



COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO

Ano XXII - Boletim 1 - Abril 2012

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO

SUMÁRIO

Apresentação..... 3

Rosa Helena Mendonça

Introdução..... 4

Elisabete Monteiro e Cybele Amado

Texto 1/PGM 1: O papel da Coordenação Pedagógica na escola 8

Giovana Cristina Zen

Texto 2/PGM 2: A organização da rotina e a gestão da aprendizagem13

Maria Aparecida Silveira

Texto 3/PGM 3: Uma rede colaborativa pela educação.....19

Neurilene Martins Ribeiro

APRESENTAÇÃO

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO

“O que me interessa fortemente (...) não é dar receitas, mas é propor desafios, é discutir aspectos que eu considero necessários e permanentemente presentes na prática docente, que eu chamei de saberes fundamentais.”

Paulo Freire¹

As palavras em epígrafe são de Paulo Freire e referem-se ao ‘pequeno’ livro que o educador acabara de lançar naquele já distante ano de 1997: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

A série *Coordenação Pedagógica em foco* – com a qual o programa *Salto para o Futuro*, da TV Escola, abre a temporada de 2012 – propõe justamente desafios para a ‘melhoria de qualidade da educação’, na perspectiva de ‘redes colaborativas e comunidades de aprendizagem’. A centralidade do papel do coordenador pedagógico nesse processo é destacada nos textos e nos programas televisivos. A consultoria é de Cybele Amado (Instituto Chapada de Educação e Pesquisa), que também assina o texto introdutório à série, em parceria com Elisabete Monteiro (Universidade Estadual da Bahia).

As experiências apresentadas nos vídeos que compõem os programas foram gravadas em alguns dos 23 municípios do interior da Bahia, mais especificamente na região da

Chapada Diamantina, que integram o Projeto Chapada. Todas evidenciam a importância do coordenador pedagógico na ‘formação continuada dos professores e na articulação do Projeto Político Pedagógico da escola’, mostrando diferentes caminhos e soluções locais para os desafios da educação.

Assim como adverte Paulo Freire, não se trata de ‘dar receitas’, mas de apresentar um trabalho concreto que já mostra resultados animadores, em especial na formação de leitões, e que pode ser inspirador de novas experiências de gestão escolar em outras escolas e redes de educação.

Assim, o *Salto para o Futuro* espera, mais uma vez, cumprir uma de suas funções primordiais, ou seja, a de contribuir para a formação de professores e gestores por meio da divulgação e do debate de pesquisas em educação e de experiências exitosas.

Rosa Helena Mendonça²

1 Trecho de entrevista concedida por Paulo Freire ao programa *Salto para o Futuro* em 1997. Disponível em http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=70

2 Supervisora Pedagógica do programa *Salto para o Futuro*/ TV Escola (MEC).

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO

INTRODUÇÃO

Cybele Amado¹

Elisabete Monteiro²

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos.

Paulo Freire

As redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, devem assegurar aos professores condições para que sigam aprendendo ao longo de todo o exercício profissional, pois esta é uma das condições fundamentais para garantir a boa qualidade da docência. E o coordenador pedagógico, em parceria com a direção escolar, tem entre suas funções articular redes de aprendizagem que instalem e sustentem processos de formação e (auto) formação de professores.

Sabendo disso, a série Coordenação Pedagógica em foco propõe debater e esclarecer a função estruturante do coordenador pedagógico no desenvolvimento da prática pedagógica dentro da escola e da rede na qual está inserido, bem como os desafios encontrados para exercê-la.

A série abordará, por exemplo, uma das funções atribuídas ao coordenador pedagógico: a formação dos professores. Discutirá, ainda, que esta formação deve estar articulada aos contextos de trabalho e tomar o conhecimento didático como eixo central e a reflexão sobre a prática como um dos caminhos da teorização. Nesse sentido, a Equipe Gestora da escola (Direção e Coordenação Pedagógica), aportada pela rede de ensino em que atua, articula o grupo de professores, colaborando com o processo formativo contínuo – de todos os docentes e de cada um – tendo como centro a reflexão sobre a prática pedagógica.

Brousseau (1986) explicita sobre a necessidade de se “desdatizar” a formação continuada de professores através da recontextualiza-

1 Diretora executiva e presidente do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. Consultora da série.

2 Professora da Universidade Estadual da Bahia e formadora do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa.

ção do saber (problematização de situações do contexto profissional), visando dar sentido aos conhecimentos a serem ensinados. Só então a descontextualização faz sentido. O conhecimento didático, portanto, passa a ser privilegiado na formação. A questão posta é a de colocar o professor diante de uma “situação problemática, desenhada de tal maneira que, nas condições propostas, a melhor solução é o conhecimento que se quer ensinar” (LERNER, 1996, p. 1).

Essas ideias nos trazem novos paradigmas sobre o processo de formação de educadores e sobre o papel do coordenador pedagógico. Exalta-se a necessidade do fazer pensar, fazer relações, comparar, refletir sobre a própria prática. Nessa perspectiva de formação, o contexto profissional deve ser o eixo central, tendo como fim a aprendizagem dos alunos. Assim, seu objetivo é articular os diversos segmentos da escola para dar sustentação e efetivar o Projeto Político Pedagógico. O papel do coordenador é considerado, nesses termos, de extrema importância para que a ação coletiva aconteça na escola. Trata-se de um grande desafio para a superação do fracasso escolar e a qualificação constante do ensino.

Deste modo, a função da Coordenação Pedagógica exige um profissional capaz de promover e coordenar o processo de qualificação da prática docente. Entretanto, é comum que esses coordenadores usem seu

tempo para atividades que nem sempre têm a ver com o pedagógico, quando, na realidade, este Coordenador, como integrante da Equipe Gestora da escola, é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos.

A sua função principal se divide entre a formação continuada de professores e a articulação do Projeto Político Pedagógico da escola. Isto não significa que deva abandonar as demais atividades, mas é preciso priorizar sua função de formador e articulador. No contexto dessa nova perspectiva profissional, a centralidade atribuída aos coordenadores e as exigências a eles apresentadas acarretam consequências para a organização e a gestão da escola, evidenciando a reestruturação do trabalho e a consequente alteração na sua natureza e definição.

Além disso, é fundamental que o coordenador pedagógico construa uma relação de confiança com os professores. É preciso cuidar das relações com o grupo de professores e é dentro dessa perspectiva que a reconstrução de novas formas de relação dentro da escola, de interação entre profissionais-pessoas, seja também foco de reflexão do coordenador pedagógico, especialmente na condução democrática do enfrentamento das questões cotidianas.

Pensar a função do coordenador pedagógico no contexto das relações profissionais esta-

belecidas no ambiente escolar retira a sua atuação, portanto, de um lugar meramente tecnicista e procedimental para elevá-la à condição de elemento fundamental para a apropriação das trajetórias de vida de cada um dos envolvidos, com seus saberes e dilemas.

TEXTOS DA SÉRIE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO³

A série tem como objetivo oferecer aos profissionais do ambiente escolar subsídios teóricos e práticos que propiciem a reflexão sobre a ação do coordenador pedagógico, visando lançar luz e viabilizar um olhar atento sobre a figura desse profissional, os espaços pelos quais ele transita e os efeitos da sua ação. A série abordará, ainda, os desafios históricos e estruturais encontrados pelo coordenador pedagógico para desempenhar sua função plenamente.

Vale lembrar que o trabalho dos coordenadores pedagógicos não é mais definido apenas como “atividades de supervisão”, devendo compreender também a gestão pedagógica da escola. Por isso, são significativas as exigências para esses trabalhadores, o que repercute sobre suas condições de trabalho, sua formação e sua identidade.

TEXTO 1/PGM 1: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA

O programa 1 apresenta situações nas quais a atuação do coordenador pedagógico colaborou para a obtenção de bons resultados da prática docente, ao tempo em que reúne coordenadores pedagógicos para refletir e dialogar sobre os dilemas da sua função. O texto 1 discorre sobre o papel do coordenador pedagógico historicamente, pontuando concepções errôneas ainda presentes, como aquelas que definem o coordenador pedagógico como “um fiscal do trabalho docente”. A autora do texto esclarece o que se espera desse profissional e o que não deve ser atribuído a ele.

6

TEXTO 2/PGM 2: A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA E A GESTÃO DA APRENDIZAGEM

O programa 2 acompanha a rotina de uma coordenadora pedagógica para responder à pergunta-chave: como priorizar atividades no contexto do ambiente escolar, marcado por urgências e sobrecarga de trabalho? A visão de outros atores da comunidade escolar sobre o coordenador pedagógico também é abordada neste programa, a partir do conteúdo discutido em uma reunião de Conselho Escolar. O texto 2 traz dados que

3 Estes textos são complementares da série Coordenação pedagógica em foco, com veiculação no programa Salto para o Futuro/ TV Escola de 09/04/2012 a 13/04/2012.

revelam a dificuldade encontrada pelos coordenadores pedagógicos para gerir o seu tempo dentro da escola e enfatiza que apenas quando estes profissionais têm clareza sobre a sua função é que eles são capazes de organizar o seu tempo de acordo com as suas obrigações, evitando ocupar a agenda com atribuições que não lhes competem. Para finalizar, o texto detalha as atividades que devem compor a rotina do coordenador pedagógico e orientações para organizá-las cronologicamente.

TEXTO 3/PGM 3: UMA REDE COLABORATIVA PELA EDUCAÇÃO

O programa 3 trata dos laços e das articulações que devem ser realizados para que os bons resultados na educação se consolidem através dos tempos, ancorados em um sentimento de corresponsabilidade compartilhado por todos os atores da comunidade escolar. Para mostrar como esta estrutura se concretiza na realidade, o programa traz o caso do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, que ajudou a formar uma rede de 23 municípios do interior da Bahia pela melhoria da qualidade da educação, com base na sua metodologia de redes colaborativas e comunidades de aprendizagem. O texto 3 traz o detalhamento destes conceitos e da sua aplicação prática no ambiente escolar, esclarecendo que o coordenador pedagógico – como peça fundamental deste sistema – depende da articulação e da cooperação de

outras peças para que a sua atuação resulte em melhorias efetivas na prática pedagógica da escola ou da comunidade em questão.

Estes textos também são referenciais para os debates do PGM 4: Outros olhares sobre a Coordenação Pedagógica e do PGM 5: Coordenação Pedagógica em debate.

REFERÊNCIAS

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In. PARRA, C.; C. Saiz et al. *Didática da Matemática; reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LERNER, Delia. *Sobre a Explicitação*. Informe apresentado no I Encontro Internacional Rede Latino-americana de Alfabetização. Buenos Aires, 1996.

TEXTO 1/PGM 1:

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Giovana Cristina Zen¹

O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar tem sido alvo de discussões e redefinições. Até algum tempo atrás, a sua principal função era compreendida como uma ação de controle da prática pedagógica, uma espécie de inspetor escolar.

Ao longo da década de 1980, esta ideia começou a ser questionada. Um acirrado debate em torno da democratização do ensino colocou em evidência a formação dos professores, como meio de garantir a elevação dos padrões de qualidade da educação.

Os estudos sobre a formação de professores apontavam para uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização de situações vivenciadas no âmbito do exercício profissional.

Isto resultou numa revisão do trabalho do

coordenador pedagógico, que passou a assumir um papel preponderante na formação docente. É ele que está na escola, ao lado do professor, e que possui todas as condições para de fato concretizar as políticas de formação permanente de professores.

Esta perspectiva redefine o papel do coordenador pedagógico, que deixa de ser apenas um fiscal das práticas educativas ou uma espécie de “gerente”, responsável pelas atividades burocráticas e administrativas da escola. O coordenador pedagógico é responsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pelos resultados dos alunos. Ele faz parte do corpo de professores e sua função principal se divide entre a formação de professores e a gestão do Projeto Político Pedagógico da escola.

Uma rápida reflexão sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos mostra o quanto eles estão sendo engolidos pelo cotidiano da escola, dedicando boa parte do tempo

1 Doutoranda em Educação - UFBA e Coordenadora Pedagógica Regional do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP).

de sua rotina para resolver problemas de emergência, fazer atendimentos rápidos ou apenas para fiscalizar o trabalho dos professores. No entanto, isso é muito pouco, pois seu papel principal é ajudar na formação dos professores e na gestão pedagógica da escola.

Isto não significa que o coordenador pedagógico deva abandonar as demais atividades que integram a sua função, mas é preciso reconhecer sua função precípua de formador e articulador, para não se deixar engolir pelas demandas do cotidiano. A proposta é que, aos poucos, o coordenador pedagógico possa redesenhar suas funções, legitimando-se como formador e parceiro dos professores.

No processo de construções coletivas, o coordenador pedagógico precisa “ser um outro que analisa a situação sob pontos de vista às vezes ocultos para o professor” (PELIS-SARI, 2007). Nessa mediação, é preciso, entretanto, considerar que os professores não são alunos do coordenador pedagógico, mas profissionais em formação.

Isto implica considerar os professores como sujeitos intelectualmente ativos, ou seja, re-

conhecer que os professores, assim como as crianças, também constroem conhecimentos a partir de suas representações e que suas aprendizagens também acontecem por aproximações sucessivas. Afinal de contas, “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber” (NÓVOA, 1988).

A sala de aula deve ser considerada, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada das ações formativas.

Deste modo, é preciso reconhecer que os conteúdos da formação dos professores estão na sala de aula, nos problemas que o professor enfrenta cotidianamente. A sala de aula deve ser

considerada, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada das ações formativas. É por ela e para ela que devem ser direcionados todos os esforços da formação. Sem isto, não faz sentido despender tantos esforços.

Assim, a escola se configura como um espaço de aperfeiçoamento profissional, organizada e dinamizada por um projeto próprio, que orienta as ações e fortalece o trabalho colaborativo entre os professores, coordenadores e diretores. A escola é uma comunidade de aprendizagem, que aprende e se qualifica permanentemente através da reflexão

sobre suas ações e atribuições.

Neste contexto, o coordenador pedagógico assume o lugar de um profissional mais experiente, cujo papel é o de supervisionar e corresponsabilizar-se pelo trabalho do professor na sala de aula. Nesse sentido, entendemos que o coordenador pedagógico tem como função principal articular redes de aprendizagem que instalem e sustentem processos de formação e (auto)formação de professores. Quando está em jogo a reconstrução da escola como espaço de democratização de conhecimentos, há que se assegurar as melhores condições para os professores construírem e realizarem um projeto educativo que, de fato, viabilize o direito de aprender de todos os alunos.

Para realizar bem o seu trabalho como formador, o coordenador pedagógico precisa ganhar a confiança dos professores e colocar-se no lugar de parceiro. A dimensão subjetiva da formação dos professores não é menos importante do que as outras, pelo contrário, o coordenador pedagógico precisa estabelecer com seus professores uma relação que permita uma discussão honesta sobre os desafios da sala de aula. Ambos pre-

cisam aprender a dizer o que não sabem e juntos devem procurar as alternativas.

Para ajudar os professores a qualificar o seu trabalho, o coordenador pedagógico precisa considerar o conhecimento produzido acerca das estratégias formativas e adequá-las aos diversos conteúdos previstos, em diferentes espaços formativos. Não é de qualquer jeito que se faz formação de professores. Para realizar um trabalho de qualidade, é preciso conhecer a discussão sobre o objeto de conhecimento e sobre os processos de aprendizagem, tanto dos alunos como dos professores. Isto implica assumir o conhecimento didático como eixo estruturante do trabalho do coordenador pedagógico.

Vale destacar também que não está dado que o coordenador pedagógico sabe todas as coisas. Além disto, para assumir esta função não basta ter sido um bom professor. As funções profissionais de professores e coordenadores pedagógicos não são as mesmas, portanto, remetem a um conjunto de competências distintas. Os coordenadores pedagógicos enfrentam problemas profissionais para além daqueles que são inscritos pela atuação docente na sala de aula e na escola.

Para realizar bem o seu trabalho como formador, o coordenador pedagógico precisa ganhar a confiança dos professores e colocar-se no lugar de parceiro.

Por este motivo, esta função exige assumir o lugar de um profissional mais experiente que supervisiona e orienta a prática dos professores. Ser um excelente professor alfabetizador, por exemplo, não é suficiente para realizar a formação permanente de professores alfabetizadores.

Lerner (2002), ao afirmar que os professores precisam ser capazes de gerir processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção de textos, que coloquem, no centro, propósitos didáticos e comunicativos, delinea questões distintas dos problemas docentes, a serem resolvidas pelo coordenador pedagógico. Ao considerar essa afirmativa sobre saberes docentes implicados na formação de leitores e escritores na escola, toma relevo uma nova dimensão do conhecimento a ser construído pelo coordenador pedagógico: o conhecimento sobre a formação permanente de educadores. Como ensinar esse conhecimento didático aos professores? Quais as melhores estratégias para consegui-lo? O que os docentes sabem sobre tais conteúdos e como atualizam esse saber na sala de aula quando ensinam? O acervo profissional construído como professor é importante, mas não dá conta de resolver essa empreitada. Isto é, em resumo, podemos exemplificar da seguinte forma: o conteúdo foco de um professor alfabetizador é o conhecimento didático de alfabetização, enquanto que o conteúdo foco de um coordenador que pretende formar um professor

alfabetizador deve ser como ensinar o conhecimento didático de alfabetização para o professor. Assim, torna-se óbvio que para comunicá-lo aos professores, pressupõe-se que os coordenadores pedagógicos o conheçam. Por este motivo, eles precisam estar em formação permanente, assim como os professores.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana. Desafios do coordenador pedagógico. *Nova Escola*. São Paulo, n. 192, maio 2006. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/aberto/mt_133398.shtml.

Caminhos do Direito de Aprender: Boas Práticas de 26 Municípios que Melhoraram a Qualidade da Educação/Coordenação UNICEF – Brasília, DF: UNICEF, 2010.

CARDOSO, Beatriz (org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Como fazer observação na sala de aula. Revista Nova Escola. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/como-fazer-observacao-sala-aula-574428.shtml>

ICEP. *Avaliação de resultados parciais Projeto Chapada – Natura*. IDECA – Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e Ação

Comunitária, nov. de 2010. 81 p.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, A. As histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio e FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. Entrevista. *Revista Pátio*, São Paulo, ano VII, nº 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: *Os Professores e sua formação*. 3ª ed. Lisboa, Portugal: Codex/Nova Enciclopédia, 1997.

NÓVOA, A. *Professores imagens do futuro presente*. EDUCA - Instituto de Educação. Portugal: Universidade de Lisboa, jul. 2009.

PELISSARI, C. *Revista Avisa Lá*, nº 30, abril 2007.

Pesquisa: O perfil do coordenador pedagógico; realizada pela Fundação Carlos Chagas,

com apoio do Itaú BBA, do Instituto Unibanco e da Fundação Itaú Social, 2010.

PLACCO, Vera e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. S. e ALMEIDA, L. R. (orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

SCARPA, R. *Era assim, agora não...* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNICEF - *Caminhos do direito de aprender. Boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação*. Coordenação UNICEF. Brasília, DF: UNICEF, 2010. www.unicef.org.br.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

TEXTO 2/PGM 2: A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA E A GESTÃO DA APRENDIZAGEM

Maria Aparecida Silveira¹

A escola é uma instituição complexa, que traz no seu bojo as representações dos sujeitos que nela atuam. Um espaço onde as representações sociais se reproduzem. É uma sociedade de aprendizagem, como diz Nóvoa², concordando com Meirieu, um espaço com regras de vida em comum e regras para o diálogo; um local onde as pessoas não se escolhem, mas trabalham juntas durante um período de suas vidas, independentemente de gostarem ou não das mesmas coisas, de terem os mesmos interesses. Espaço que não se resume ao conjunto de salas de aulas e ao trabalho realizado nelas, mas que se amplia na possibilidade de interações e aprendizagens que ocorrem dentro e para além das salas de aula.

É nesse local – que parece organizado por urgências e emergências capazes de mobilizar de tal forma seus profissionais e no qual é possível passar um dia inteiro resolvendo

questões de toda a ordem – que se insere o trabalho do coordenador pedagógico (CP).

A pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita³ sobre o perfil do CP em 2010 revela que o cotidiano atribulado da escola responde pela falta de foco do trabalho deste profissional, materializando-se numa rotina caótica centrada no atendimento a pessoas em geral, ao sistema educacional e aos alunos, conforme ações listadas no quadro abaixo:

Atendimento a pessoas:

- Atendimento telefônico
- Atendimento aos professores
- Reunião com diretor
- Conversa com alunos
- Orientação aos pais
- Substituição de professores
- Solicitações do Sistema

1 Coordenadora Pedagógica Regional do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP); pós-graduada em metodologia do ensino superior.

2 NÓVOA, António. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009, p. 66. Nessa publicação, Nóvoa se contrapõe à ideia de comunidade de aprendizagem, definindo a escola como sociedade de aprendizagem.

3 Pesquisa: O perfil do coordenador pedagógico; realizada pela Fundação Carlos Chagas, com apoio do Itaú BBA, do Instituto Unibanco e da Fundação Itaú Social. 2010. Foram pesquisados 400 coordenadores em 13 capitais brasileiras.

Cotidiano dos alunos:

- Acompanhamento da entrada e saída
- Organização da classe
- Sanções disciplinares

Segundo a pesquisa, 50% dos coordenadores pesquisados atendem telefonemas de pais, do sistema de ensino e outras instituições todo dia; desses, 70% consideram adequada essa ação; 19% ficam com a classe quando o professor falta uma ou mais vezes por semana; desses, somente 38% consideram essa dedicação excessiva. Dos coordenadores pesquisados, 9% revelam não ter em sua rotina qualquer ação de formação do professor.

Dos coordenadores pesquisados, 72% costumam acompanhar a entrada e a saída dos alunos diariamente, 55% conferem se as classes estão organizadas e limpas. Nesse caos, 26% apenas consideram o tempo dedicado ao projeto político pedagógico insuficiente.

A rotina de trabalho de coordenadores que se organizam dessa forma restringe-se, em muitos casos, a uma lista de ações e compromissos para a semana. Muitos anotam em seu caderno as ações que pretendem realizar, os compromissos que vão marcar, os professores,

os alunos, as famílias com quem querem conversar, e a partir de tais anotações organizam sua agenda semanal.

Por conhecer o cotidiano da escola é que o CP precisa organizar bem o tempo, senão corre o risco de ser engolido pelo dia a dia, apagando incêndios e apaziguando os ânimos de professores, alunos e pais (AUGUSTO, 2006⁴).

Na pesquisa citada, foi possível constatar que, para se sentir mais útil e com autoridade, o CP organiza eventos, resolve conflitos, recebe os pais, xeroca documentos, roda avaliações, informa a comunidade sobre os feitos da escola – ou aceita de bom grado fazer essas tarefas quando lhe pedem.

Há uma confusão entre as atribuições do

CP e do diretor, ambos integrantes da equipe gestora e líderes pedagógicos da comunidade. Uma escola que esteja encaminhando um processo de formação permanente precisa definir o lugar e o papel de cada um nessa estrutura, para que o todo funcione organicamente – isto é, para que todos organizem suas rotinas de modo a favorecer o trabalho colaborativo.

Somente quando o CP tem clareza de sua função é que ele organiza o seu tempo de acordo com as suas obrigações, evitando assim ser en-

Há uma confusão entre as atribuições do CP e do diretor, ambos integrantes da equipe gestora e líderes pedagógicos da comunidade.

golido pelas demandas do cotidiano e por atividades que não lhe competem. Reconhecer-se na função de formador docente e articulador do trabalho coletivo na escola é de fundamental importância para o coordenador pedagógico.

Importante compreender que essa mudança de paradigma não pode ser realizada isoladamente. É necessário existir uma organização institucional que possibilite a definição dos papéis e das funções dos educadores envolvidos, haver investimento na construção de uma equipe colaborativa e realizar uma formação que ajude a reconceitualizar o papel do CP e do professor. É necessário, pois, organizar uma política de formação permanente de caráter colaborativo dentro da escola, na qual todos os atores, cientes de suas atribuições, possam juntos orquestrar uma instituição centrada na aprendizagem.

Para desempenhar bem sua função, a coordenação pedagógica organiza seu tempo na escola. Essa organização pressupõe a elaboração de um plano de trabalho conjunto com a direção da escola, focando as necessidades da instituição como um todo, a partir das definições do projeto político pedagógico, bem como a elaboração de um projeto de formação de professores pautado nas necessidades de

aprendizagem dos alunos e dos docentes. Deve ainda prever tempos e espaços para cada ação no cotidiano da escola: os espaços formativos (reuniões de formação), os espaços de planejamento e de acompanhamento do trabalho dos professores e das classes.

Para dar conta de tudo isso, o CP deve elaborar um cronograma semanal e outro mensal, articulando bem todas as ações, de modo a não fugir dos objetivos delineados. Será no exercício constante dessa organização que um modelo diferente de trabalho dentro da escola será construído.

Reconhecer-se na função de formador docente e articulador do trabalho coletivo na escola é de fundamental importância para o coordenador pedagógico.

O QUE NÃO PODE FALTAR NA ROTINA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Dentre as muitas atribuições do coordenador, organizamos abaixo, aquelas que consideramos fundamentais para o exercício profissional dentro da escola:

1) Reunião de formação

Deve ser articulada ao contexto de trabalho e centrada na reflexão sobre as práticas de sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Tem como principal objetivo construir coletivamente respostas para os problemas pedagógicos enfrentados pelo grupo. Em algumas regiões, é chamada de horário de trabalho coletivo

(HTC); em outras, de atividade complementar (AC). Há lugares que possibilitam um encontro formativo mensal de oito horas, além de mais três ou quatro horas semanais – caso dos municípios do Projeto Chapada. Alguns garantem apenas o horário semanal de duas, três ou quatro horas. Essa variação depende da estrutura e do funcionamento da formação no município e na escola. Para essas reuniões, os coordenadores organizam acervo de materiais que podem ser utilizados pelos professores, discutem atividades consideradas bons modelos, retomam planejamento anterior e refletem com o grupo de professores sobre o impacto na sala de aula, de modo a ajudar o professor a seguir planejando, elaboram conjuntamente projetos didáticos, planos de aula, sequências didáticas, atividades, enfim, o coordenador oferece as melhores condições para que o grupo de professores planeje o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula.

2) Observação e acompanhamento do trabalho docente

O acompanhamento da sala de aula é uma importante ferramenta para melhorar a prática pedagógica, pois se centra especificamente nos problemas didáticos. Podemos dizer que é na classe que se materializa todo o trabalho da formação permanente estabelecida na escola e prevista no planejamento. Entretanto, em muitas instituições, essa ainda é uma conquista a ser feita. Em uma escola que está implantando um processo formativo, tanto os docentes iniciantes quanto os mais experientes podem resistir a abrir as portas da sua sala de aula para essa finalidade, por isso ela precisa ser

cuidadosamente encaminhada. É importante que, no início, os professores se ofereçam voluntariamente para terem suas aulas observadas. O passo seguinte é fazer o planejamento do conteúdo que será observado junto com o docente que receberá a visita do CP. Posteriormente, o formador deve ter uma reunião individual com o professor para dar devolutivas orais ou escritas e, juntos, replanejarem as intervenções para a atividade seguinte. O conteúdo da observação pode também ser usado na formação coletiva, a fim de tratar com todo o grupo os pontos que foram evidenciados. Nesses momentos, é importante que o professor compartilhe com os colegas as observações que fez da sua própria aula e as devolutivas que recebeu do CP antes de esse último tecer os seus comentários. Uma variação desse formato é ter os próprios professores observando uns aos outros. Dessa forma, constrói-se uma cultura de observação na escola de forma ética e colaborativa.

3) Acompanhamento

A orientação ao docente pode ser realizada diretamente, como foi descrito na situação de observação da classe, ou de modo indireto, por meio da análise de planos de ensino, projetos e sequências didáticas, planos de aula, atividades, produções e cadernos dos alunos, atividades avaliativas e registros. Para tanto, o CP precisa reservar em sua rotina um tempo para avaliar esses documentos e estabelecer o dia da semana em que receberá o material e o devolverá com as observações. O CP pode tratar disso individualmente com cada professor ou combinar com eles que os documentos serão

discutidos durante a formação permanente.

4) Planejamento da formação

O CP vai elaborar e rever periodicamente o projeto de formação e montar as pautas de cada reunião. Em geral, para essa tarefa, é necessário estudar e pesquisar referências bibliográficas e videográficas.

5) Organização do acervo

O projeto político pedagógico, os planos anuais dos cursos, os projetos e as sequências didáticas, os portfólios e as avaliações, entre outros, são documentos de trabalho para o CP. Portanto, devem estar sempre em ordem para serem consultados e servirem para a montagem do acervo e da memória pedagógica da instituição.

6) Planejamento e estudo das práticas formativas

Estudar, investigar e planejar práticas formativas, a fim de atingir os objetivos do projeto de formação, são procedimentos que demandam tempo. O CP precisa ver os vídeos que pretende tematizar, aprofundar seus conhecimentos sobre as estratégias a serem usadas e o conhecimento didático específico para ajudar os professores a compreenderem melhor o objeto de ensino e a maneira de ensinar.

7) Produção de registros

Relatórios das observações de sala de aula e das análises dos planos dos professores preci-

sam ser registrados por escrito, tanto para dar devolutivas quanto para o próprio planejamento do CP. Assim, cabe a ele organizar o portfólio da formação, bem como o de cada professor, pois isso o ajuda no acompanhamento da formação continuada.

8) Reunião com alunos e professores

Cabe também ao CP observar e avaliar os alunos, sempre em parceria com os professores, a fim de planejar o apoio pedagógico necessário ou mesmo comunicar aos estudantes os aspectos em que precisam melhorar.

Além desses momentos garantidos na rotina semanal, é preciso assegurar um momento de formação para o CP, que pode ser organizado e encaminhado pela Secretaria de Educação local ou realizado por um colega ou supervisor mais experiente. Afinal, o CP também precisa fazer parte de um coletivo que esteja constantemente refletindo sobre o conhecimento didático e o da formação.

Como organizar o tempo?

Importante lembrar que não há uma rotina fixa predeterminada. A organização do tempo deve ser pensada de acordo com as especificidades e os objetivos do trabalho de cada CP e o projeto político pedagógico da escola.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana. Desafios do coordenador pedagógico. Nova Escola. São Paulo, n. 192, maio 2006. Disponível em: <http://revistaescola.com.br>

abril.com.br/edicoes/0192/aberto/mt_133398.shtml.

AUGUSTO, Silvana. Encontros de supervisão: o que o coordenador pode fazer para ajudar os professores. *Revista Avisa lá*, nº 10, abril/2002. Coluna: Reflexões do formador.

Caminhos do Direito de Aprender: Boas Práticas de 26 Municípios que Melhoraram a Qualidade da Educação/Coordenação UNICEF. Brasília, DF: UNICEF, 2010.

Como fazer observação na sala de aula. *Revista Nova Escola*. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/como-fazer-observacao-sala-aula-574428.shtml>

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Coordenação Pedagógica: Três Compromissos e uma Rotina. Professora e pesquisadora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/formacao-continua...>

LERNER. Delia. *Ler na escola. O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 31-38 e 103-117.

NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 67-69.

NÓVOA, António. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 66.

Pesquisa: O perfil do coordenador pedagógico; realizada pela Fundação Carlos Chagas, com apoio do Itaú BBA, do Instituto Unibanco e da Fundação Itaú Social. 2010. Foram pesquisados 400 coordenadores em 13 capitais brasileiras.

PLACCO, Vera e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. Loyola, 2003.

PERRENOUD, Philippe e THURLER Mônica (orgs.). As competências para ensinar no século XXI. In: *Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar. Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TEXTO 3/PGM 3: UMA REDE COLABORATIVA PELA EDUCAÇÃO

Neurilene Martins Ribeiro¹

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

19

João Cabral de Melo Neto

Redes colaborativas constituem-se em espaços democráticos, de participação, de parceria e de horizontalidade. Buscam fortalecer o coletivo, considerando a identidade e autonomia de seus componentes. Desse modo, trabalhar em rede é tornar observável o fio, nem sempre visível, que conecta e inter-relaciona pessoas, profissionais, escolas, municípios, quando o objetivo é aprimorar a qualidade da educação pública.

A experiência colaborativa nos espaços escolares implica a criação de condições políticas, pedagógicas e didáticas que favoreçam um trabalho cooperativo. Para isso, são necessários esforços conjuntos de todos os atores educacionais, em prol do direito inalienável de todos os estudantes de aprender na escola. Para tanto, é preciso construir uma cadeia de formação e de responsabilidades, desde as Secretarias Municipais até

¹ Doutoranda em Educação e Contemporaneidade. Formadora do ICEP – Instituto Chapada de Educação e Pesquisa.

as escolas. Mas quais fios costuram essas redes?

CULTURA DA POSSIBILIDADE: É POSSÍVEL MUDAR A ESCOLA PÚBLICA?

A melhoria da qualidade da escola pública não é fruto de uma ação isolada, externa ou pontual. Ao contrário, inscreve-se no projeto educativo da cidade, como conceitua Gadotti (2004), e pressupõe um conjunto de ações interligadas e em diferentes dimensões, envolvendo diversos sujeitos na instituição escolar. Entendemos, como Nogueira (2010), que as “escolas inovadoras não são apenas organizações cuja cultura ‘dá uma oportunidade à mudança’, mas aquelas cuja mudança é, de certa forma, fonte de identidade, fator de coesão, motor, modo de vida e não apenas uma resultante involuntária de ação coletiva. Uma das chaves do êxito da inovação passa pela capacidade de as organizações criarem dispositivos que permitam aos atores pôr em rede as suas competências profissionais e reconstruir o vínculo que deve existir entre as suas crenças, seus ideais, suas práticas cotidianas e as missões gerais do sistema educacional”.

A experiência colaborativa nos espaços escolares implica a criação de condições políticas, pedagógicas e didáticas que favoreçam um trabalho cooperativo.

Tal perspectiva atualiza sobremaneira a trilogia do desenvolvimento institucional, profissional e pessoal apregoado por Nóvoa (1992), como ancoragem para as práticas de formação de professores. Nesse cenário, o eu pessoal e o profissional amalgamam-se na biografização dos saberes docentes, no marco de um projeto político pedagógico da escola.

Evidencia-se, portanto, que um grupo colaborativo é também um contexto de aprendizagem. Não há como promover mudanças qualitativas sozinho, assim como não há como constituir um grupo formativo sem o desenvolvimento de uma cultura de cooperação, de aprendizagem e parceria. Segundo Carbonell (2002), alguns fatores são básicos para impulsionar a inovação: equipes docentes sólidas e comunidade educativa receptiva; redes de intercâmbio e cooperação, assessores e colaboradores críticos e outros apoios externos; a proposta da inovação e a mudança dentro de um contexto territorial; o clima ecológico e os rituais simbólicos; institucionalização da inovação; vivência, reflexão e inovação. Assim, compreender o que sustenta as práticas pedagógicas bem sucedi-

das implica reconhecer os diferentes atores e os papéis que desempenham na gestão da sala de aula e da escola, reinventadas como comunidades que aprendem².

ESCOLAS COMO REDES COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM

Assumimos como premissa que os professores estão no centro de qualquer reforma educacional exitosa. Nada que valha a pena acontecerá na escola à revelia do protagonismo desse profissional. De toda sorte, é preciso reconhecer a complexidade dessa trilha de autorias coletivas que visam a pequenas revoluções na escola.

Nas últimas décadas, a instituição escolar como espaço de formação de professores tem sido centro do debate, bem como o entendimento dessa formação como uma importante ferramenta para a refundação da escola, ainda que com tradução parcial e desigual nas realidades educacionais. A discussão não avança na mesma medida quando o assunto é a gestão da escola, entre saberes e fazeres de coordenadores pedagógicos e diretores escolares.

A pesquisa sobre as atribuições do coordenador pedagógico realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), mostra que, em muitos lugares do país, o coordenador pedagógico

pouco atua na formação de professores dentro das escolas. Uma das razões é que o tempo destinado ao trabalho com os professores, muitas vezes, é substituído por tarefas burocráticas e/ou demandas cotidianas da escola como, por exemplo: organização de horários, resoluções de questões legais e/ou serviço de orientação educacional. Assim, a falta de clareza do que pode ser a formação permanente dentro da escola desloca o coordenador de sua função prioritária: promover o processo de formação dos professores e se corresponsabilizar pela gestão das aprendizagens dos alunos. Os coordenadores pedagógicos precisam ser formados para impulsionar, de maneira sistemática, a reflexão dos professores e, ao mesmo tempo, catalisar um trabalho de formação na rede de ensino.

Por sua vez, há equívocos na compreensão da função do diretor escolar, muitas vezes identificado com um “administrador de empresa”, ao sabor de um enfoque tecnicista, em lugar da representação de um gestor educacional cujo mote é o direito de aprender dos alunos. Diante disso, urge questionar esse pressuposto que dicotomiza a dimensão administrativa e pedagógica: o diretor cuida do administrativo e o coordenador, do pedagógico. As consequências dessa visão bipartida podem ser vistas no progressivo esvaziamento de sentidos das ações admi-

nistrativas e na fragilidade do trabalho pedagógico.

Diferente disso, o CP e o DE podem formar a dupla gestora a impulsionar a escola na direção da concretização das metas educacionais. Em última instância, é a gestão pedagógica que atribui significado para as demais ações realizadas nas dimensões administrativa e financeira, macroestratégias para a consecução do Projeto Político Pedagógico da escola. É fundamental colocar o foco na redefinição de papéis e funções desses atores, tendo em vista concretizar o lugar do CP como formador de professores, articulador de redes de aprendizagem na escola, e (re) fundar a imagem do diretor escolar como gestor de instituições centradas na aprendizagem.

Destacamos que, no âmbito municipal, as instituições escolares não podem ser vistas como células isoladas, mas como componentes de um sistema complexo e multifacetado. Esse sistema forja uma rede educacional “furta-cor” com espaços, tempos, sujeitos e saberes sociais e históricos. Neste contexto, é oportuno guardar o conceito de comunidade de aprendizagem como ferra-

menta para fazer avançar processos educativos:

Uma comunidade de aprendizagem é como uma comunidade ecológica, pois, tal como ocorre em um ecossistema, a sinergia cooperativa dos membros de uma comunidade de aprendizagem prospera e muda em novas direções com capacidades que seriam impossíveis sem metas comuns e direção compartilhada de seus membros. À medida que essa comunidade muda e cresce, os membros da comunidade beneficiam-se de maneiras incontáveis e geralmente estimulantes (YUS, 2003).

Tal perspectiva evidencia que, seja pelas singularidades, seja pelas similitudes, intercâmbios que fazem entrelaçar territórios, sujeitos e saberes constituem-se em férteis

dispositivos de formação e autoformação profissional. A sustentação dessa rede educadora convoca a atuação de educadores *formadores de formadores* e a realização de ações estratégicas de fomento ao trabalho colaborativo, a exemplo dos seminários didáticos e avaliativos escolares e municipais, bem como dos fóruns de educação.

Destacamos que, no âmbito municipal, as instituições escolares não podem ser vistas como células isoladas, mas como componentes de um sistema complexo e multifacetado.

É nesse contexto que destacamos a importância das equipes técnicas municipais, com a atuação do diretor pedagógico e de supervisores técnicos. São eles que têm a função de realizar a formação dos diretores escolares e coordenadores pedagógicos na rede municipal, assegurando-lhes amparo político e técnico, e evitando, assim, que atuem de forma isolada nas escolas, sem o apoio e as condições necessárias para realizarem um bom trabalho de formação. Para tanto, são necessários dispositivos de formação e autoformação, visando à reconstrução das escolas como espaço de desenvolvimento da profissão docente e de práticas pedagógicas bem sucedidas.

A sustentação de tais ações colaborativas na gestão da educação municipal decorre da implantação de rotinas profissionais que viabilizem cotidianamente a consecução da escola centrada na aprendizagem. Destacamos, a seguir, um bom decálogo acerca das práticas profissionais de equipes técnicas para inspirar os tempos e movimentos desse trabalho em/na rede:

1. Garantir e fortalecer as práticas de formação continuada no município para coordenadores pedagógicos, diretores escolares e professores.
2. Elaborar o plano plurianual e anual de formação, explicitando objetivos, metas e meios de consecução, a curto, médio e longo prazo, tendo em vista a construção da escola de qualidade para todos.
3. Elaborar, implementar e acompanhar, em parceria com o coletivo dos educadores, o calendário da Educação no município e as diretrizes curriculares da rede municipal de ensino, em consonância com o Plano de Educação Municipal.
4. Apoiar a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, para que promovam a articulação entre os ciclos de aprendizagem por meio dos critérios de continuidade e de diversidade, tendo em vista a formação dos alunos.
5. Acompanhar continuamente a rede municipal de educação, tendo em vista o levantamento, sistematização e publicação de dados da educação municipal sobre: as práticas de ensino, as aprendizagens dos alunos, as práticas de formação, a estrutura e funcionamento da rede e os resultados de avaliações nacionais.
6. Dialogar com a Secretária de Educação acerca das condições estruturais, administrativas e pedagógicas necessárias para a atuação, valorização e profissionalização dos educadores.
7. Fomentar ações, programas e projetos municipais em prol da alfabetização; com ênfase no fomento à leitura para a comunidade discente, docente e pais.
8. Favorecer a integração entre as escolas municipais da rede pública e a comunidade.
9. Realizar a formação continuada dos diretores escolares e coordenadores pedagógicos, norteadas pelo plano de formação e pelas metas educacionais do município.
10. Acompanhar o trabalho dos diretores escolares, coresponsabilizando-se pela gestão das escolas da rede municipal (ICEP, Plano

de formação de equipes técnicas municipais, 2011).

Essa é a trama do trabalho das equipes técnicas, que visa ampliar a corresponsabilidade de todos os educadores pela qualidade da escola. Esse parece ser o movimento que, progressivamente, poderá fomentar a autoria de cada município na gestão dos próprios projetos pedagógicos, autonomia tão necessária às práticas emancipatórias na educação brasileira. Como diz o ditado: “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, pois um ‘galo sozinho não tece uma manhã’, como convoca o poeta João Cabral de Melo Neto. É preciso valorizar o que de melhor tem a ação coletiva, a complementaridade dos saberes, e tornar a cooperação, cada vez mais, um valor profissional.

REFERÊNCIAS

- CARBONEL J. *A aventura de inovar a mudança na escola*. Coleção Inovação pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GADOTI, M. et alli. *Cidade educadora: princípios e experiências*, São Paulo: Cortez/IPF, 2004.
- GADOTTI, M. *A escola na cidade que educa*. <http://www.scribd.com/doc/7017062/A-Escola-Na-Cidade-Que-Educa-Moacir-Gadotti>.
- Acesso em 10/11/2011.
- ICEP – Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. Plano de formação de equipes técnicas municipais, 2011. 21 p.
- YUS, R. As comunidades de aprendizagem na perspectiva holística. *Revista Pátio*, Ano VI, n. 24, Comunidades de Aprendizagem, nov. de 2002 a jan. de 2003.
- NOGUEIRA, Rosa Helena de Pernambuco. *Escolas diferentes e suas práticas inovadoras: um olhar interpretativo*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa, Faculdade de Educação, 2011.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13 a 33.
- PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. *A Formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011.
- SENGE, Peter M. *A quinta disciplina*. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.
- TORRES, R. M. *Comunidade de aprendizagem: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem*. Instituto Fronesis. www.fronesis.org. Acesso em 20/02/2012..

Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO
Supervisão Pedagógica
Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico
Soraia Bruno

Coordenação de Utilização e Avaliação
Mônica Mufarrej
Fernanda Braga

Copidesque e Revisão
Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração
Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil
Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultora especialmente convidada
Cybele Amado

E-mail: salto@mec.gov.br
Home page: www.tvbrasil.org.br/salto
Rua da Relação, 18, 4o andar – Centro.
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)
Março/Abril 2012