsas em tempo, período, conteúdos e objetivos, se constituem como muito importantes para o desenvolvimento de sua ação docente.

4. Reflexões baseadas na produção de informações

Os resultados alcançados nesta fase da pesquisa corroboram, em grande medida, os resultados obtidos na fase I e serão apresentados em alguns pontos de reflexão que se articulam entre si.

1. Em relação à caracterização da função, os CPs das cinco regiões do Brasil são profissionais com experiência em Educação, tendo em vista que a faixa etária média é de 46 anos (na fase I, esta média, no Brasil, é de 44 anos). Contudo, a grande maioria é nova na função de CP (até cinco anos de exercício), o que indica que têm muita experiência na docência, mas ainda estão se apropriando do significado da coordenação pedagógica. Assim, de um lado, o processo de sua constituição identitária tem, em sua base, as características da docência, visto que são as experiências decorrentes desta função que estruturam e sustentam a coordenação pedagógica, no momento de seu ingresso na função e, por outro, o fato de os CPs terem pouco tempo nesse exercício, muito pouco tempo na escola em que estão atuando, e, ainda, não terem escolhido ingressar na coordenação (dado que a maioria foi escolhida ou indicada pelo diretor para a função). Essas características representam, assim, desafios à sua identificação com as atribuições do CP, e, por conseguinte, à constituição de sua identidade profissional.

Essas questões, no entanto, não são apontadas como dificuldades pelos CPs, que se declaram satisfeitos com a estrutura física e material da escola e com suas condições de trabalho, valorizando as relações com a direção e os professores. No entanto, paradoxalmente, em vários momentos de suas falas sobre suas ocupações na escola, os CPs revelam muitas dificuldades para realizar seu trabalho, por falta de material, falta de local apropriado, falta de recursos didáticos etc., revelando contradições entre o discurso e a prática. Já em relação à remuneração, todos os CPs declaram ser muito baixa. A baixa remuneração é enfatizada, também, pelos diretores, que apontam consequências negativas na atuação do CP, seja porque precisa se dedicar a outros empregos, para melhorar a renda, seja pelo fato de as redes municipais, em geral, oferecerem melhores condições de remuneração e carreira que as estaduais. Esses aspectos apontados revelam a desigualdade que ca-

racteriza as condições de trabalho desses profissionais, sobretudo no que concerne à remuneração e carreira, visto que, na maioria das escolas pesquisadas, o CP é contratado como professor, não contando, portanto, com um plano de carreira condizente com a importância de sua função. Essa forma de desvalorização profissional – baixa remuneração e carreira pouco atraente – é outro aspecto que poderia interferir na constituição identitária desses profissionais. No entanto, a insatisfação com os ganhos não teve muita relevância no modo como os CPs percebem seu papel. A maioria deles declara que ele é bom, pois proporciona qualidade, é gratificante, possibilita crescimento pessoal e profissional.

As dificuldades enfrentadas por esse profissional, como a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica nos levam a questionar o que o manteria na coordenação pedagógica, com satisfação. Entretanto, parece que os benefícios obtidos, sobretudo em relação a questões afetivas e relacionais, sustentam e promovem a identificação com a função. De modo contraditório, no entanto, tal adesão também incorpora os demais atributos, como: profissional mal remunerado, com condições de trabalho inadequadas e com demanda de trabalho que ultrapassa suas reais possibilidades de ação.

2. Propomos os conceitos de articulação, formação e transformação como aspectos indissociáveis de um princípio que direciona nossa compreensão do que seja a coordenação pedagógica. Assim, os movimentos de articulação, formação e transformação são partes de uma engrenagem, engendrados em um todo e indicam atitudes, ações e expectativas, que se traduzem em ações de gestão do PPP, dos grupos de educadores da escola, em ações de formação de professores e em outras ações do cotidiano escolar. Quando mencionamos – e identificamos a dimensão articulação da função do CP como prevalecendo nas atribuições declaradas pelos CPs como suas e reafirmadas pelos diretores e professores, estamos chamando a atenção para o relevo que pode assumir essa dimensão, em dados momentos da ação cotidiana do CP. Isso significa que, quando prevalece o eixo articulação, pode-se perder de vista o caráter formativo e potencialmente transformador da coordenação pedagógica para valorizar resultados imediatos e funcionais de sua ação. Assim, ainda que os dispositivos legais prescrevam claramente o

papel do CP na escola e o tema da coordenação seja discutido em pesquisas acadêmicas e na literatura especializada, nota-se que, na prática, o CP ainda toma para si (voluntária ou involuntariamente) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade. É possível – e desejável – que isso ocorra devido ao fato de ser o CP um profissional cuja atuação privilegie a integração entre os diferentes atores da comunidade escolar, com vistas a favorecer uma prática educativa pautada nas diretrizes estabelecidas no PPP e nas normativas oficiais. No entanto, a falta de compreensão sobre *limites* de sua atuação, considerando os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios no exercício da função coordenadora.

As representações mais fortes do CP parecem estar ancoradas na trajetória histórica da profissão, proveniente das atuações de especialistas da Educação e de orientadores educacionais (décadas de 1950, 60, aproximadamente), em que o atendimento a pais e alunos era priorizado, nos discursos decorrentes de literatura e na legislação, em confronto com a representação – mais atual – de que ele deva ser formador de professores – que ele assume, sim, no discurso, mas também que ainda não está totalmente incorporada à sua identidade. Assim, na história recente da Educação, a presença de um especialista ou técnico em Educação deu lugar ao orientador educacional e, pelas próprias demandas das escolas, originou-se, oficialmente, nestas, o serviço de coordenação pedagógica.

Como uma das consequências dessa dualidade, pode-se considerar que o CP toma sua profissão como missão – representação histórica e assumida frequentemente por educadores, em que não se tem escolha e deve-se suportar o sofrimento da profissão sem responsabilizar os outros. Assim, satisfação e não sofrimento é o que aparece nas falas do CP sobre sua função, ainda que revele grandes dificuldades, atropelos, falta de apoio, má remuneração etc. Parece que o que justifica seguir na função é o reconhecimento de seu trabalho pelos atores escolares, a satisfação de conseguir mudar algo, a esperança de atingir transformações, ainda que as mudanças não sejam muito significativas.

Evidencia-se, na pesquisa, que o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, dos professores, dos órgãos do sistema de ensino, dos alunos e pais, interfere sobremaneira na construção de uma identidade pro-

fissional do CP, primeiro porque ele reconhece que essas atribuições são importantes e tende a tomá-las para si e, segundo, porque tem de integrá-las às dimensões históricas, suas e da profissão, às suas dimensões pessoais e mesmo às suas condições profissionais. Assim, frequentemente, ele diz uma coisa e faz outra, o que nos leva a questionar o papel do discurso na constituição das identidades profissionais do CP.

Entendemos que duas forças atuam nesse processo: as características da trajetória da experiência profissional, permeada pela tentativa de construção de uma carreira, e as ideias e concepções produzidas, nos campos político-ideológico e acadêmico-teórico, por instâncias muitas vezes distantes da escola, as quais exercem grande poder sobre os educadores e acabam por assumir prevalência no movimento de tensão que caracteriza a constituição de formas identitárias. Isto porque, neste caso, as forças atuantes no processo são muito diferentes, tendo maior peso as representações daqueles que têm mais poder. O CP tem de atender às demandas do cotidiano, do diretor, de professores, de pais e alunos e sua possibilidade de sobreviver na função é dada pela apropriação do discurso dominante, visto que, tanto pela escola e pelo sistema, não é aceito que ele se vincule apenas às questões históricas, ou às trajetórias de experiência profissional, mas, também, às questões teóricas atuais sobre o que a escola tem de ser e fazer. Contraditoriamente, se exige dele que atue segundo o modelo antigo, remanescente da função de orientação educacional, com primazia no atendimento a alunos e pais e na garantia da aprendizagem e do bom comportamento dos alunos.

Nesse processo, os CPs que são profissionais mais velhos, acostumados a outros modos de agir, têm dificuldade de assumir o novo – que, no âmbito do discurso teórico, responderia a todos os desafios e resolveria todos os problemas. Esses aspectos contraditórios se articulam e desarticulam na constituição da identidade do CP, como se observa nos resultados desta pesquisa.

No exercício da função de CP, predominam tensões de três naturezas e origens: aquelas internas à escola, derivadas das relações com o diretor, os professores, os pais e os alunos; e as externas à escola, que decorrem das relações com o sistema de ensino e a sociedade, sobretudo quando o responsabilizam pelo rendimento ruim do aluno nos processos de avaliação externa. Uma terceira tensão tem origem nas próprias visões, necessidades

e expectativas do CP em relação à sua função e às necessidades da escola e da Educação.

Relacionado a essas questões – e ligeiramente mencionado acima – revela-se um aspecto da adesão do CP às demandas de direção e professores, que mereceria um melhor desenvolvimento, o que não será possível neste espaço – a questão do poder, das relações de poder dentro da escola. No entanto, vale lembrar que se faz necessário ressaltar dois aspectos dessa questão: a) por ter sido, no mais das vezes, convidado pelo diretor para a função, o CP se relaciona com este pela gratidão e subserviência, buscando, em suas ações, responder às demandas e à “confiança” nele depositadas. Além disso, mesmo tendo sido selecionado para o cargo por concurso, as relações internas à escola são, frequentemente, pautadas pelo controle da direção, de modo que os educadores/funcionários que não respondam às ordens e demandas do diretor são isolados ou afastados da escola. Somem-se a isso as exigências do sistema (Diretorias de Ensino, Secretarias da Educação), que exercem grande controle sobre a vida profissional dos educadores e ver-se-á a hierarquia de funções que determina, fortemente, a linha de conduta a ser assumida pelo CP; e b) Simetricamente ao poder sobre ele exercido, as relações estabelecidas pelo CP com professores, alunos e pais são, também frequentemente, controladoras ou autoritárias, baseadas na relação mando-obediência, o que dificulta ou impede um trabalho coletivo fecundo, uma disponibilidade maior de participação e ajuda mútua entre professores, e talvez uma falta de confiança e dificuldade de comunicação. Embora essas situações não tenham sido ressaltadas, na presente pesquisa – direção, CP e professores não mencionam graves atritos, dificuldades de relacionamento ou comunicação –, não se tem claro se as relações mesmas de poder impedem que estes aspectos tenham sido mencionados com a clareza, profundidade e gravidade que podem assumir nas unidades escolares. Quando se diz da adesão do CP às demandas de professores, alunos e pais, têm-se a possibilidade de outra face das relações de poder se revelar: se o controle não se dá pela relação mando-obediência, faz-se a conquista ou cooptação do grupo de professores pelo atendimento às suas reivindicações, pelo “pôr-se do lado de...”, de modo que “estejamos do mesmo lado”, em certos casos até “do lado oposto ao do diretor autoritário”. Em qualquer

das alternativas, o que se instala é o contrário do que se deseja: adesões por causa das relações de poder e não a favor do PPP, da melhor gestão da escola, da formação de professores, da melhoria da qualidade da educação, da aprendizagem dos alunos.

3. Essas questões remetem à formação do CP, e assumimos a premissa de que sua formação inicial necessita ser revista, tomando-se como base os seguintes questionamentos: qual a especificidade da função de CP e que formação inicial oferece subsídio à sua atuação? Que aspectos necessitam ser enfatizados no curso, de modo a garantir qualidade à formação do CP?

Essa formação necessitaria levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar. Logo, visto que o objeto de ação do CP é diferente daquele do professor, a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica. Ter clareza a esse respeito contribuiria para a constituição da identidade profissional do CP, tendo em vista que a diferenciação entre as duas funções seria objeto dos cursos de formação, o que possibilitaria identificações com aspectos específicos da função.

4. No que concerne à formação continuada do CP, a pesquisa revela que não há formação específica para esse profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o Brasil, envolve questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações que acabamos de fazer em relação à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica. Contudo, cabe questionar quem é o formador do coordenador, ou quais instâncias têm-se constituído como espaço de formação. Sendo as especializações, cabe questionar sua qualidade, seus objetivos, seu público alvo etc. Sendo instâncias do sistema, cabe questionar qual deve se responsabilizar por essa formação e de que modo deve fazê-lo, valorizando a especificidade da função.

Essa indefinição, falta de organização e planejamento, falta de conteúdo específico que permita o desenvolvimento das habilidades necessárias à função e à apropriação de conhecimentos relativos a ela, interferem, sobremaneira, na constituição da identidade do CP, pois, como diz Dubar (1997), as identidades profissionais se constroem no trabalho.

Não seriam desejáveis projetos de formação mais abrangentes, que nascessem do contexto de trabalho dos CPs e considerassem suas demandas e necessidades, dando significado à função e aos eixos que a articulam, diferenciando-os da docência, da direção e de outras funções, e nos quais estivesse clara a concepção de formação como processo que promove o desenvolvimento do profissional e sua constituição identitária?

Problemas e lacunas da formação inicial se repetem na formação continuada e mantêm obstáculos às formas identitárias assumidas pelos CPs, como: provisoriedade, indefinição, desvio de função, imposições do sistema e da gestão quanto à legitimidade de seus encaminhamentos e decisões (conflitos de poder).

No que concerne à dimensão formativa na atividade de coordenação pedagógica, todos os CPs, assim como seus diretores e professores, entendem que o CP é o responsável pela formação continuada dos professores. Há pouca clareza do que seja essa formação continuada, pois descrevem eles várias atividades e ações voltadas aos professores, que vão desde apoio e atendimento a pedidos de ajuda, até organização de grupos de discussão, coordenação de encontros de estudos, orientação quanto a problemas com alunos ou organização do conteúdo curricular. Assim, a formação continuada de professores aparece de modo muito diverso, e algumas regularidades dizem respeito a dificuldades que o CP encontra para realizá-la, como: falta de tempo para planejá-la, ou falta de local adequado, ou o fato de acontecer fora do horário de trabalho dos professores ou mesmo em período noturno.

Uma das razões que justificam o fato da não-primazia da formação de professores nas atividades do CP – além das apontadas em outros itens desta discussão – é o fato de eles reconhecerem que, por exemplo, encaminhar os alunos para as salas de aula após o recreio, cuidar da entrada e saída de alunos, resolver casos em que crianças se machucam, dentre outras atividades, não deveriam ser de sua responsabilidade, mas o fazem. Sem dúvida, podemos catalogar várias dessas atividades no eixo articulação, mas acreditamos que a alienação decorrente desse excesso de atividades – e atividades fora de sua função – afasta o CP das prioridades da escola em relação ao PPP e à formação de professores.

Outra interpretação possível para o fato de a formação de professores não ser prioritária nas ações do CP, ainda que a declarem como tal, é que a percepção que os CPs têm de suas características pessoais e profissionais resulta de como ele percebe aquilo que dele esperam professores, pais e alunos; e daquilo que direção e professores esperam dele e consideram que pais e alunos também esperam.

5. Os CPs avaliam que a formação que mais funciona na escola é a que se relaciona com a prática dos professores, o que é corroborado pelos diretores e pelos próprios professores em suas opiniões sobre a questão. Consideram esse o sentido dessa formação: refletir sobre as ocorrências do cotidiano escolar, relacionadas à sala de aula e aos alunos, atendendo a aspectos cognitivos e afetivos e, também, dialogando com a realidade da escola, ou seja, “coisas práticas”, que podem ser concretizadas tanto por meio de oficinas quanto por meio de projetos a serem executados pelos professores.

A dimensão da prática é também a que os CPs mais valorizam em relação à própria formação, o que destaca a importância da sua experiência na execução da função. Consideramos que há o risco de que, na valorização excessiva quanto à prática, seja desvalorizada ou menos destacada a importância de teoria que embasa consistentemente essa prática, pois o que garante o empenhamento do CP é ele saber do que está falando. A valorização explícita e recorrente da prática pelos CPs é a pauta dominante nos discursos de professores.

Nesse sentido, os questionamentos poderiam sugerir que os CPs acreditem que a prática diária dá conta das questões que a escola tem de resolver. No entanto, alguns CPs ressaltam também que é necessário socializar os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação.

6. Não aparece, como preocupação dos CPs quanto à formação de seus professores, a dimensão afetiva. Podemos considerar que, ao mobilizá-los a participar e se envolver com os grupos, discussões aprofundadas podem, até, envolver questões mais pessoais dos professores. No entanto, a atenção à dimensão afetiva e relacional, claramente, não faz parte dos planejamentos de formação dos CPs e nem são objeto dos processos formativos que ele desencadeia.

7. Embora não tenha sido objeto de análise desta pesquisa, chama a atenção o número elevado de mulheres que exercem a função de CP. Nesse sen-

tido, os dados aqui coletados e de outras pesquisas têm mostrado a questão de gênero como extremamente relevante na vida das escolas, ressaltando-se que alguns atributos historicamente apostos à mulher se aplicam ao trabalho que desenvolvem as CPs nas escolas: relações interpessoais pautadas em atenção ao outro, colocar-se no lugar do outro, cuidado e afeto. Fica a sugestão para outros estudos.

Ao se concluir este trabalho, dois aspectos se destacam:

- A constituição identitária dos CPs se revela no movimento de tensão entre as atribuições legais, da escola e seus atores (direção, professores, pais e alunos) e as identificações a elas relacionadas que os CPs assumem. No entanto, esse movimento é acentuado pelas contradições presentes no sistema escolar, dado que as atribuições legais e teóricas postas se confrontam com aquelas provenientes da trajetória da profissão, das trajetórias pessoais e profissionais desses CPs, uma vez que todos os atores envolvidos na dinâmica das escolas são representantes de concepções e expectativas que carregam uma historicidade, que, necessariamente, também implica contradições.
- Questões relacionadas às políticas públicas nos mobilizam a sugerir urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador, na qual, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento).

Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um CP aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas de pensar, planejar e desenvolver a *formação continuada* de seus professores na escola.

4.1. Para além da pesquisa

Dada a importância da reflexão e discussão sobre as temáticas em pauta, consideramos que a possibilidade de contribuição deste trabalho seria validada e aprofundada pela criação de espaços para reflexão e proposição de ações possíveis. Assim, foi realizado um debate com especialistas⁴ da área de Educação e da coordenação pedagógica, os quais reafirmaram algumas sugestões e proposições desta pesquisa, além de acrescentarem outras relevantes propostas, abaixo descritas:

- Legitimar a função do CP, acrescentando ao Plano Nacional de Educação (PNE) as atribuições privativas do CP e sua formação, ajudando a construir/reconstruir a identidade desse profissional e reconhecer sua importância na escola.
- Regulamentar a profissão do CP, por meio de legislação específica, que a ele se refira e estabeleça funções, carreira, modo de acesso ao cargo, base de salários, formação e diretrizes curriculares dessa formação etc.
- Rediscutir a questão da formação inicial e em especializações, dos CPs, que hoje é deficitária. Também a formação de professores é uma questão a enfrentar em sua estrutura, funcionamento e conteúdo.
- Discutir os pré-requisitos para o ingresso e exercício da coordenação pedagógica, questionando dois aspectos: necessidade ou não de experiência prévia como docente e tipo de formação inicial exigível desse profissional, isto é, deve ou não ser ele um pedagogo?

4 Especialistas que participaram do painel desse estudo, com objetivo de debater os resultados encontrados e elencar proposições com foco em políticas públicas, em ordem alfabética: Ana Maria Falcão de Aragão (Unicamp), Angela Dannemann (Fundação Victor Civita), Cybele Amado (Instituto Chapada), Ecleide Furlanetto (Unicid), Eliane B. Gogueira Bruno (Universidade Mogi das Cruzes), José Cerchi Fusari (USP), Luiza Helena S. Christov (Unesp), Luzia A. M. Orsolon (Colégio Assunção), Maria Carolina Nogueira Dias (Fundação Itaú Social), Mozart Neves Ramos (Todos pela Educação), Regina Scarpa (Fundação Victor Civita), Renata Barrichelo Cunha (Unimep), Sandra Unbenhaum (Fundação Carlos Chagas) e Silvana Tamassia (Gestora Nota 10 – Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, edição 2007).

- Rediscutir a formação continuada específica do CP, seja do ponto de vista de suas funções privativas, seja do ponto de vista da fundamentação para sua atuação junto a professores de diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, seja na gestão do PPP e do currículo da escola, seja na discussão de fundamentos teóricos de sua prática, ressaltando o fato de que ele, CP, pode produzir conhecimento na escola e sobre a escola.
- Valorizar e incrementar atividades de formação continuada que destaquem a troca de experiências do CP com seus pares.
- Pôr em discussão as concepções de docência, formação, formação inicial, formação continuada, formação em serviço, formação centrada na escola, formação terceirizada, cujos significados têm dado margem a interpretações e ações formativas dúbias.
- Estabelecer módulos de recursos humanos para o funcionamento das escolas, prevendo, além de direção e CP, outros funcionários de apoio, que garantam o bom desempenho das funções administrativo-burocráticas e pedagógicas da escola. Para a decisão sobre o módulo (número de CPs, por exemplo), é importante levar em conta número de alunos, número de professores e níveis de ensino atendidos pela escola.
- Realizar novos estudos sobre a coordenação pedagógica, centrados em questões de gênero, frente ao número elevado de mulheres que exercem essa função.
- Discutir e aprofundar a compreensão sobre a função social da escola, destacando a responsabilidade da equipe escolar com o ensino de qualidade, que leve à formação de cidadãos comprometidos com sua cultura, em sua preservação e transformação, em benefício da coletividade.
- Reafirmar a escola como teia formativa, isto é, espaço de aprendizagem para educadores e alunos.

Segundo nossa percepção e também dos especialistas, faz-se necessária a continuidade da pesquisa sobre a atuação dos CPs, em diferentes realidades, em diferentes meios sociais, geográficos, culturais e econômicos, para

ampliação da compreensão sobre a identidade deste profissional, aqui retratado apenas nas capitais de alguns estados de diferentes regiões do Brasil.

Referências

- ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N. de S. “O papel do coordenador pedagógico”. *Revista Educação*, ano 12, nº 142, fev. 2009.
- ALMEIDA, L. R. “A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível”. In: BRUNO, E. B.G; ALMEIDA, L. R. & CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D.A & VIEIRA, M. M. da S. “O coordenador pedagógico e a questão dos saberes”. In: ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N de S. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006.
- AZANHA, J. M. P. *Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria*. Secretaria de Educação de São Paulo, 1983.
- BRUNO, E. B. G. “O trabalho coletivo como espaço da formação”. In: Autores Coletivos. *O coordenador pedagógico e a Educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998.
- CANÁRIO, R. “A escola: o lugar onde os professores aprendem”. *Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados*, n. p. 9-27, 1º sem. 1998.
- CUNHA, R.B. & PRADO, G.V.T. “Sobre importâncias: a coordenação e a conformação na escola”. In: PLACCO, V.M.N.S. & ALMEIDA, L.. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da Educação*. São Paulo: Loyola, 2008.
- DUBAR, C. “Para uma teoria sociológica da identidade”. In: *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- MATE, C. H. “Qual a identidade do professor-coordenador pedagógico?”. In: Autores coletivos (Orgs.) *O coordenador pedagógico e a Educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998.
- PLACCO, V. M. N. S. & SOUZA, V. L. T. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.
- PLACCO, V. M. N. S. & SOUZA, V. L. T. “Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?”. In: PLACCO,

- V. M. N.S. & ALMEIDA, L.R. (Orgs.) *O coordenador pedagógico e os desafios da Educação*. São Paulo: Loyola, 2008.
- PLACCO, V. M. N. S. & SOUZA, V. L. T. “Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico”. In: ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010.
- TARDIF, M. *Saberes profissionais e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEZUB, L. F. *El desarrollo profesional docente em la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. 1. ed. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO, 2010.

Referências da internet

- <http://www.immigrer.com/faq/sujet/quel-est-le-role-du-conseiller-pedagogique.html> (Acesso em 20/10/2010)
- <http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/cafipemf/conseiller2.htm>
(Acesso em 20/10/2010)
- <http://www.elul.ulaval.ca/sga/pid/6403>
(Acesso em 20/10/2010)
- <http://bdtd.ibict.br>
(Acesso em 27/10/2010)
- <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>
(Acesso em 28/03/2011)

Sobre os autores

Ana Paula Ferreira da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com mestrado e doutorado em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Leciona no Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie e é assistente de pesquisa (bolsista) pela Fundação Carlos Chagas (FCC).

Caroline Lück Resende

Pedagoga e especialista em Gestão Escolar, tendo publicado artigos e participado de projetos e pesquisa na área. Experiente em programas internacionais de ensino dos quais participou como acadêmica e profissional. Dedicou-se ao ensino bilíngue e atualmente também a programas de atenção/estimulação precoce, orientação parental e à especialização em Neuropsicologia e Aprendizagem.

Claudia Leme Ferreira Davis

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC), professora titular da

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), parecerista ad-hoc da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atua na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional.

Heloisa Lück

Graduada e licenciada em Letras Neolatinas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) (1963), mestre em Educação – Columbia University (1977), mestre em Humanidades – Columbia University (1976) – e doutora em Educação – Columbia University (1979). Fez pós-doutorado como professora visitante na George Washington University, em Washington D.C. É diretora educacional do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CEDHAP), em Curitiba, e autora de diversas obras educacionais pela editora Vozes. Dedicar-se a capacitação de profissionais da Educação, pesquisa educacional e consultoria.

Josiele Tomazi da Luz

Acadêmica do curso de História na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Atuou como estagiária do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CEDHAP) no ano de 2010, sendo posteriormente contratada por este mesmo Centro para trabalhar em condição efetiva. Nele contribui na organização administrativa, comunicação e pesquisa, assim como no apoio à realização de projetos de consultoria institucional.

Juliana Cedro de Souza

Mestre em Biotecnologia (Microbiologia Ambiental) pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade São Judas Tadeu. Atualmente, é assistente de pesquisa (bolsista) pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e auxiliar de projetos educacionais pelo Instituto de Protagonismo Jovem e Educação. Tem experiência em pesquisa microbiológica ambiental, pesquisa em Educação Básica e Gestão Financeira de projetos educacionais.

Katia Siqueira de Freitas

Graduada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Curriculum e Instrução – The Pennsylvania State University –, doutora e pós-doutora em Administração da Educação – Educational Administration – The Pennsylvania State University. Professora pesquisadora da Universidade Católica de Salvador (UCSAL) – Programa de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania –, orientadora de estudantes de graduação e pós-graduação. Experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional. Desenvolve pesquisa sobre Educação e Políticas Sociais.

Laurinda Ramalho de Almeida

Graduada em Pedagogia e especializada em Orientação Educacional na Universidade de São Paulo (USP); mestre e doutora em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuou como professora, orientadora educacional, diretora e supervisora na Rede Pública Estadual e em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Atualmente é docente da PUC-SP e vice-coordenadora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da mesma instituição.

Maria Amália de A. Cunha

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), mestre em Sociologia pela mesma instituição, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutorado sanduíche em Sociologia – Paris X – Nanterre. Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) e do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game). Leciona a disciplina Sociologia da Educação e desenvolve pesquisas sobre práticas culturais, desigualdades sociais/desigualdades escolares e sua relação com os processos de ensino-aprendizagem.

Maria Del Carmen Dantas Kormann

Graduada em Estatística pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); especialista em Análise de Sistemas na Administração de Empresa e em Planejamento e Gerenciamento Estratégico, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); atuou como estatística na PUCPR entre 1985 e 1996, e como coordenadora do Núcleo de Estatística e Pesquisa Institucional da PUCPR – 1996-2005. Foi consultora de informações junto a organizações (Alçabras e Asia Shipping). Atualmente atua como diretora do Colégio SESI de Araucária – Ensino Médio.

Marina Muniz Rossa Nunes

Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), realizou mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da mesma instituição. Atualmente é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC), membro do corpo editorial da revista *Estudos em Avaliação Educacional* e vice-diretora do Ensino Médio do Colégio Santa Cruz.

Nigel Brooke

Graduado em Psicologia Experimental – University of Reading, Inglaterra – e doutor em Estudos do Desenvolvimento – Institute of Development Studies, University of Sussex. Atualmente é professor convidado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) e Pesquisador do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game). Tem experiência em avaliação, financiamento e gestão de projetos educacionais e em realização de pesquisas nas seguintes áreas: financiamento da Educação, avaliação educacional, gestão escolar, formação docente, certificação.

Patrícia C. Albieri de Almeida

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realizou o pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Leciona no Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie e é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC).

Vera Lucia Trevisan de Souza

Docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia e do curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Possui graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É bolsista produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e líder do Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas. É editora associada da revista *Estudos de Psicologia* da PUC-Campinas. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Professora titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP), mestre e doutora em Educação (Psicologia da Educação), pela PUC-SP. Tem pós-doutorado em Psicologia Social, pela École des Hautes Études em Sciences Sociales, Paris, França. Tem experiência na área de Educação, como docente, pesquisadora e assessora, com ênfase em Educação, Psicologia da Educação e Gestão Escolar.

<i>Título</i>	<i>Estudos & Pesquisas Educacionais</i>
	Fundação Victor Civita
	Nº 2, 2011
<i>Design e Editoração Eletrônica</i>	Negrilo Produção Editorial
<i>Preparação de Texto</i>	Negrilo Produção Editorial
<i>Revisão de Provas</i>	Raíssa Nunes Costa
	Paulo Kaiser
<i>Tipologia</i>	Minion
<i>Formato</i>	16 × 23 cm
<i>Capa</i>	Cartão 250 g/m ² 4 × 0 cores e laminação fosca
<i>Miolo</i>	Pólen 90 g/m ² 1 × 1 cores
<i>Lombada</i>	Quadrada colada (PUR)
<i>Número de Páginas</i>	296
<i>CTP, Impressão e Acabamento</i>	Prol Editora Gráfica Ltda.