

Curso de Capacitação em Coordenação Pedagógica





VOCÊ CONHECE A VALECUP?

**SOMOS A MAIOR REDE
DE CURSOS PEDAGÓGICOS DO BRASIL!**

**Temos mais de 200 Mil alunos matriculados
na maior plataforma de cursos**

**Certificado válido
em todo o País.**

**Nossos cursos são Reconhecidos e Aprovados
pela ABED, Faculdades, Escolas, Prefeituras e Empresas**

Use os certificados da Valecup para:

- ✓ Horas complementares em Faculdades
- ✓ Concursos públicos
- ✓ Provas de títulos
- ✓ Processos de recrutamento e seleção
- ✓ Promoções internas
- ✓ Gratificações adicionais conforme plano de carreira
- ✓ Enriquecer seu currículo(melhorar as suas
- ✓ chances de conseguir um bom emprego)

**Clique no link abaixo
e adquira o seu certificado**

<https://rb.gy/jhgu8o>



Agradecimentos

Juntos, expressamos nossa gratidão aos mais de 3 milhões de professores e professoras do nosso país. Essa apostila é dedicada aos verdadeiros heróis e heroínas que atuam todos os dias mudando as gerações e transformando o Brasil.

Vocês são nossos maiores Mestres. E é por cada um de vocês que sempre nos dedicamos a aprimorar nosso trabalho!

“Não temos que ser perfeitos hoje. Não temos de ser melhores do que outra pessoa. Tudo o que precisamos fazer é ser o melhor que pudermos.” Joseph B. Wirthlin

Podemos mudar a educação do nosso país se dermos o primeiro passo, transformando um coração, um aluno de cada vez!

Bons Estudos!



Sumário

Agradecimentos.....	3
Módulo 01.....	6
Organização Educativa.....	6
Um Mundo de Organizações.....	7
A Escola Como Organização Educativa.....	7
Gestão, Coordenação e Orientação Educacional	8
Breve Panorama Sobre A História Da Orientação Educacional.....	11
A Oe Passou Por Vários Períodos, Que Podem Ser Assim Resumidos:	12
Orientação Educacunal na Contemporaniedade.....	15
Módulo 02.....	16
A Complexidade da Coordenação Educacional.....	16
A Importância da Orientação Educacional	16
O Papel e Atribuições do Coordenador Pedagógico Dentro da Escola	17
A Liderança Nas Organizações Educativas Parte 01.....	19
A Liderança Nas Organizações Educativas Parte 02.....	25
A Direção Por Valores (DPV) Parte 01	26
A Direção Por Valores (DPV) Parte 02	33
Módulo 03.....	35
Estratégias de Gestão.....	35
Estratégias Usadas Na Orientação Educacional	35
Módulo 04	38
Coordenação Pedagógica Aplicada ao Caso Contreto	38
O Cotidiano Escolar Na Visão do Coordenador Pedagógico	38
O Papel do Coordenador Pedagógico	40
O Coordenador Pedagógico na Contemporaneidade.....	44

A articulação do Coordenador Pedagógico no Processo Ensino e Aprendizagem	47
Módulo 05.....	50
O Papel do Coordenador Pedagógico na Coordenação Pedagógica.....	50
Problematização.....	52
Organização Escolar	53
Gestão Escolar	58
O Papel do Gestor Escolar na Comunidade	59
O Coordenador e o Gestor Como Agentes de Transformação na Escola.....	60
Legislação Educacional	73
A Invenção do Coordenador Pedagógico: Os Desafios de Um Pcm construção.....	75
As Políticas Públicas, a Avaliação e a Construção Profissional do Coordenador Pedagógico.....	78
Os Coordenadores	81
Quem Somos	82
Referências Bibliográficas	83

Módulo 01

Organização Educativa

A liderança constitui um dos temas mais comuns no estudo das organizações em geral, ainda que esta prevalência não tenha atingido o mesmo protagonismo no caso das organizações educativas, de modo particular em alguns contextos geográficos.

É neste sentido que trabalharemos aqui o modelo da Direção por Valores enquanto proposta que, rompendo como as vertentes mais técnico-instrumentais das teorias tradicionais da gestão, poderá contribuir para uma reflexão compartilhada com a liderança das organizações educativas, de modo especial tendo em conta a conceptualização da liderança como diálogo sobre valores.

Nas organizações educativas a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade. Perrenoud (2003, p. 105) refere dez princípios para tornar os sistemas educativos mais eficazes, entre eles: “chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático”. Considera a liderança como o foco crucial para o crescimento e desenvolvimento institucionais.

Algumas escolas apresentam modelos organizativos e de liderança do mundo empresarial, este modelo de liderança, mesmo para os mais cépticos em ligar ambas as realidades, é uma proposta válida, na medida em que, sendo uma teoria pensada para as empresas, desenvolve conceitos e apresenta preocupações que, deveriam estar presentes na teoria e na prática da gestão e liderança das organizações educativas, de forma a que estas possam encontrar novos caminhos para a tão desejada como necessária melhoria dos seus níveis de eficácia.

Um Mundo de Organizações

No mundo contemporâneo, as organizações são uma inevitabilidade na vida das pessoas, desde que nascem (maternidade, hospital, conservatória do registo civil) até à sua morte (funerária, Igreja, cemitério). Somos, seres que vivem e trabalham nas organizações, inseridos em unidades organizacionais, intencionalmente construídas e reconstruídas, em permanente evolução e mudança.

É possível encontrar alguns elementos comuns à maior parte das formas de pontuar as organizações. Muñoz Sedano e Roman Perez (1989, p. 41-46) apontam cinco elementos fundamentais do conceito de organização: composição (indivíduos e grupos inter-relacionados); orientação para objetivos e fins; diferenciação de funções; coordenação racional intencional e continuidade através do tempo.

A Escola Como Organização Educativa

As variáveis organizacionais da educação só ganharam relevo entre os estudiosos das ciências da educação nas últimas duas décadas, sendo fundamentalmente dois os fatores que, a partir de meados dos anos setenta, contribuíram nesse sentido: o “movimento das escolas eficazes”, iniciado nos Estados Unidos como reação ao Relatório Coleman (COLEMAN et al., 1966), e o surgimento de forma consistente e autónoma das “teorias de organização e administração escolar”.

Após a intensa reflexão passam a considerar a escola como uma organização com aspectos comuns e aspectos distintivos em relação a outras organizações, nomeadamente as de pendor marcadamente económico e empresarial. Nesta linha, Licínio Lima (1992, p. 42) chegou mesmo a afirmar que será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”.

Contudo, se, por um lado, tal análise, no campo educativo em geral, nem sempre se apresentou de forma completamente pacífica (dada a existência de uma dependência inicial da administração e organização escolar em relação a teorias importadas de outras áreas), por

outro lado, também se acentua cada vez mais a especificidade da organização escolar, reconhecendo-se o desenvolvimento de diversas perspectivas organizacionais a partir dos contextos escolares. A revalorização da escola como objeto de estudo sociológico organizacional tem-se revelado um dos mais interessantes e fecundos desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos. O estudo da escola vem ganhando centralidade.

Gestão, Coordenação e Orientação Educacional

Conhecendo o funcionamento da escola, definindo o papel e as funções dos seguintes colaboradores da Gestão Escolar:



Gestor

Aquele que gera, executa e deve estar além de uma concepção de autoritarismo, deve ser um facilitador envolvendo toda a comunidade – equipe administrativa, docentes, funcionários, alunos e pais. Atua em quatro vertentes: Gestão Pedagógica, Administrativa, Financeira e Política.

A primeira – Gestão Pedagógica – função de traçar os objetivos do ensino, definir as linhas de atuação, segundo o perfil da comunidade escolar, oferecer apoio pedagógico aos professores e construção do Programa Político Pedagógico. Na vertente Administrativa responsabiliza-se pela estrutura física, espaços de apoio pedagógico, modalidades de ensino oferecidas, recursos humanos da escola, organização da rotina escolar, administração e avaliação da escola.

Na gestão financeira deve prestar contas dos recursos recebidos e ao exercer seu papel de articulador e promotor de uma educação cidadã e de qualidade estará ilustrando sua Gestão Política. Colocar todas essas funções em prática, requer que o gestor seja dinâmico. A figura do diretor/gestor deve contagiar a todos, pois o sucesso e o ânimo de sua equipe depende diretamente de suas ações. Este deve encorajar mudanças que sejam consideradas necessárias para obter os resultados desejados.

Coordenador Pedagógico

Atua na organização e planejamento das atividades cotidianas e processo educativo, buscando permanentemente avanços, superações e o desenvolvimento da escola como um todo. Atenção na formação em serviço dos professores a fim de garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido.

Acompanhar o professor em seu planejamento e no processo avaliativo dos alunos, vendo provas antes de serem aplicadas e intervindo quando necessário. O papel do Coordenador é cobrar, mas o essencial é “oferecer ajuda”, por meio de vídeos, materiais e ações inovadoras. Investir na qualificação do docente é imprescindível, pois o Coordenador Pedagógico é quem convive com o docente e passa a conhecer suas necessidades de mudança na prática pedagógica, na forma de avaliar, dentre outras.

No desenvolvimento das atividades de trabalho do coordenador, devemos considerar: Importância: atender metas a curto e longo prazo, estabelecidas no PPP escolar; Rotina: manutenção do funcionamento da escola; atendimento aos alunos e pais; Urgência: atender aos problemas/situações não previstos; PAUSA: momento de rever necessidades individuais (descanso, férias, relações interpessoais...).

Lidar com os pais há algum tempo deixou de ser tarefa somente do Orientador Educacional. Devido às mudanças socioeconômica e culturais, a escola teve que rever sua organização (gestão, docentes, equipe pedagógica).

“A família não ficou imune às mudanças sociais mais amplas e tem delegado para a escola, cada vez mais, funções educativas que historicamente vinha exercendo, tais como a formação de valores morais, a criação e o fortalecimento de vínculos, a colaboração de limites, entre outra...” – trecho tirado do livro: O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.

Orientador Educacional

Tem como objetivo orientar o aluno no conhecimento pessoal e do ambiente sociocultural onde está inserido, a fim de que este tome decisões acertadas e reflexivas mediante ao seu desenvolvimento pessoal e social. Este deve ainda harmonizar situações conflitantes ocorridas no espaço escolar, estabelecer diálogo e promover ações preventivas, estabelecer laços com o professor e com a família. O orientador é a ponte entre a escola e a família, uma vez que o professor identifique alguma dificuldade do aluno cabe ao orientador junto à família adotar medidas para estimular o processo de aprendizagem.

Esse profissional deve manter uma comunicação constante com os alunos. Através de simples conversas, pelos corredores, pelas áreas comuns da escola, pois através deste contato este profissional pode, por exemplo, descobrir um problema de visão que o aluno tenha e com isso solucionar problemas de dificuldades de aprendizagem.

O SOE – Serviço de Orientação Educacional deve dispor de local próprio de uso exclusivo, onde não sejam desenvolvidas outras atividades, possibilitando um atendimento sigiloso entre orientadora – aluno – pais. O sigilo das informações constantes dos prontuários dos alunos deve ser preservado. Tais dados devem ser arquivados no SOE , e nunca na secretaria, em um local seguro, com chave ao qual apenas o Orientador Educacional tenha acesso.



Breve Panorama Sobre A História Da Orientação Educacional

Desde a antiguidade o procedimento da OE, não formal, faz parte do convívio dos povos. Os mais velhos exerciam este papel ao contar uma história, brincar, dar atenção especial ao neto ou qualquer outro parente chegado. Com a Revolução Industrial, surge a orientação sistemática, atendendo a necessidade de se adequar a uma nova maneira de trabalhar e de viver a vida na sociedade. Aranha relata que: A Revolução Industrial a partir do século XVIII, trouxe mudanças mais radicais, que geraram nos meios abastados a família nuclear, semelhante àquela que conhecemos hoje em dia [...] o movimento centralizador da família tende a estreitar os laços afetivos ampliando as preocupações com a educação e a saúde dos filhos. (2002, p. 59)

Com isso vemos que nos Estados Unidos, no final do século XIX e começo do século XX, a OE aparece para orientar os estudantes na escolha profissional, seguido da necessidade de orientá-los na preparação para vida pessoal e social. Percebe-se que a orientação não era uma necessidade da escola e sim do sistema escolar. A partir deste momento, a orientação educacional passa a ser vista como uma questão pedagógica focada nas necessidades dos professores. Superando fronteiras, acaba por influenciar outros países, inclusive o Brasil, que tentou inserir a OE em 1931, começando pelo Estado de São Paulo, com a explosão das indústrias e a mudança da economia, como tal modelo de orientação foi importado dos Estados Unidos, foi considerado inadequado para o Brasil, porque o propósito maior era a profissionalização e, com isso somente, a partir de 1940 a OE passa a ser divulgada nacionalmente, sendo citada e normalizada em lei.

A legislação relativa à OE data do início dos anos 40. Conforme Crispnun (2001), pela reforma Capanema, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) criou o serviço de OE, visando à correção e encaminhamento dos «alunos-problemas» e a elevação das qualidades morais. Art. 50. Instituir-se-á em cada escola industrial ou escola técnica a orientação educacional, mediante a aplicação de processos adequados, pelos quais se obtenham a conveniente adaptação profissional e social e se habilitem os alunos para a solução dos próprios problemas. (Redação dada pelo Decreto Lei nº 8.680, de 1946).

A Lei 5.692/ 71, em seu art. 10, revogada pela lei nº 9.394/96, declarava que a Orientação Educacional seria instituída obrigatoriamente, incluindo aconselhamento

vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade. Já pelo Decreto-Lei 72.846/73, art. 1, o objeto da Orientação Educacional é a assistência ao educando. Portanto o orientador educacional deverá prestar assistência ao aluno a partir do planejamento estabelecido no Decreto, em harmonia com os interesses do Estado, sendo que o indivíduo teria que se conformar com sua situação perante a sociedade dominante, a qual destinava o ensino profissionalizante aos menos favorecidos, para que pudessem entrar no mercado de trabalho.

A Oe Passou Por Vários Períodos, Que Podem Ser Assim Resumidos:

» Período Implementar: de 1920 a 1941 associado à Orientação Profissional, prevalecendo a escolha profissional.

» Período Institucional: de 1942 a 1961 - exigência legal da OE nos estabelecimentos de ensino e nos cursos de formação.

» Período Transformador: de 1961 a 1970 a OE é caracterizada como educativa, ressaltando a formação do orientador e fixando Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

» Período Disciplinador: de 1971 a 1980 a OE se torna obrigatória nas escolas, incluindo aconselhamento educacional.

» Período Questionador: de 1980 a 1990 o OE discute suas práticas, seus valores, a questão do aluno trabalhador, enfim sua realidade no meio social.

» Período Orientador: a partir de 1990 a OE volta-se para a «construção» do cidadão comprometido com seu tempo e com sua gente, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através de diálogo.

Na LDB 9394/96, a OE é citada, apenas no artigo 64: Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

(LDB 9394/96) Em março de 1979, foi elaborado um código de ética, no qual se apresentam normas, deveres, impedimentos e relações profissionais para a profissão do OE. Seus deveres fundamentais orientam sua prática, pontuando aspectos ligados a sua conduta como profissional envolvido com a educação, respeitando os direitos da pessoa humana em to-

dos os aspectos e lutando pela expansão da orientação profissional. Como o profissional abrange aspectos particulares da vida do aluno, o sigilo profissional é essencial, tendo em vista que a privacidade é direito fundamental segundo a Constituição Federal, a não ser quando se tratar de um alto perigo, tanto para o aluno, quanto para o orientando ou para terceiros. O OE deve tratar seus alunos com atitudes harmoniosas e respeito, interferindo apenas se for solicitado.

O orientador deve manter um bom relacionamento com os outros profissionais em sua prática, quanto à instituição empregadora, deve respeitar sua filosofia de ensino. Respeitar os direitos da família na educação do orientando é a forma de aceitar as diferenças culturais dos alunos, assim como seus valores que, muitas vezes divergem de valores pessoais ou aqueles aceitos pela sociedade, já que o foco principal nas atividades e observações do orientador é a comunidade e o educando.

O código de ética dos orientadores é um código publicado e institucionalizado há vinte e oito anos, portanto, mais de duas gerações de alunos, já passaram por várias escolas, com suas dificuldades e necessidades, alguns conseguiram obter auxílio, outros não, devido à demanda de alunos ser maior do que o número de orientadores. Toda ação do OE merece uma reflexão sobre a realidade que o cerca, dando-lhe, assim, condições de uma posição profissional adequada.

Por isso, deve ter presente, em suas atividades, os princípios que servem de base ao processo de orientação, para que assim o levem a uma ação mais segura e coerente. O OE deve procurar entender o educando em sua realidade biopsicossocial, para que a partir disso, o educando possa estabelecer uma personalidade segura de si e compreensiva, dentro de sua própria realidade.

O orientador deve estabelecer um clima de confiança e respeito mútuo, incentivando a procura espontânea ao seu serviço. Deve envolver todas as pessoas no processo de educação, como diretor, professores, pais, serventes, entre outros, para que todos cooperem com a OE, no sentido de ajudá-la a melhorar o educando. Esse serviço deve ter uma continuidade, sendo um trabalho planejado e de comum acordo com a direção, professores e coordenadores. No entanto, não deve se deixar envolver por «pequenas» questões entre professores e alunos e, sim ajudar na superação de dificuldades, porém, nunca ser um «órgão disciplinador». A OE

deve criar na escola um clima comunitário, sensibilizando a todos, quanto à necessidade de cooperação em suas atividades, com entusiasmo, respeito e solidariedade, não se esquecendo de estimular ao máximo a iniciativa do educando.

O objetivo da OE, segundo Fontoura: «[...] é exatamente o de ocupar-se com a personalidade do educando, ajudando-o a resolver seus próprios problemas psicológicos e morais, bem como a tomar uma posição ético-filosófica em face dos problemas no mundo e da sua comunidade.» (2008, p. 291) Orientar para o melhor ajustamento na escola, no lar e na vida social em geral, sendo fundamental a interação do educando com o professor, com seus colegas, bem como com sua família esse é um dos objetivos da orientação educacional. Contudo é importante, também, que o educando saiba manter um comportamento adequado fora da escola e do lar, formando, assim, cidadãos que alimentem dentro de si um sentimento de cidadania, no qual exista respeito em quaisquer circunstâncias da vida.

Prevenir o educando com relação a desajustes sociais, que aparecem na sociedade como fruto de uma dinâmica negativa, também é um dos objetivos da OE, assim como sensibilizar os membros da escola, para que queiram melhorar suas atuações, visando à melhor formação do educando. A OE objetiva uma aproximação da escola com a comunidade, a fim de proporcionar maiores oportunidades de conhecimento do meio e do comportamento do educando.

A OE tem como objetivo instaurar na escola um ambiente de alegria, satisfação e confiança, estabelecendo um clima descontraído, evitando medos, frustrações e humilhações e para isso desenvolve atividades de lazer, podendo, algumas delas, transformar-se em atividades profissionais, incentivando-os para a melhoria da estrutura e funcionamento de suas vidas.



Orientação Educacional na Contemporaneidade

Hoje, a Orientação Educacional é vista como um processo dinâmico e contínuo, estando incorporada ao currículo escolar de maneira a pensar no aluno como um ser global, o qual deve desenvolver-se de maneira plena em todos os aspectos, sejam eles, intelectuais, físicos, sociais, morais, políticos, educacionais entre outros.

A OE não pune, nem adverte alunos, seu caráter não é «disciplinador», como antigamente e nem deve ser entendida como aquela que adapta, ajusta ou molda o aluno à forma da escola, muito pelo contrário, a OE, tenta, ao máximo conhecer o contexto social do aluno, para conseguir integrá-lo ao sistema educacional.

Portanto, a OE é um serviço de amparo aos alunos, não apenas para acompanhamento do rendimento escolar e de frequência, mas também das relações do aluno com colegas e professores e de todas as questões que dizem respeito ao seu bem-estar e desenvolvimento intelectual e emocional.

Sua atuação diz respeito a toda comunidade escolar, através do trabalho com alunos, familiares e professores. Qual é, hoje, a função do orientador educacional, entendendo que seus limites estão atrelados a cultura organizacional da escola, e, sendo assim, como a sua atuação tem contribuído para uma educação de qualidade?



Módulo 02

A Complexidade da Coordenação Educacional

A Importância da Orientação Educacional

Diante de uma sociedade marcada pela violência, e de uma escola que muitas vezes acaba refletindo essa violência, a OE tem muito a contribuir com a dinâmica escolar uma vez que sua visão humanista visualiza o ser humano na sua totalidade. Ter consciência da importância desse olhar permite ao aluno, em formação, a possibilidade de perceber-se como um indivíduo humanizado, capaz de operar mudanças em si mesmo, reinterpretando a realidade de forma crítica e intervindo de maneira adequada no meio social no qual está inserido.

Na Educação Infantil a OE trabalha junto à comunidade, conscientizando os pais no dever da participação escolar dos filhos e despertando nos educadores a necessidade da observação em todos os momentos da vida da criança. No Ensino Fundamental o orientador intervém nas séries iniciais e nas finais. Nas séries iniciais, um de seus objetivos é desenvolver a adaptação do aluno no ambiente escolar e nas séries finais o trabalho é diferente, o orientador dedica-se mais à exploração e desenvolvimento de aptidões e preferências do educando.

Já no Ensino Médio o objetivo do orientador é proporcionar ao educando uma formação necessária ao desenvolvimento de potencialidades, com elementos de auto realização, preparação para o trabalho e consciência de cidadania. Enfim, quando o aluno é colocado como foco principal de trabalho, o OE torna-se um profissional de grande relevância para o resultado final do ensino, ou seja, a aprendizagem. Sua importância resulta do seu comprometimento com a formação da consciência do cidadão e do mundo em que vive.



O Papel e Atribuições do Coordenador Pedagógico Dentro da Escola

Dentro das inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade atual, de ordem econômica, política, social, ideológica, a escola, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem. Assim, os profissionais, que nela trabalham, precisam estar conscientes de que os alunos devem ter uma formação cada vez mais ampla, promovendo o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos.

Para tanto, torna-se necessária a presença de um coordenador pedagógico consciente de seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, além de manter a parceria entre pais, alunos, professores e direção.

De acordo com o Regimento Escolar, Artigo nº. 129/2006-Resolução CEE/TO, «a função de coordenação pedagógica é o suporte que gerencia, coordena e supervisiona todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso.»

Já segundo Clementi (apud Almeida), cabe ao coordenador «acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações dessa posição.»

Partindo desse pressuposto, podem-se identificar as funções formadora, articuladora e transformadora do papel desse profissional no ambiente escolar.

Considerando a função formadora, o coordenador precisa programar as ações que viabilizem a formação do grupo do grupo para qualificação continuada desses sujeitos. Consequentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes.

Assim, muitos formadores encontram na reflexão da ação, momentos riquíssimos para a formação. Isso acontece à medida que professores e coordenadores agem conjuntamente

observando, discutindo e planejando, vencendo as dificuldades, expectativas e necessidades, requerendo momentos individuais e coletivos entre os membros do grupo, atingindo aos objetivos desejados.

As relações interpessoais permeiam a prática do coordenador que precisa articular as instâncias escola e família sabendo ouvir, olhar e falar a todos que buscam a sua atenção.

Conforme Almeida(2003), na formação docente, «é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades», sabendo reconhecer e conhecer essas necessidades propiciando subsídios necessários à atuação. Assim, a relação entre professor e coordenador, à medida que se estreita e ambos crescem em sentido prático e teórico(práxis), concebe a confiança, o respeito entre a equipe e favorece a constituição como pessoas.

Na parceria escola X família, esse profissional é requerido para estreitar esses laços e mantê-los em prol da formação efetiva dos educandos à medida que cada instância assumo seu papel social diante desse ato indispensável e intransponível.

Como ressalta Alves(apud Reis,2008) «homens que através de sua ação transformadora se transformam. É neste processo que os homens produzem conhecimentos, sejam os mais singelos, sejam os mais sofisticados, sejam aqueles que resolvem um problema cotidiano, sejam os que criam teorias explicativas.»

Assim, é papel do coordenador favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, onde se incentive a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, promovendo mudanças atitudinais, procedimentais e conceituais nos indivíduos.

Os órgãos colegiados são espaços que proporcionam essa formação à medida que a participação, o compromisso e o protagonismo de seus componentes, pais, alunos, professores, coordenação e direção, ocasionem transformações significativas nesse ambiente. Cabe ao coordenador atuar coletivamente e visualizar esses espaços como oportunidades para o desempenho das suas funções.

Apesar das inúmeras responsabilidades desse profissional já descritas e analisadas aqui, o coordenador pedagógico enfrenta outros conflitos no espaço escolar, tais como tarefas de ordem burocrática, disciplinar, organizacional.

Assumir esse cargo é sinônimo de enfrentamentos e atendimentos diários a pais, funcionários, professores, além da responsabilidade de incentivo a promoção do projeto pedagógico, necessidade de manter a própria formação, independente da instituição e de cursos específicos, correndo o perigo de cair no desânimo e comodismo e fatores de ordem pessoal que podem interferir em sua prática.

Muitas vezes, a escola e o coordenador se questionam quanto à necessidade desse profissional e chegam à conclusão que esse sujeito pode promover significativas mudanças, pois esse trabalha com formação e informação dos docentes, principalmente. O espaço escolar é dinâmico e a reflexão é fundamental a superação de obstáculos, socialização de experiências e fortalecimento das relações interpessoais.

O coordenador pedagógico é peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

A Liderança Nas Organizações Educativas Parte 01

A liderança é considerada por muitos autores como um elemento central e verdadeiramente capaz de marcar a diferença, quer nas organizações em geral, quer nas organizações educativas.

Procuraremos desenvolver esta matéria, passando em revista algumas perspectivas de liderança nas organizações em geral, mas centrando-nos mais especificamente nas organizações educativas. Uma vez que o conceito de liderança, tal como o de organização, é complexo e polissêmico, orientaremos a nossa análise em função das perspectivas que apontam

no sentido de entenderem a liderança numa linha próxima do modelo que nos propusemos apresentar – a “Direção por Valores”. Curiosamente, embora muitos autores, como veremos, tenham perspectivas coincidentes ou muito próximas da DpV, nenhum refere explicitamente este modelo.

Intencionalmente, e por uma questão de não nos desviarmos demasiado do objetivo deste trabalho, não entraremos nas questões de confronto entre liderança e gestão, liderança e autoridade ou liderança e poder, situando-nos na perspectiva de liderança ao nível de direção e administração, ou seja, ao nível de quem detém formalmente o poder e a competência para conduzir as organizações.

Os numerosos líderes convencionais trabalham – e muito, quase sempre demasiado – administrando hierarquias, recursos e números, enquanto que os escassos líderes pós convencionais – os autênticos líderes – têm o especial valor de pensar de forma diferente, de decidir desenvolver-se como pessoas, de libertar energia criativa nos seus colaboradores, de contribuir para a criação de uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados.

Esta perspectiva, como veremos de seguida, está na linha das mais recentes teorias sobre liderança, quer no contexto das organizações em geral, quer no das organizações educativas, em particular.

No que diz respeito às organizações em geral, já um clássico das teorias de administração de empresas e de recursos humanos, escreve assim sobre os valores:

Quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, tudo fica mais fácil de entender, inclusive saber qual o seu papel e como contribuir eficazmente para a organização. [...] E por que a visão é importante nas modernas empresas? Simplesmente pelo fato de que hoje não se controlam mais as pessoas através de regras burocráticas e hierarquia de comando, mas por meio de compromisso com a visão e os valores compartilhados.

Também Daniel Goleman, que introduziu as inovadoras teorias da “Inteligência Emocional”, defende a este nível o conceito de liderança primal: “O papel emocional do líder é primal – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro ato de liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante”. Neste sentido apresentam como ideal de liderança a “liderança com ressonância” (própria do líder com inteligência emocional desenvolvida), por oposição a liderança dissonante (sem estar em sintonia). Segundo estes, gerar ressonância, estar sintonizado com os “sentimentos das pessoas”, seguir um caminho emocionalmente positivo, pautar-se por valores e despertar os valores e o valor dos que o rodeiam é a tarefa principal de todos os líderes:

Os líderes ressonantes sabem quando devem ser visionários, quando devem ouvir e quando devem dar ordens. São líderes com perspicácia para ver o que é verdadeiramente importante e para definir uma missão que reflita os valores de quem dirige a organização. São líderes que cuidam naturalmente das relações, que fazem vir à superfície as questões latentes e que criam sinergias humanas em grupos harmônicos. Suscitam relações de lealdade, porque se preocupam com a carreira dos seus subordinados e estimulam as pessoas a dar o melhor de si próprias na prossecução de uma missão que apela a valores compartilhados” (GOLEMAN; BOYATZIS; MCKEE, 2002, p. 267).

Igualmente Rego e Cunha (2004, p. 239), defendendo a “liderança transformacional”, insistem na questão dos “valores e da ética na liderança”:

Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância (SERGIOVANNI, 2004b, p. 37).

“Esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. As comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança” (SERGIOVANNI, 2004a, p. 173).

Fullan (2003), ao refletir sobre as questões da liderança, nomeadamente das escolas, numa cultura e num mundo em permanente mudança, faz uma aproximação às perspectivas de Sergiovanni, quando ao identificar cinco componentes da estrutura conceptual da mudança, apresenta como um desses aspectos o “objetivo moral”. Também insiste num aspecto intimamente ligado á questão do diálogo: “as relações”. Vejamos:

Em resumo, objetivo moral significa agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos funcionários, clientes e sociedade como um todo. Embora tratando-se de um valor óbvio com o qual muitos de nós nos identificamos, pretendo demonstrar que poderá haver razões evolutivas inevitáveis para que o objetivo moral se torne cada vez mais relevante e que, em qualquer dos casos e em tempos de extrema complexidade, os líderes sejam orientados pelo objetivo moral a bem da sua maior eficácia. [...] (FULLAN, 2003, p. 15).

Se o objetivo moral é a primeira tarefa, então as relações são a segunda, dado que sem elas não vamos a lado nenhum. No passado se perguntássemos a alguém dentro de uma empresa de sucesso o que tinha provocado o êxito, a resposta seria “As pessoas”. Mas isso só é parcialmente verdadeiro: na verdade, são as relações que fazem a diferença (FULLAN, 2003, p. 57).

Entendemos a liderança como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns.

Mediante um conjunto de atividades e projetos, a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajuda a identificar e a resolver problemas. Para que este exercício de liderança produza efeito costuma movimentar-se de preferência num plano moral: convicções e ideais mediante meios simbólicos e de compromisso com a tarefa educativa.

Robert Marzano (2005, p. 160-164), segundo um estudo muito recentemente publicado em língua portuguesa, como resultado de largos anos de investigação e experiência de trabalho com escolas da América do Norte, destaca como um dos princípios essenciais de

uma liderança eficaz para a mudança os “comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais”, enfatizando precisamente a importância do “fator humano” e das relações positivas assentes em valores como dados caracterizadores de uma boa liderança.

Também entre nós, alguns autores defendem uma perspectiva de liderança que coloca em destaque os valores e as pessoas, ou as pessoas unidas em torno de valores. Por exemplo, Barroso (1996, p. 170) apresenta a escola como “construção social”, valorizando o “papel dos indivíduos” e afirmando o “primado dos valores sobre os fatos”:

No que se refere ao estudo da escola, esta abordagem crítica permitiu fazer a ruptura teórica e metodológica, com o paradigma científico-racional que tradicionalmente dominava a análise da sua organização e administração. As escolas passam a ser vistas como construções sociais. É valorizado, na sua análise, o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua ação. São abandonadas as metodologias “positivistas” e desenvolvem-se os estudos “etnográficos”. São postos em causa os princípios da racionalidade administrativa e defende-se o “primado dos valores sobre os factos”, na gestão das organizações educativas.

Quando, há alguns anos atrás, Costa (2000) passava em revista diferentes concepções de liderança nas organizações, deteve-se nos conceitos de escola enquanto “organização pedagógica” e na correspondente perspectiva de liderança enquanto “liderança pedagógica”, adequada à especificidade das organizações escolares.

Neste sentido, evidenciou-se a preocupação com as questões dos “valores” e da “ética” na liderança, bem como com as “pessoas” e o “diálogo” entre estas, pois a participação, a colaboração, a colegialidade docente, a democraticidade nas decisões, a promoção da autonomia das pessoas e do profissionalismo docente são aspectos centrais neste tipo de processos: “Assim, questões como as da liderança estratégica, da importância do projeto de escola, dos valores e da dimensão ética na liderança, do apelo à liderança transformacional

Também, Fátima Chorão Sanches (2000, p. 55) defende a perspectiva da “liderança colegial” nas escolas, desde logo centrando as questões da liderança no “diálogo” e “colaboração entre as pessoas” e introduzindo, também, a necessidade de que esse seja um “diálogo ético, mediado por valores”:

Mas o diálogo colegial transcende os objetos gnoseológicos, epistemológicos ou sociológicos inerentes ao ensino e à escola. Também se centra nas questões referentes à responsabilidade de ontológica, às implicações éticas do ensino. Nesta dimensão, esta forma de comunicação inter-pares transforma-se em diálogo ético. As práticas de colegialidade envolvem valores que são incompatíveis com relações de competição e de impessoalidade.

[...] Uma orientação desta natureza leva os professores a associarem-se em coerência com um conjunto harmonioso de valores: solidariedade, cooperação e reciprocidade comunicativa, respeito e confiança mútua e responsabilidade interdependente. A colegialidade adquire, assim, expressão deontológica fundadora da profissão docente.

Numa análise de diferentes metáforas organizacionais para a mudança escolar na perspectiva de globalização, embora com uma abordagem algo crítica, acaba por destacar os aspectos que vimos referindo. Neste seu trabalho, parte da constatação de que atualmente as organizações tendem a ter uma estrutura mais redial, utilizando a metáfora de rede, e identifica novas tendências das organizações: “sistemas de processamento da informação”, “organizações flexíveis”, “organizações democráticas”, “organizações trevo”, “organizações teia de aranha”, “circuitos ou alianças organizacionais”, “redes globais complexas”, “organizações curiosas”, “organizações aprendentes ou inteligentes”.

Estas tendências apresentam características comuns [...] que apontam para outros modos de conceber e gerir as organizações e os seus recursos humanos, para outros modos de integrar (por vezes, de uma forma abstrata) valores desconstruídos, para uma nova visibilidade (embora nem todas tenham a mesma solidez e mereçam a mesma credibilidade) de soluções estruturais, para uma visão baseada em objetivos estratégicos [...]. Por outro lado, estas novas morfologias organizacionais (nascidas no campo da gestão) por mais irrealistas, oportunistas e insensatas que possam ser ou parecer, implicam novas configurações de poder, de gestão de conflitos, de liderança, de tempo e de espaço, de identidade, de formas de trabalho, de participação, de coordenação, de controlo, de profissionalismo, de responsabilidade social, de cultura, de verdade e de justiça” (ESTÊVÃO, 2002, p. 18-19).

A Liderança Nas Organizações Educativas Parte 02

Atente-se à ênfase colocada nas pessoas, nas suas relações, nomeadamente as de liderança e poder, e nos valores. Mas Estêvão dá um especial relevo à metáfora da “organização polifônica” (GERGEN; WHITNEY, 1996), na qual a dialogicidade se torna central, dando voz às diferentes (sub)culturas da organização, “ao mesmo tempo que a comunicação se institui na função principal da gestão, podendo estimular as relações intensas até entre atores ausentes” (ESTÊVÃO, 2002, p. 20). É interessante esta perspectiva do “diálogo como marca essencial da gestão”, que de alguma forma tem um paralelo na DpV, ao considerar que “a verdadeira liderança é, no fundo, um diálogo sobre valores”

Outro autor, Vicente (2004, p. 10), coloca a possibilidade de “ser o modelo organizativo o principal responsável pela ausência de qualidade nas organizações” e por isso entende ser de extrema importância saber qual o paradigma organizativo e de administração e gestão das escolas que potenciará o sucesso do processo educativo. Nesta perspectiva da gestão voltada para as questões da qualidade, para “uma escola com garantia de qualidade”, refere o autor:

Uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projeto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança” (VICENTE, 2004, p. 143).

Mais uma vez é relevado o “enfoque nas pessoas”, nos “valores partilhados” (visão), no desenvolvimento da cultura organizacional com as pessoas e na liderança transformacional que, como veremos, já de seguida, estão presentes igualmente na DpV.

A liderança nos negócios e na educação têm cada vez mais pontos em comum. Como veremos adiante, o mundo empresarial começa a tomar cada vez mais consciência do quão perigoso é para o sucesso sustentável não ter um objetivo moral. Neste ponto muito terá decerto a aprender com as escolas.

Isto porque as escolas começam a descobrir que as novas ideias, a criação e partilha de conhecimento são essenciais para resolver os problemas de ensino aprendizagem numa sociedade em rápida mudança. E, por seu turno, as escolas podem aprender a partir da forma como as melhores empresas inovam e obtêm resultados.

Pareceu-nos importante referir estas perspectivas que, nas questões organizacionais em geral e especificamente nas da liderança, salientam a importância do diálogo entre o mundo das empresas e o mundo das escolas. Fazemo-lo, intencionalmente, imediatamente antes de apresentarmos o modelo da DpV, uma vez que se trata de um modelo de gestão pensado para o mundo das empresas, que nos parece ter potencialidades de aplicação à organização escolar.

A Direção Por Valores (DPV) Parte 01

Através do percurso que fizemos, verificamos que há um consenso bastante alargado, embora com especificidades de cada uma das propostas, em considerar a importância dos “valores”, das “pessoas” e do “diálogo” numa liderança organizacional capaz de responder a desafios do mundo de hoje, tais como: a globalização, o acelerado desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, a crescente complexidade, a permanente mudança.

Gestão com pessoas; líderes ressonantes; liderança transformacional; ética na liderança; liderança moral; objetivo moral; primado dos valores sobre os factos; liderança pedagógica; liderança colegial; organização polifônica; gestão com garantia de qualidade – são diferentes formas de traduzir que a ideia de que as organizações atuais, e também a organização escola, precisam de uma liderança que coloque no centro da sua atividade a ética, a moral, os valores, as pessoas, o diálogo e a relação entre pessoas, a adaptabilidade à mudança, o desenvolvimento organizacional, a qualidade, [...] São, também, estas algumas das principais preocupações da Direção por Valores.

O conceito “Direção por Valores” foi equacionado em finais dos anos noventa, simultaneamente em Espanha, por Salvador García e Shimon Dolan (1997), com a publicação da sua obra “La Dirección por Valores”, e nos Estados Unidos da América, pela obra “Managing by Values”, da autoria de Ken Blanchard, Michael O’Connor e Jim Ballard (1997).

Numa definição breve, a “Direção por Valores” (DpV) é apresentada por García (2002a, p. 4) como um “modo avançado de direção estratégica e liderança participativa pós convencional baseado no diálogo explícito e democrático sobre os valores partilhados que hão-de gerar e orientar as decisões de ação na empresa”.

A “pedra de toque” desta abordagem está pois nos “valores” e nas “pessoas”, concretizando-se através do “diálogo” sobre valores partilhados. E é oportuno referir aqui uma citação já anteriormente feita: “a verdadeira liderança é, no fundo, um diálogo sobre valores” (GARCÍA; DOLAN, 1997, p. 5). Todavia, desenvolvamos um pouco mais estas definições, através da perspectiva dos próprios autores:

A DpV é uma nova ferramenta de liderança estratégica. A DpV, mais do que uma nova moda de dirigir empresas é uma nova forma de entender e aplicar conhecimentos apresentados pela Psicologia Social e outras Ciências do Comportamento desde meados do séc. XX e que muitos dirigentes de todo o mundo estão começando a praticar de uma forma ou de outra, ainda que em muitos casos de forma intuitiva e mesmo defeituosa, para conseguir sobreviver e diferenciar-se no seu trajeto para o futuro.

De fato, a DpV é uma atualização das perspectivas já clássicas do chamado Desenvolvimento Organizacional (DO). Esta atualização pretende algo tão básico como introduzir realmente a dimensão da pessoa dentro do pensamento diretivo, não unicamente ao nível de uma “teoria formal”, mas na prática diária. [...] A DpV é uma espécie de marco global para redesenhar continuamente a cultura da empresa de forma que se gerem compromissos colectivos através de projetos novos e mobilizadores” (GARCÍA; DOLAN, 1997, p. 4- 5).

Para estes autores, a DpV tem uma finalidade tripla (GARCÍA; DOLAN, 1997, p. 7): simplificar – “absorver a complexidade organizativa derivada das crescentes necessidades de adaptação a mudanças a todos os níveis da empresa”; orientar – “enquadrar a visão estratégica apontando para onde deve ir a empresa no futuro”; comprometer – “integrar a direção estratégica com a política de pessoas, com o fim de desenvolver o compromisso com um rendimento profissional de qualidade no dia-a-dia”.

Uma das características fundamentais da DpV, como evolução da Direção por

Instruções (DpI) e da Direção por Objetivos (DpO), é a sua “capacidade para absorver complexidade”. Segundo os autores (GARCÍA; DOLAN, 1997), nas últimas décadas apareceram quatro tendências organizativas necessárias para a adaptação a um mercado cada vez mais exigente e imprevisível: necessidade de qualidade e orientação para o cliente; necessidade de autonomia e responsabilidade profissional; necessidade de evolução dos chefes a líderes facilitadores; necessidade de estruturas organizativas mais planas e ágeis.

De acordo com o García (2002a, p. 4), podemos verificar como as quatro tendências anteriormente descritas se conjugam com o percurso histórico da DpI, passando pela DpO, até à DpV. Assim, numa linha evolutiva, o primeiro marco é a DpI, típica das empresas do início do século e que surge naturalmente ligada aos modelos clássicos de organização e administração industrial e a autores como Taylor e Fayol. Em segundo lugar, surge a DpO, que é uma ferramenta de direção introduzida por Peter Drucker, na sua obra “The Practice of Management”, em meados do século XX. Teve uma evolução para a Direção Participada por Objetivos (DPpO).

Naturalmente, que estas perspectivas representam uma grande evolução face à DpI, mais no caso da DPpO, pois nelas já existe a preocupação em partilhar com os colaboradores os objetivos do seu trabalho e da organização, como forma de motivação e de quantificação de metas, ou mesmo envolvê-los na definição dos mesmos (na DPpO). Finalmente, a perspectiva da DpV é bastante mais ambiciosa que as anteriores, pois pretende o desenvolvimento de uma cultura organizacional, uma verdadeira identificação dos membros da organização com a sua visão (o para onde vamos?) e com a sua missão (qual a razão de ser? O para quê?), e através desta identificação permitir à organização dar respostas mais eficazes à mudança e, acima de tudo, promover verdadeiramente o desenvolvimento profissional e os valores nos membros da organização.

No Quadro 1, pode ver-se uma tabela comparativa dos três modelos de Direcção.

DIFERENÇAS ENTRE DIRECÇÃO POR INSTRUÇÕES, DIRECÇÃO POR OBJECTIVOS E DIRECÇÃO POR VALORES			
	Dpl	DpO	DpV
Situação de aplicação preferencial	Rotina ou emergências	Complexidade moderada. Produção relativamente estandardizada.	Necessidade de criatividade para a resolução de problemas complexos
Nível médio de profissionalização dos membros da organização	Baixa escolaridade (<i> direcção de operários</i>)	Profissionalização média (<i> direcção de empregados</i>)	Alto nível de profissionalização média (<i> direcção de profissionais</i>)
Autonomia e responsabilidade	Baixa	Média	Alta
Tipo de destinatário	Utente – comprador	Utente – cliente	Cliente com critério e liberdade de escolha
Tipo de oferta de produtos	Monopolista. Estandarizada	Segmentada	Altamente diversificada e mutável
Tolerância à ambiguidade	Baixa	Média	Alta
Estabilidade do contexto	Contexto estável	Contexto moderadamente mutável	Contexto muito mutável
Organização social	Capitalista - industrial	Capitalista - pós industrial	Pós capitalista
Tipo de liderança	Dirigista tradicional	Administrador de recursos	Legitimador de transformações
Tipo de estrutura organizativa	Piramidal com múltiplos níveis	Piramidal com poucos níveis	Redes, alianças funcionais, estruturas de equipas de projecto
Filosofia de controlo	Controlo por supervisão descendente	Controlo por estímulo do rendimento profissional	Potenciação do auto-controlo das pessoas
Propósito da organização	Manter a produção	Optimizar resultados	Melhoria constante dos processos
Alcance da visão estratégica	Curto prazo	Médio prazo	Longo prazo
Valores culturais essenciais	Produção quantitativa, fidelidade, conformidade, cumprimento, disciplina	Racionalização, motivação, eficiência, medição de resultados	Desenvolvimento, participação, aprendizagem contínua, criatividade, confiança mútua, compromisso

Quadro 1 - Direcção por Instruções, Direcção por Objectivos e Direcção por Valores.

Associadas a estas três perspectivas de liderança, encontramos diferentes concepções sobre: modelos de sociedade, modelos de organização socioeconômica, concepção da pessoa e desenvolvimento da consciência moral do líder (GARCÍA, 2001a, p. 16).

Neste sentido, o modelo de sociedade evolui da percepção micro para a macro: do “paroquialismo”, também designado pelo autor por “provincianismo”, simbolizando a pequena sociedade fechada; para a “globalização”, hegemônica, da alta tecnologia e da informação e finalmente para o “cosmopolitismo”, que o autor caracteriza assim:

O cosmopolitismo é a perspectiva de pertença de todo o indivíduo à humanidade, que se entende como a única comunidade moralmente significativa para além dos particularismos nacionalistas. Este pensamento universalista vai para além da globalização como neohegemonia norte americana. É tolerância, empatia, sensibilidade para as diferenças. A sensibilidade cosmopolita é solidária e de mentalidade aberta (open mind), correspondendo aos esquemas da ‘sociedade aberta’ de Popper” (GARCIA, 2001a, p. 17).

Quanto à organização socioeconômica, a evolução faz-se de um “capitalismo rígido” e ainda rudimentar, da era industrial, passando por um “capitalismo” mais “flexível” e também mais funcional, que começa a atender a outros aspectos que não o meramente econômico e a dar importância às pessoas e ao seu envolvimento com os objetivos da organização, para um “capitalismo sensível” e solidário, mais um conceito que clarificamos com o pensamento do próprio autor:

A DpV é a dimensão organizativa de um capitalismo sensível desenvolvido por empreendedores com valores. Se quer continuar a ser legítimo, o globalitário sistema capitalista atual deve decidir evoluir para uma sensibilidade de cidadania cosmopolita a nível internacional, para uma Direção por Valores a nível organizativo e para um empreendedorismo com valores a nível individual (GARCIA, 2001a, p. 9).

Relativamente à concepção de pessoa, a evolução parte da perspectiva de “pessoa como máquina”, associada aos modelos da era industrial de inícios do século XX, para a visão de “pessoa como recurso”, até à perspectiva condizente com a DpV: a “pessoa como fim”. Há aqui notoriamente influências das correntes humanistas, que não são negadas pelos autores:

Na sua obra central de 1960, 'The Human Side of Enterprise', McGregor já definia o dirigente humanista como o dirigente profissional que, com o fim de dirigir pessoas e obter resultados empresariais, aplica conhecimentos derivados das ciências humanas, tais como a psicologia social, a antropologia, a ciência política ou a filosofia. As ciências econômicas são claramente insuficientes para saber dirigir pessoas e projetos. Engenharia e humanidades são mutuamente necessárias. Não podemos voar em aviões de papel nem os aviões servem para dar sentido ao voo pela vida. Não só necessitamos de mais praxis, mas também de mais ética e mais poiética (GARCIA, 2001a, p. 6).

Quanto à consciência moral do líder, o autor entende que a mesma pode ter um impacto significativo no conjunto do capital axiológico do sistema organizativo que lidera. Na sua análise segue o modelo dos três níveis de desenvolvimento da maturidade da consciência moral da pessoa, desde a infância até à idade adulta, proposto por Lawrence Kohlberg (1981). Nesta perspectiva a “consciência moral pré-convencional” corresponde ao raciocínio moral das crianças pequenas, que julgam o que está correto do ponto de vista dos seus próprios interesses imediatos: correto é o que evita o castigo, o que segue as diretrizes emanadas da autoridade e o que proporciona benefício imediato.

A “consciência moral convencional” corresponde a enquadrar as questões morais segundo as normas, expectativas e interesses da ordem social estabelecida – o líder convencional não chega a ser um líder é mais um gestor do “status quo”. O líder “pós-convencional”, aquele que se enquadra na perspectiva da DpV, é capaz de, com critério próprio, distinguir entre as normas de seu envolvente, os valores instrumentais, e os princípios éticos que são universalmente defensáveis, como valores últimos.

Daí o líder pós-convencional ser cosmopolita, estar aberto às questões que envolvem toda a humanidade: “O líder pós-convencional pensa e atua de forma transformadora, para além do que se considera habitual nos seus grupos de referência, e fá-lo de acordo com a sua própria consciência moral baseada em crenças e valores cosmopolitas de tipo ético, prático e poiético” (GARCÍA, 2001b, p. 10).

O líder pós-convencional tem um perfil humanamente evoluído, não se governa pelas convenções ou crenças dominantes no seu meio ambiente, mas pela suas próprias convic-

ções, pela sua visão do mundo, tem capacidade para transformar as coisas e dar pleno sentido à sua vida e à dos outros.

Como tal, torna-se inspirador e legitimador de diálogos capazes de construir a confiança, a sensibilidade e a liberdade. Neste sentido, o autor desenvolve a tese de que o líder pós-convencional é aquele que “faz a gestão do medo” em si e nos outros: “Atrevamo-nos a contemplar uma nova proposta de liderança conscientemente centrada na liberdade da pessoa e na sua dignidade. Sem ignorar a existência de circunstâncias econômicas, biológicas ou culturais, consideremos a necessidade de contrariar tanto discurso intimidatório (chamado “realista” por muitos) sobre o peso do contexto, da estrutura, da lamentável natureza humana e da mera inércia” (GARCÍA, 2001b, p. 1).

Tratando-se de um modelo de Direção por Valores, naturalmente que estes, quer na sua conceptualização, quer na sua análise mais pormenorizada, nomeadamente através do estabelecimento de diferentes categorias, são objeto de intensa teorização por parte dos autores. Sem levarmos a fundo esta questão, por inadequação a um trabalho desta natureza, deixamos alguns apontamentos principais.

Os autores partem da noção de valores como sendo “o resultado de crenças internalizadas sobre como devemos atuar” (DOLAN; GARCÍA; NAVARRO, 2002, p. 4), associando-os à liberdade humana, à capacidade de distinguir e escolher o bem ou o mal. Os valores são considerados a alma da empresa e surgem associados à sua visão e missão:

Definitivamente, a visão, a missão e os valores partilhados são a alma da empresa, sua moral, o seu espírito, a sua identidade diferenciadora, a sua poesia. São ativos humanistas, não tangíveis porém de vital importância para animar e dar coerência e moral ao esforço de alto rendimento das pessoas na empresa. A falta de valores verdadeiramente dialogados e indutores de sentido para a ação cria empresas desalmadas, desumanizadas, fragmentadas e prosaicas, pessoas desanimadas, projetos inanimados, e equipas desmoralizadas. Esta falta de alma gera empresas às quais para a grande maioria representa um enorme esforço voltar segunda-feira pela manhã (DOLAN; GARCÍA; NAVARRO, 2002, p. 2).

Subjacente a esta perspectiva está a de estabelecer um equilíbrio dinâmico entre

dois grandes grupos de valores ou princípios de ação na vida organizativa: entre a orientação “prosaica”, voltada para o controle, que se liga a valores relacionados com eficácia de gestão (eficiência, responsabilidade, cumprimento, otimização, obediência), e a orientação “poética”, voltada para o desenvolvimento de novas perspectivas de ação, que se liga a valores dirigidos para a emoção e a criação (confiança, liberdade, iniciativa, criatividade, flexibilidade, entusiasmo, alegria). Trata-se, no fundo de integrar economia com humanismo.

Nesta linha, GARCÍA (2001a, p. 12) refere como enfoque metodológico da DpV um “modelo triaxial”⁶ de análise que agrupa os valores em três dimensões, que desejavelmente devem estar o mais equilibradas possível: o eixo de valores “práticos” (ligados à prática) ou de controle; o eixo de valores “poéticos” (emocionais e criativos) e o eixo dos valores “éticos”, eixo central em torno do qual giram os outros dois. O modelo triaxial da Direção por Valores visa a criação de empresas “eutópicas”: “chegou, pois, o momento de que o grito utópico de que ‘outro mundo é possível’ incorpore o realismo eutópico de que ‘outra empresa é possível’” (GARCÍA, 2003, p. 1).

A Direção Por Valores (DPV) Parte 02

As empresas “eutópicas” têm uma tripla responsabilidade: equilíbrio econômico, ético e emocional. Naturalmente que a “alma” deste modelo assenta sobretudo nos eixos dos valores éticos e “poéticos”, pois “os valores práticos convencionais, que dominam o mundo da empresa, estão a perder o seu poder hegemônico para dar sentido à ação” (GARCIA, 2001a, p. 3). Como que resumindo e justificando todo o sentido deste modelo, assim escreve o autor: O homo tecnoeconomicus alcançou o seu teto evolutivo de máxima eficiência, de felicidade e de sentido para a ação. Há que explorar e aplicar novos modos de pensar e fazer as coisas nas empresas mais evoluídas; quer dizer, mais éticas e mais ‘poéticas’, que questionem e ampliem o modelo dominante de ‘progresso’ e de ‘criação de valor’ propugnado pelo pragmatismo das nações no poder mundial (Estados Unidos, Alemanha, Japão [...]) e suas seguidoras.

Chegou a hora da ética empresarial, de libertar o potencial criativo das pessoas e de pensar em novas formas de liderança e de empreendedorismo baseadas numa consciência moral pós convencional. [...] A perdurabilidade e desenvolvimento do sistema capitalista passam pela sua humanização: passa por entender e aplicar o valor do respeito à pessoa e ao seu

meio ambiente. [...] A turbulência e incerteza do ambiente socioeconômico atual deve enfrentar-se construindo uma ‘alma’ organizativa que dê sentido humano à ação (GARCIA, 2001a, p. 4).

Para finalizar, demos conta de um breve apontamento sobre uma das virtualidades do modelo, realçada pelos autores, que nos parece interessante, atendendo às características e exigências do mundo em que vivemos: “o valor dos valores como ordenadores do caos e da incerteza” (GARCIA, 2002b, p. 1).

Este aspecto, que já atrás foi tocado ao referirmos a capacidade do modelo para absorver complexidade, dá-nos conta que a pessoa ou as organizações, habituadas a esquemas convencionais, com elevados níveis de ordem e controlo, lidam mal com a incerteza e mudança, tendendo a desenvolver mecanismos de agressividade defensiva. Tal estado de espírito, levado ao extremo, conduz à aversão ao risco, à resistência à mudança, à inibição da criatividade própria e da dos outros.

Em situações de alta complexidade e de máxima vitalidade criativa, situadas “na fronteira do caos”, os valores individualmente assumidos ou compartilhados, quando em contextos sociais, são estratégicos para lidar com a incerteza e mudança, uma vez que proporcionam, à pessoa e às organizações, profissionalismo, abertura crítica e ética. Estes valores, no seu conjunto, geram liberdade e confiança, dotando as pessoas e as organizações de capacidade para, evitando o medo e a ansiedade, lidarem com a incerteza e a mudança.



Módulo 03

Estratégias de Gestão

Estratégias Usadas Na Orientação Educacional

O OE é o profissional dentro da escola que pode encontrar alternativas de ações que possibilitem ao professor rever sua prática e a forma como se relaciona com os alunos e com seus próprios colegas, descobrir que tipo de professor é construir seu próprio conhecimento e sua identidade profissional. Ele deve usar como estratégia a ligação entre escola e família, buscando sempre um bom ajustamento do aluno para alcançar o bom desenvolvimento de seus conhecimentos.

Deve assumir funções de assistência ao professor, aos pais, às pessoas da escola com as quais os alunos mantêm contatos significativos, no sentido de que estes se tornem mais preparados para entender as necessidades dos alunos, tanto com relação aos aspectos cognitivos, como afetivos.

Portanto, a abertura para o diálogo, a troca, o respeito, o prazer pelo conhecimento e a valorização do ser humano é a chave para uma boa atuação e valorização do orientador. De todas as funções atribuídas ao OE, são destacadas três, as quais têm maior importância, que seriam a função de atividade existencial, a terapêutica e a de recuperação.

A atividade existencial deverá atender os alunos que precisam e querem orientação pessoal, não apenas na vida escolar, mas na vida particular, sendo auxiliados em situações problemas, dúvidas, inseguranças e incertezas.

Já a atividade terapêutica está voltada aos alunos com dificuldades de estudo ou de comportamento, cujos casos precisam de assistência mais frequente e especializada. A atividade de recuperação refere-se aos alunos que apresentam um déficit de aprendizagem e que precisa de recuperação.

A recuperação não tem somente o objetivo de levar o educando a alcançar notas,

mas pesquisar junto aos alunos as causas que os levaram a este estado de desinteresse, desorganização, conflito e desajuste na escola. Atualmente, o orientador atua de forma a atender os estudantes levando em conta que eles estão inseridos em um contexto social, o que influencia o processo de aprendizagem, trabalhando diretamente com os mesmos e, assim ajudando-os em seu desenvolvimento pessoal.

A visão contemporânea de OE aponta para o aluno como centro da ação pedagógica, atuando como mediador entre o aluno e o meio social, o orientador discute problemas atuais, que fazem parte do contexto em que o aluno vive. Assim, por meio da problematização, pode levar o aluno a estabelecer relações e a desenvolver a consciência crítica. Para exercer com satisfação a sua função, o orientador precisa compreender o desenvolvimento cognitivo do aluno, sua afetividade, emoções, sentimentos, valores, atitudes, podendo, assim, promover, entre eles, atividades de discussão e informação, auxiliando-os no que diz respeito a escolhas.

Como membro do corpo gestor da escola, ele tem a função de participar da construção coletiva de caminhos para a criação de condições facilitadoras e desejáveis ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. É um profissional que participa de todos os momentos coletivos da escola, na definição de seus rumos, na elaboração e na avaliação de sua proposta pedagógica, oferecendo condições para uma melhor avaliação do processo educacional, fazendo a ligação entre a situação escolar do aluno e a família, sempre visando contribuir para que o aluno possa aprender de maneira significativa, voltando, assim seu trabalho para aspectos saudáveis dos alunos.

Educar, hoje, exige mais do que nunca olhar o aluno de forma ampla, um ser que é constituído de história, crenças e valores, assim a OE ganhou uma nova função, perdeu o antigo rótulo de delegado e hoje trabalha intermediando conflitos e ajudando professores a lidar com alunos que tem dificuldade, por isso o trabalho da OE é árduo e de longo prazo. Ele inicia com o diagnóstico do problema, vai para o levantamento dos dados e, posteriormente elabora um planejamento com alternativas de soluções levando em consideração os resultados da análise e o contexto social do aluno.

Pimentel, diz: A Orientação Educacional, no seu conceito amplo dentro do sistema, se propõe a levar o adolescente a opções conscientes, baseadas no conhecimento racional

dos fatos e situações, bem como na avaliação objetiva de seu próprio potencial, num processo de conscientização versus manipulação social, caminhando gradativamente para a maturação individual e social. (1976, p. 17) Assim sendo, a OE, hoje, ao desenvolver seu trabalho visa levar os jovens ao amadurecimento consciente, o que reflete num desenvolvimento digno e virtuoso dentro da sociedade.

Conforme Crispnun (2001), a Orientação Educacional, na atualidade, caminha na busca da totalidade do aluno, preocupando-se com a ampliação do conhecimento do educando como pessoa, construindo sua personalidade e participando consciente e ativamente de sua própria história de vida, valorizando a realidade de cada aluno.



Módulo 04

Coordenação Pedagógica Aplicada ao Caso Concreto

O Cotidiano Escolar Na Visão do Coordenador Pedagógico

A figura do Coordenador Pedagógico surgiu com as transformações na educação, apontada como instrumento necessário para a mudança nas escolas, entre as décadas de 70 a 90 e adquiriu novas características principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - nº 9394/96, artigo 64 –

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação, a base comum nacional.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para atuar na coordenação é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação. Assim, como pré-requisito fundamental para o exercício da função, segundo o Art. 67, parágrafo único da referida lei, é necessária a experiência docente para atuação como Coordenador Pedagógico (BRASIL, 1996).

Ao considerar as determinações da lei, de que para ser um Coordenador Pedagógico é necessária uma formação inicial em nível superior e experiência docente, questiona-se: O currículo do curso de graduação em Pedagogia tem oferecido uma formação adequada, - desde o aporte teórico até o estágio na área de coordenação – que seja referência para sua identidade profissional, direcione sua prática e sustente sua práxis?

Para responder a estes questionamentos, nos subsidiaremos em autores que refletem sobre este tema, buscando aporte que dê sustentação às nossas inquietações, tais como Libâneo (2007), Vasconcellos (2006), Vasconcellos (2008) e outros que no decorrer das análises, ampliaram nossas reflexões.

Atualmente, a Escola vem passando por muitas mudanças, sobretudo, do ponto de vista administrativo, tendo em vista que a escola “define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais”. (LIBÂNEO, 2007, p. 316).

O Coordenador Pedagógico surge em meio a essas inovações educacionais voltadas para projetos diferenciados, mudanças, porém sem nenhuma qualificação o que comprometeu o bom desempenho de sua função. A figura do coordenador foi fruto de uma concepção progressista, em que as novas formas de gestão escolar e processo ensino aprendizagem foram postas em prática.

Assim, se na origem da Coordenação Pedagógica, o supervisor era visto como o “fiscal”, o chefe que gerenciava a produção - tal qual ocorria na indústria - hoje em dia, espera-se que este se configure como o que auxilia e contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, objetivando uma educação de qualidade. É nesta perspectiva, que podemos afirmar que o cargo Coordenação Pedagógica é necessário no ambiente escolar. Mas a realidade nos indica que, para se alcançar o papel a que se propõe o Coordenador Pedagógico, atualmente, existe um longo caminho a ser trilhado.

[...] É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente [...], a discriminação social na e através da escola, etc.(VASCONCELOS, 2006, p.87).

É crescente o número de Coordenador Pedagógico nas instituições de ensino, e a ele é atribuída a responsabilidade pela formação continuada dos professores e, incide ainda, sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico e sua execução prática, o que requer a articulação de diferentes saberes, a organização das rotinas da escola, acompanhamento de alunos e reuniões de pais, as questões disciplinares que envolvem a relação professor- aluno/-aluno/ aluno. Tudo isso, nos oportunizou a reflexão sobre vários pontos básicos: como se estabelecem as ações implementadas na formação continuada na escola e quais as perspectivas e as práticas

educativas refletidas na sua ação coordenadora a partir das concepções e processos democráticos de gestão educacional.

Podemos observar a complexidade que esta função abarca, analisando Vasconcelos (2008) que afirma que ao Coordenador Pedagógico cabe a organização da reflexão e da participação para a consolidação do Projeto Político-Pedagógico, entendendo que ele abrange aspectos pedagógicos, administrativos e comunitários que devem refletir a intenção do papel da escola na formação de sujeitos plenos.

Portanto, este estudo se justifica, no sentido de contribuir para uma reflexão acerca da função em foco, bem como colaborar para melhorar a atuação desse serviço técnico no âmbito das estratégias de ensino aprendizagem.

O Papel do Coordenador Pedagógico

Uma Perspectiva Histórica

A figura do supervisor educacional surgiu com a necessidade de avaliar a organização da escola e com a finalidade de construir uma escola de qualidade. A função desse supervisor nasce nas sociedades primitivas, onde as escolas eram um privilégio somente para os que tinham direito ao ócio, isto é, a quem detinha o direito de não trabalhar, os que não precisavam trabalhar os ricos, portanto. A partir da sociedade antiga, a partir do direito à propriedade, a escola também se dividiu: uma dominante – para a classe que não precisa trabalhar e outra – para escravos, servos, feudos que representa o processo de trabalho. Neste contexto, para Saviani (2003, p.16), a “função supervisora [...] vai assumir claramente a forma de controle de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos”.

Essa função do supervisor traz em si duas configurações: do pedagogo que supervisionava a educação (Paidéia) das crianças das classes dominantes e do capataz que supervisionava a educação (duléia) da classe trabalhadora (SAVIANI, 2003).

No Brasil, em plena ditadura militar, destaca-se, nesse contexto, o coordenador pedagógico como articulador da ação que se concretiza na comunidade escolar. Essa especia-

lidade ganha cunho legal, porém, como se vê, isso acontece num momento pouco favorável. Conforme ressalta Urban (apud VASCONCELLOS, 2002, p. 86):

[...] a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a Reforma Universitária, nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia, o mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação.

Com esse serviço introduzido na escola, porém, sem nenhuma preocupação com as especificidades dos alunos nem com os desafios presentes na sala de aula, acontece a partir daí, uma divisão dos trabalhos técnicos, passando o supervisor a deter para si o comando das ações, de forma arbitrária e autoritária, desacreditando os professores e assumindo o controle de todas as funções. (SILVA Jr. apud VASCONCELLOS, 2002, 88).

Comprometido com a estrutura de poder burocratizada de onde emana a fonte de sua própria autoridade individual, o supervisor escolar tende a «idiotizar» o trabalho do professor porque, tal como a situação industrial, “não se pode ter confiança nos operários» (...) A incompetência postulada do professor se apresenta assim como a «garantia» perversa da continuidade da posição do supervisor, de vez que inviabiliza a discussão sobre sua competência presumível e sobre a validade de sua contribuição específica.

Nesse contexto, considerando a preocupação da escola, cuja função social é favorecer a construção do saber e a formação de sujeitos autônomos e críticos, percebe-se que ela já não comporta no seu quadro, profissionais com esse perfil centralizador e detentor único do saber. A escola, promovendo a educação através do ensino com qualidade, inserida na comunidade e recebendo desta um cabedal de conhecimentos sociais, procura romper com o paradigma da «super» visão para uma «nova» visão. Mesmo que isso aconteça de forma lenta, percebe-se o aparecimento de um novo especialista, o coordenador pedagógico, que é o super-

visor com uma nova visão, um intelectual orgânico que coordena as ações do grupo, pois, este tem como função específica mediar e favorecer o processo de construção de saberes, numa visão democrática, onde atua como articulador da pedagogia institucional e de sala de aula

Esse novo paradigma educacional ver-se contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), artigo 64:»A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.» Já no Art. 22 afirma: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Lembrando que a escola deve trabalhar a educação, de maneira a ajudar de forma intencional, sistemática, planejada e contínua para os alunos que a frequentam.

Mais de 10 anos se passaram e, com o intuito de regulamentar essa profissão o Senado aprovou, no dia 18 de outubro de 2007, o projeto de lei oriundo da Câmara com o nº 132/05, que regulamentou a profissão de supervisor educacional. Os profissionais que atuam no ramo, normalmente como supervisores, coordenadores ou orientadores pedagógicos, agora têm sua situação regulamentada através desta lei.

Na sua justificação, o autor, o então deputado Federal Cezar Schirmer se baseia e apresenta como razão para aprovação, a necessidade de regulamentação das atividades de administração escolar, aos supervisores educacionais, graduados em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar ou ainda, pós-graduada nessas áreas, no que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), que, em seu art. 64.

Portanto, é possível dizer que a figura de supervisor foi sendo construída historicamente conforme a necessidade da sociedade. Hoje, seu papel exige o ato de planejar, coordenar, orientar, dialogar, auxiliar, estudar, discutir as problemáticas presentes no dia-a-dia e, ainda, buscar junto ao coletivo os temas para a formação dentro do interior da escola, sem perder de vista, a política de educação, onde a escola está inserida e, ainda compreendendo que

o campo de atuação, envolve questões de currículo, relação ensino-aprendizagem, formação dos professores, avaliação da aprendizagem, recursos didáticos, relações interpessoais, ética, disciplina, relacionamento com a comunidade e as famílias destacamos as atribuições inerentes a função:

1. Articular, com os membros da equipe gestora, os processos pedagógicos mediando à interlocução entre os diferentes atores da escola, a política educacional do município, o projeto político pedagógico da escola e a prática docente com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.
2. Participar de momentos de formação continuada, encontro de coordenadores e grupos de estudo.
3. Orientar pedagogicamente os professores organizando momentos de formação continuada e socialização de experiências na escola.
4. Elaborar, junto com os professores e direção, estratégias de ensino e aprendizagem buscando um bom desempenho acadêmico de todos os estudantes.
5. Planejar, acompanhar e avaliar, junto com os professores, as ações didático-pedagógicas da/na escola periodicamente.
6. Elaborar sua proposta de trabalho, definindo objetivos, estratégias e metas de acordo com a proposta pedagógica da escola.
7. Mediar, junto à equipe gestora, a orientação pedagógica aos pais e/ou responsáveis, aos estudantes, professores, estagiários de docência e demais funcionários da instituição.
8. Coordenar os processos de avaliação e emissão de relatórios em caso de classificação e reclassificação dos estudantes, de acordo com Instrução Normativa da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer.
9. Coordenar e sistematizar os Conselhos de Ciclo como instância avaliativa do desempenho dos estudantes e da prática pedagógica dos professores.
10. Analisar, junto à equipe gestora e docentes da escola, o resultado de avaliações internas e/ou externas à escola, elaborando relatórios do desempenho das turmas, como objeto de redirecionamento das práticas pedagógicas.

Podemos citar outros desafios que se mostram bastante visíveis, nos dias atuais como: os recursos escassos, a má vontade de alguns educadores, alguns alunos, por parte de alguns funcionários administrativos, o autoritarismo dos diretores, a falta de estrutura dos estabelecimentos de ensino enfim, uma série de coisas que dificultam o trabalho do supervisor,

mas que não o impedem de criar na sua atividade profissional, meios de mudar esta realidade e fazer com que a escola se transforme na escola de nossos sonhos.

O grande acúmulo de tarefas confundem de certa forma o coordenador pedagógico no seu cotidiano, os problemas, uma atuação desordenada, tudo isso prejudica o seu trabalho de coordenar.

Esta educação deveria ser diferente, da forma como fazem as outras instituições como: a família, os meios de comunicação, o lazer e os outros espaços de construção do conhecimento e de valores para convivência social.

O Coordenador Pedagógico na Contemporaneidade

Na época moderna a necessidade da generalização da escola impõe sérias exigências para a estruturação e organização escolar. Neste processo, ao se garantir a acessibilidade a uma parte maior de cidadãos, indiscriminadamente, torna-se necessária também a disseminação dos códigos formais. Com esse processo de institucionalização generalizada da educação, percebe-se o esboçar da ideia de supervisão educacional.

Tal ideia vai ganhando materialidade à medida que a escola vai se organizando, passando pela manifestação religiosa nos séculos XVI e XVII, à qual se somam as propostas de Lutero, Calvino e Milanchtton, com Comenius, os Jesuítas e os lassalistas, nos séculos XVIII e XIX; passa também pelas propostas de organização de sistemas estatais e nacionais, de orientação laica.

A realidade educacional brasileira demonstra que a escola, mesmo diante das transformações ocorridas com relação a sua estrutura e funcionamento, na sua maioria ainda encontra-se no plano de suas práticas e modelos pré-estabelecidos e, também, necessita de grandes mudanças para que possa cumprir com a sua finalidade e seu papel na sociedade: formar para a cidadania.

É fundamental entender que para a escola, transformar os modelos e concepções

e, participar efetivamente do desenvolvimento de um trabalho pedagógico eficaz, precisa refletir sobre a concepção de educação estabelecida no seu Projeto Político-Pedagógico com a participação coletiva visando atender às novas exigências que a sociedade estabelece para as pessoas.

Nesse sentido, com habilitação específica e esses novos conhecimentos adquiridos em cursos de pós-graduação, o coordenador pedagógico assume a responsabilidade de direcionar sua ação para atender as especificidades sociais, culturais e políticas da escola contemporânea, fornecendo as condições e os meios para uma prática de ensino significativo, favorecendo a reflexão crítica na comunidade escolar.

Dessa inovadora forma de pensar, o papel do coordenador pedagógico é muito importante, no sentido de contribuir, com sua prática baseada na participação, na cooperação, na integração e na flexibilidade, para transformar a realidade de nossas escolas com competência e compromisso profissional.

Neste processo delineiam novos papéis para os antigos profissionais da escola, pois a velha divisão do trabalho escolar com os proprietários de determinadas funções perde o sentido, dando lugar a uma nova divisão do trabalho, mais orgânico, diríamos, a partir das diferentes situações e das necessidades que se apresentam (...) (ALVES E GARCIA, 2002, p. 137).

O Coordenador Pedagógico ajuda os professores a compreenderem claramente os verdadeiros objetivos da educação e o papel que devem exercer para a consecução deles, busca formas de gerir o processo educacional no interior da escola, com novas concepções, novos paradigmas, novas metodologias, no fazer pedagógico tornando-se um desafio constante de alternativas e mudanças de atitude, exigidas na contemporaneidade.

O coordenador atua num espaço que está sempre em constantes mudanças, para provocar nos professores possíveis inovações e, ele sabe o momento adequado para elaborar projetos, indicar leituras, estudar com eles, isso sempre numa relação afetiva de confiança, fazendo com que os professores reconheçam seus saberes e os pontos que necessitam ser superados e possam aperfeiçoá-los.

A função de coordenação pedagógica é o suporte que gerencia, coordena e supervisiona todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso (BRANDÃO, 2001, p. 25).

Assim, o Coordenador Pedagógico é um ator de grande importância na escola, pois tem o papel primordial de desenvolver, junto aos professores e alunos, o processo de ensino e aprendizagem. Ele deve estar atento às necessidades dos professores, proporcionando subsídios teóricos e metodológicos para inovar e promover o ensino. Para Libâneo (2004).

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão de ações a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades. Isso deve ser focado pelo coordenador junto aos docentes (LIBÂNEO, 2004 p. 149).

O coordenador precisa desenvolver ações coletivas e construtivas junto aos professores na busca de soluções para as dificuldades encontradas no dia a dia. O trabalho do coordenador pedagógico não é fácil. O profissional que assume essa função precisa ter consciência dos desafios a serem enfrentados. O mesmo deve ser dinâmico e estratégico e estar atento às mudanças que ocorrem na sociedade e acima de tudo atuar com o objetivo de cumprir a proposta pedagógica da unidade escolar.

Para tanto, a atuação do coordenador pedagógico como vemos, é ampla, pois se envolve com diversas questões, “currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos” (VASCONCELLOS, 2006, p. 84), entre tantos outros assuntos.

Assim, transformar a escola num lugar onde se desenvolvam novas experiências e competência para melhorar nossa sociedade é um desafio de todos, diretores, pais, professores, alunos e funcionários. Dentre todos estes, o coordenador pedagógico, deve ser o mais comprometido com a realização desse desafio, pois buscar uma educação básica de qualidade é a principal finalidade de seu trabalho.

A articulação do Coordenador Pedagógico no Processo Ensino e Aprendizagem

Muitos são os autores que contribuem para orientar e nos levar a compreender o papel que o coordenador pedagógico deve desempenhar entre eles as transformações sociais e políticas que remetem ao supervisor escolar o compromisso com a «formação humana» no processo educacional. (Ferreira, 2007, p. 327)

Para uma maior compreensão do papel do Coordenador Pedagógico tornou-se salutar, então, empreender um estudo sobre sua importância na articulação dos vários segmentos que compõem a Escolar. Para Libâneo, (2004, p.179) a: coordenação é um aspecto da direção, significa a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.

Diante dessa reflexão de Libâneo (2002), pode-se compreender que o coordenador necessita construir, no espaço escolar, uma visão crítica e construtiva do seu fazer pedagógico, buscando articular com todos os segmentos da escola . Esta articulação possibilitará a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

A prática pedagógica requer que se pense de forma dialética e que se faça educação para toda a sociedade, ainda que, através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais. Espera-se, pois, que o Coordenador Pedagógico conheça plenamente o seu espaço de trabalho, compartilhe ideias e conhecimentos, construa o seu papel na escola, tornando-se assim, a ligação fundamental, traçando o seu caminho transformador, formador e articulador.

Um profissional que na unidade escolar responde fundamentalmente pelo processo de formação continuada dos educadores e pelo projeto de construção da relação entre teoria e docentes. É o mediador que articula a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, favorecendo também, nesse processo, o crescimento intelectual, afetivo e ético de educadores e alunos (BRUNO e ABREU, 2006, p. 105).

Desse modo, algumas ações deverão ser desencadeadas pelo o coordenador pedagógico para atingir bons resultados na aprendizagem dos educandos, no entanto para que a escola obtenha resultados positivos, dentre elas ,destacamos uma de grande importância que é a mobilização de toda a comunidade escolar para participar na tomada de decisões referentes à organização do Projeto Político-Pedagógico e, ainda, reunir esforços e ações no sentido de promover a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem».

Além disso, o coordenador pedagógico precisa conhecer também o funcionamento da educação escolar, o contexto histórico social , os níveis de ensino, os fundamentos teóricos que dão sustentabilidade no ensino e na aprendizagem, os princípios e valores norteadores da prática pedagógica, as normas e diretrizes que orientam todos os níveis e modalidades de ensino, socializar e conduzir as práticas pedagógicas e as possíveis interferências no cotidiano escolar, promover a autonomia da instituição escolar envolvendo a comunidade, priorizar pela formação continuada dos educadores valorizando-os através de um trabalho coletivo respeitando as especificidades pessoais de todos os participantes.

Libâneo (2004, p.29) afirma: A meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Então, faz sentido considerar que o supervisor diante dessas transformações representa um dos principais responsáveis pela sobrevivência e sucesso das instituições de ensino, pois sua competência é desenvolver um trabalho pedagógico que visa o planejamento, a execução e a avaliação de toda a organização dos conhecimentos.

A educação é um processo contínuo e permanente que exige cada vez mais dos profissionais da educação um compromisso que atenda as exigências de uma sociedade que está evoluindo rapidamente em todos os setores.

O trabalho pedagógico do supervisor e sua eficácia depende do tipo de gestão que a equipe gestora implementa na instituição escolar, pois o sucesso da sua prática pedagógica depende da identificação dos diferentes interesses políticos que perpassam a organização do ensino e do compromisso de repensar formas de planejamento de ações e estratégias que irão contribuir de forma articulada com a realidade escolar tendo como premissa a nova visão de mundo e de sociedade contemporânea.

Para realizar seu trabalho o coordenador pedagógico necessita, acima de tudo, opinar, expor seu modo de pensar e procurar direcionar o trabalho pedagógico para que se efetive a qualidade na educação, independente de qualquer situação conflituosa, reconhecendo, apoiando, assistindo, sugerindo, participando e inovando os paradigmas, ou seja, executar seu trabalho com autonomia, ser aquele profissional que assume o papel fundamental de decodificar as necessidades, tanto facilitador da atividade docente garantindo o sucesso do aprendizado como da administração escolar, a fim de fazer com que sejam cumpridas as normas, de forma integrada com os todos e em consonância com o PPP que ajuda as pessoas na tão necessária luta pela melhoria da qualidade da prática pedagógica.

No entanto, busca-se uma escola cidadã, onde haja comprometimento com o ensino, com a aprendizagem, onde o professor seja valorizado enquanto profissional e onde o coordenador pedagógico consiga desenvolver com eficiência a sua função.

Entendemos, então, que o coordenador é o elo para o processo de mudança na escola, agindo sempre em prol da qualidade do ensino aprendizagem.

Portanto, o Coordenador Pedagógico atua ou deve atuar como elemento integrador, dinamizador de toda a equipe escolar. No cotidiano escolar, o Coordenador Pedagógico desempenha uma função que poderíamos afirmar que hoje é quase insubstituível.

É fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa no exercício de sua função, ser o articulador, o mediador das relações pais/professores/alunos/diretores e o seu contexto, evitando o desgaste que possa vir a acontecer entre eles, entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado com ações humanizadas, capazes de gestar as transformações ocorridas na sociedade contemporânea.

Módulo 05

O Papel do Coordenador Pedagógico na Coordenação Pedagógica

A escola, enquanto instituição social tem como papel a disseminação do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Segundo Dourado (2007) a educação deve ser entendida como um amplo processo de socialização e cultura, um lócus para produção e aquisição do saber. O autor enfatiza que nessa instituição, as políticas, a gestão e o processo de ensino-aprendizagem se organizam, de forma coletiva ou não, objetivando a formação.

Assim sendo, a escola deve ser palco de relações sociais por meio da exploração e reflexão dos saberes de forma crítica para a construção do conhecimento. O objetivo deve ser garantir a formação de um cidadão consciente e transformador de sua realidade em prol de uma sociedade igualitária e justa para todos.

Portanto, deixa de ser concebida como mera transmissora de saberes e instrumento de manutenção do sistema, para ser identificada como um ambiente que propicia a troca e a interação entre seus entes. Troca essa que ocorre, por meio da reflexão e criticidade do seu próprio ambiente social e político, de forma a interagir com a sociedade, a fim de preservar e/ou modificar sua sistemática a favor do bem estar social.

Entretanto, essa é uma realidade em que há um longo caminho a percorrer para alcançá-la, a começar pela própria formação de seus professores, que:

[...] supõe profissionais do ensino com sólida formação básica. [...] Os profissionais da educação, dada a disponibilidade de informações cada vez mais rápidas e disponíveis que, de certo modo, deixam de ser propriedade exclusiva de especialistas, deverão, não só estar a par dos instrumentos e conteúdos que as disponibilizam como exercer sua autoridade em bases críticas e reflexivas (CURY, 2006, p. 9).

As novas exigências educacionais clamam por um professor capaz de adequar o trabalho que realiza às novas realidades da sociedade atendendo o aluno em suas necessidades. Esse profissional precisa de uma formação ampliada, o que seria, segundo Libâneo (2002, p.

10),; a «[...] capacidade de aprender a aprender, competências para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias».

É imprescindível que o aluno frequente uma escola com a qual se identifique, e em meio a tanta diversidade, seja capaz de construir sua identidade com autonomia, e que nesse ambiente tenha profissionais sensíveis, capazes de ter uma postura de escuta (FREIRE, 2008), em que o trabalho pedagógico esteja fundamentado nas histórias de vida dos alunos, para que, assim, sejam capazes de vencer seus próprios desafios e conduzir sua própria vida.

Não há uma solução mágica para enfrentar os desafios presentes na sala de aula, portanto é fundamental que o professor encare o caráter processual de mudança da realidade em que aluno e professor vivem.

Por ser um conjunto de determinantes da realidade concreta que colabora para tal problemática, no meio educacional, o professor deve aliar-se a outros profissionais da educação, entre eles, o diretor e o coordenador pedagógico, em busca de soluções. Essa atitude de cunho coletivo deve estar fundamentada no Projeto Político Pedagógico, para que a escola possa ser um espaço de descobertas e de conhecimento. Para que isso aconteça, é necessário o resgate do professor como sujeito de transformação, em que, ao exercer o seu papel possibilite a mudança do outro, de si e da realidade na qual está inserido.

É preciso acreditar no processo de humanização dos sujeitos e no caráter transformador do conhecimento; portanto, o trabalho pedagógico realizado pelo professor deve ter como enfoque a mediação pedagógica, analisando os saberes, a experiência e os significados que os discentes trazem ao ambiente escolar, de maneira que o seu potencial cognitivo, seus interesses e sua forma de pensar sejam considerados (FREIRE, 2008).

Assim, torna-se clara a importância da formação continuada dos professores, pautada no direito expresso em Lei, em que dois terços das horas semanais trabalhadas devem ser exercidas em sala de aula, e o restante dedicado à aquisição de conhecimentos, de acordo com a Constituição de 1988. Entretanto, a contextualização histórica do processo educacional mostra que o período destinado à formação pode ser uma característica recente.

O processo de institucionalização da formação na educação brasileira tem sido registrado por diversos estudiosos que apontam a necessidade de que essa formação seja viabilizada na própria escola (CANDAU, 2003 e FUSARI, 2003).

Na tentativa de consolidar essa formação na escola, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio da Portaria nº 27, de 1 fevereiro de 2008, pontua quais são os espaços e tempos para que ela ocorra, e para articular esses momentos, apresenta as atribuições que devem ser exercidas pelo coordenador pedagógico, sugerindo que seja feita uma avaliação do trabalho realizado pelos profissionais.

Mediante a perspectiva apresentada sobre a importância da formação, a necessidade do coordenador pedagógico e por vivenciar a realidade de uma escola em que alguns percalços impedem o alcance de alguns objetivos, surgem vários questionamentos: quais são as atribuições do coordenador? Ele tem articulado o trabalho pedagógico entre os professores? Sente-se realizado com sua atuação na escola em que desenvolve sua função? A escola tem condições para apoiar sua prática?

Problematização

Avanços significativos vêm sendo construídos na área da educação, especialmente com a institucionalização da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), e o Plano Nacional de Educação (PNE), que trazem em seu bojo os princípios da gestão democrática, a qual tem sido defendida para garantir os processos coletivos de participação e tomada de decisão no âmbito da gestão escolar, principalmente a respeito da Educação Básica.

A gestão democrática envolve mudanças nas estruturas organizacionais. Requer mudança de postura, de paradigmas. É necessária a participação coletiva e o envolvimento efetivo de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios da escola, sejam eles pedagógicos, ou administrativos, ou referentes aos recursos, na construção de um processo ensino-aprendizagem com a contribuição do gestor. Instituições em que os gestores agem em posição de superioridade, ditando regras e pouco se envolvendo com o pedagógico, na maioria das vezes, inviabilizam a gestão democrática e o foco no sucesso da aprendizagem.

O poder autoritário deve ser desvinculado do saber, e a relação entre professores e alunos, assim como entre alunos e gestores deve acontecer de forma horizontal, utilizando os conceitos da gestão democrática, em que a escola é gerida por um colegiado, que conta com a participação de integrantes de todas as instâncias envolvidas, promovendo o compartilhamento de decisões e informações na administração pedagógica da escola.

Seguindo os princípios da gestão participativa, a coordenação pedagógica não deve se concretizar como trabalho individual apenas, o que levaria ao isolamento profissional, mas como um trabalho de colaboração e interação. O coordenador pedagógico tem a função de ser o articulador pedagógico e assim, proporcionar ao grupo, um espaço de reflexão e colaboração, em que todos os envolvidos possam ser ouvidos, e com o objetivo de promover a aprendizagem do aluno, formando um cidadão reflexivo e questionador, com o objetivo de transformar sua realidade.

Diante do exposto, e nesse sentido, fica definido como problema a ser compreendido Como ocorre a participação do gestor, por meio do coordenador pedagógico no espaço tempo da coordenação pedagógica?

Organização Escolar

Para se compreender uma organização, costuma-se descrevê-la em seus aspectos formais e informais, isto é, segundo as prescrições que a organização faz aos indivíduos quanto às exigências de trabalho ou função (aspecto formal), e segundo os aspectos sociais que se desenvolvem naturalmente por força da natureza social do homem, como forma de compensar as limitações impostas pela organização formal, contrariando sua condição humana ou sua personalidade (aspecto informal). (ALONSO, 1998).

Ao descrever a escola em seus aspectos formais estruturais, deve-se ter em conta o tipo de atividade ou objetivo específico desta função geral a que se propõe e, conseqüentemente, o lugar e as atribuições específicas dos indivíduos, tendo em vista a consecução dos objetivos formulados.

Nesse sentido Thompson e Tuden (apud HORA, 2007, p. 13, grifos do autor), abordam que a partir das estratégias de tomada de decisão nas organizações, a escola estaria possivelmente na segunda categoria apresentada, qual seja. «organizações em que há acordo quanto aos objetivos, mas em que são desconhecidas as relações de causa e efeito» utilizando-se, pois, a estratégia de ‘julgamento»; em outras palavras, ‘conselhos’ ou ‘colegiados’ tomam as decisões em vez de responsáveis hierárquicos como ocorre na estrutura burocrática».

Essa forma de colocar o problema da organização escolar mostra a especificidade do processo de tomada de decisões que determina o tipo de estrutura considerado mais conveniente. Milles (1995), estudando as características específicas da organização escolar aponta como uma delas:

A ambiguidade de objetivos, isto é, a dificuldade de tornar precisos os objetivos da organização. O autor acredita que tal fato possa ocorrer na escola, muitas vezes como forma de proteção contra as críticas externas; deixa ainda entrever que a concordância quanto aos objetivos, ostentada pelos membros da organização, em geral, é meramente aparente. Embora os professores declarem que «há consenso geral, na realidade esse acordo só diz respeito aos objetivos mais genéricos e definidos em termos legais, e não aos objetivos específicos dimensionados para a escola e, por isso, susceptíveis de mensuração ou avaliação» (MILLES, 1995 apud ALONSO, 1998, p. 120).

Antes de levantar as possíveis condições de mudança existentes na organização escolar, é preciso ter em mente que as organizações, de um modo geral, não se caracterizam pela mudança, mas, ao contrário, pela estabilidade. Isso se explica pelo fato de a organização social se definir pela existência de uma estrutura proposta com o fim de alcançar objetivos pré-determinados, de um modo considerado mais econômico. Se tais objetivos são vistos como permanentes ou fixos, o processo desenvolvido para sua realização também se apresenta estável. Essa estabilidade pode ser, às vezes, tão grande que chega a resistir a qualquer tentativa de mudança. Portanto, via de regra, os estímulos para a mudança provêm de fora. Não há dúvida de que a estrutura da organização tem muito a ver com a facilitação ou resistência ao processo de mudança; pode-se mesmo afirmar que qualquer esforço de mudança planejada é condicionado pelo estado do sistema em que ela ocorre. (ALONSO, 1998).

A autora acredita que a hierarquia é um dos maiores obstáculos para a introdução de mudanças dentro da organização, uma vez que a tendência desse sistema é exatamente a manutenção da posição em que esta se encontra.

A referida autora, analisando as inovações de técnicas, métodos e procedimentos apresentadas na escola, observou que elas não foram significativas para a mudança da própria organização. No fundo, a questão se prende a um processo de formação especializada do professor acrescida de uma longa experiência, as quais não devem ser contestadas, mas, ao contrário, reforçadas através da preservação do status quo. Qualquer mudança significativa que envolva de fato alterações profundas no comportamento provoca insegurança e, portanto, é evitada ou mesmo rejeitada.

Consequentemente, a mudança ou a inovação somente ocorrerá quando determinado programa da ação, anteriormente considerado satisfatório para atingir certos objetivos, se mostra incapaz de satisfazê-los implicando mudança na prática ante a uma tomada de consciência, o que, normalmente não é tão simples porque geralmente o docente evita tal constatação, procurando continuar a ver o programa como satisfatório, antes que inadequado. Uma vez que os critérios de mensuração e avaliação dos programas desenvolvidos não são tão objetivos como em outras situações, é razoavelmente fácil iludir-se quanto aos reais resultados.

Propriedades da organização, tais como adequação da comunicação e distribuição da influência, têm poderoso efeito sobre a rapidez na adoção e durabilidade de uma inovação qualquer. Assim, por exemplo, a garantia de um eficiente progresso de comunicação entre os membros da organização, quer seja no sentido vertical quer no horizontal, é geralmente apontada como eficiente meio de facilitação do processo de mudança organizacional. Isto é compreensível em organizações do tipo semi-especializado como a escola, onde as resistências formadas pelas barreiras do conhecimento e da experiência jamais facilitaram uma inovação apresentada de cima para baixo. [...] Esse autor procurou demonstrar que o aparecimento de novos papéis, como o de especialistas na escola, geralmente provoca o aparecimento do conflito, pelo fato de já existirem papéis hierárquicos bem definidos e apreendidos pelos membros de uma organização (ALONSO, 1998, p. 121).

Há, portanto, uma inconsistência entre os dois tipos de papéis, gerando-se o con-

flito que só será resolvido através de um sistema de interdependência entre eles, o que supõe solidariedade (ALONSO, 1998). É claro que os papéis hierárquicos que definem posições e, portanto, direitos e deveres, asseguram aos indivíduos uma condição de existência na organização, da qual não desejam abrir mão. Surge, pois, o comportamento de defesa das atribuições, num reforço da posição assumida sem possibilidade de questionamento.

Esta situação que deveria ser vista como o resultado da burocratização da escola, parece tender nos tempos atuais a acentuar-se cada vez mais, sobretudo pelo desenvolvimento de associações de classe, que visam principalmente à defesa dos interesses daquele grupo profissional constituído a partir da definição do seu papel na organização escolar. Desse modo, a profissionalização é vista hoje como um fator negativo decorrente da burocracia aplicada à instituição escolar, o que vem a exigir revisões urgentes para que a escola não seja desvirtuada em seus propósitos. (ALONSO, 1998, p. 121-122)

Por outro lado, os especialistas também procuram assegurar seus direitos, constituindo grupos profissionais que lutam por determinada posição na estrutura escolar. Esse fenômeno é muito significativo na situação brasileira, onde a escola está começando a assumir proporções razoáveis enquanto grupo organizado racionalmente. Começa, pois, a definir-se uma estrutura mais complexa em virtude do aparecimento de novas funções cujo lugar exato na estrutura da organização escolar não está definitivamente assegurado.

Embora a organização escolar deva ser classificada entre as modernas organizações e, portanto, desfrutando de características comuns às demais organizações, tem outras próprias que lhe configuram uma diferenciação que não pode ser desprezada no questionamento de sua estrutura e de seu dinamismo.

Para relacionar algumas de suas características específicas serão tomadas as idéias de Milles (1995 apud ALONSO, 1998), que são as seguintes:

- A) Ambiguidade de objetivos,
- B) Turmas diversificadas, com alunos de diferentes tipos e em diferentes condições de aprendizagem,
- C) Desempenho em termos de resultado pouco visível,

- D) Baixa Interdependência (relativa autonomia do professor no seu trabalho),
- E) Vulnerabilidade (exposição a críticas externas),
- F) Controle final do trabalho escolar feito por elementos do poder público em vez de especialistas,
- G) Baixo investimento tecnológico das escolas.

Segundo Alonso (1998), diante de tais peculiaridades apresentadas pela organização escolar, propõe-se que a inovação seja encarada como condição necessária, mas que só se obterá êxito mediante envolvimento total da organização nesse processo, exame da situação da escola quanto ao desempenho de sua função e, tomada de consciência por parte de seus membros da inadequação dos processos utilizados com vistas a objetivos mutáveis.

Esse enfoque do problema deixa transparecer a ideia de que a organização escolar só poderá atualizar-se em termos organizacionais, na medida em que os elementos nela envolvidos a compreenderem como sistema aberto, em constante intercâmbio com o seu ambiente. Este exige sempre novas coisas e, assim, leva à proposição de novos objetivos ou à adaptação dos antigos. Supõe ainda uma capacidade da própria organização avaliar-se e julgar a adequação dos recursos utilizados aos objetivos propostos para, em seguida, aceitar o desafio da mudança (ALONSO, 1998, p. 123).

O problema que se põe para a administração escolar consiste exatamente em estabelecer adequação entre os objetivos de manutenção e estabilidade da organização escolar, e a necessidade de ajustamento constante às condições de cada momento histórico e social em que ela seja considerada (ALONSO, 1998).

Por conseguinte, considera-se importante, entre as mais diversas profissões e funções dos que atuam nas organizações e na escola, que haja um relacionamento pautado na comunicação, de modo que as informações dos professores em relação ao trabalho do coordenador pedagógico sejam discutidas para que possam ser viabilizadas. A discussão deve envolver toda a equipe de trabalho da escola, afinal a gestão da escola, tem esse ideal como foco. Isto supõe dizer que a boa escola envolve ensino e aprendizagem ou, melhor ainda, supõe considerar que só há ensino quando há aprendizagem.

Gestão Escolar

No dia-a-dia nas escolas, a gestão costuma ser associada como chefia ou controle das ações de outros. Isso decorre do fato de que, diuturnamente, convive-se com o arbítrio e a dominação e quase não se dá conta disso. É compreensível, portanto, que gerir e administrar, seja confundido com «mandar», chefiar. No entanto, na contramão dessa ideia, o GDF tem buscado instituir a gestão democrática, levando essa discussão para todas as escolas desde 1985, conforme declara Falcão (2007).

Todavia, fora das concepções cotidianas e aprofundando-se na análise do real, percebe-se que o que a gestão tem de «essencial» é o fato de ser mediação na busca de objetivos. Como afirma Paro (2001, p. 23), «administração [gestão] será a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins». A gestão tem uma finalidade que deve ser a consecução do bem público e cada organização possui sua própria maneira de conduzir e adequar seus métodos para alcançar a referida finalidade.

A escola, como instituição educacional, exercendo uma gestão democrática, deve envolver todos os membros que a compõem no processo de ensino-aprendizagem, que se dá predominantemente (porém não só) em sala de aula. Entendamos, nesse caso, por todos: direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, zeladoria, vigilância, os alunos e os pais.

Segundo Paro (2001, p. 153), «A gestão [administração] escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social deverá estar, conscientemente, buscando objetivos que atendam aos interesses da classe trabalhadora». Caso se desvie deste caminho, burocratiza-se por inteiro a atividade escolar, fenômeno que consiste na elevação dos meios à categoria de fins e na perda dos objetivos visados com a educação escolar.

O estabelecimento de ensino, responsável pela produção de um bem ou serviço que se supõe necessário, precisa ter especificado qual objetivo deseja alcançar. Todavia, o conhecimento daqueles que lidam com a educação, nas escolas, precisa estar em constante movimento e deve-se provocar nesses profissionais a consciência de qual deve ser a verdadeira utilidade dos serviços que prestam à sociedade. Em contrapartida, aos usuários do serviço público

deve haver o despertar da consciência a respeito do que devem exigir da escola e como devem contribuir para sua constante melhoria.

Com a permanência dos ideais da escola tradicional de décadas atrás, quando a população usuária da escola pública se restringia aos filhos das camadas mais ricas da sociedade, algumas escolas, ainda hoje, permanecem com o propósito de apenas preparar o aluno para o mercado de trabalho ou para o ingresso nas universidades, esquecendo-se da formação integral do indivíduo.

O Papel do Gestor Escolar na Comunidade

Levando-se em conta que um componente fundamental da estrutura do sistema social é a formação de um consenso moral geral que circunscreve direitos e obrigações torna-se decisivo que os participantes da organização escolar estejam conscientes dos seus próprios deveres e direitos e, portanto, de seus próprios papéis, bem como dos papéis dos outros participantes. Esta é, aliás, uma condição básica para a existência da ação cooperativa.

A distribuição de papéis muito embora seja condição necessária ao desenvolvimento de certa estrutura, que por sua vez é indispensável à ação cooperativa, esse processo não deve, entretanto, constituir-se em algo rígido e inflexível, mas permitir revisões e reajustamentos constantes à medida que surgem novas resoluções.

A escola se apresenta como um conjunto integrado de papéis sociais, definidos institucionalmente e, por isso, valorizados pela sociedade, os quais devem ser desempenhados de acordo com as expectativas correspondentes. Fica bem claro, entretanto, que esse conjunto assim definido somente deve ser preservado na medida em que satisfaz as condições funcionais da organização escolar, isto é, na medida em que garante adequação aos objetivos estabelecidos socialmente.

O Coordenador e o Gestor Como Agentes de Transformação na Escola

No século que findou constataram-se a todo momento indícios de mudança nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas e sociedades. Eles têm chegado até a escola, levantando questionamentos que demandam reflexões e sobre os quais o coletivo da escola precisa se debruçar (ORSOLON, 2006).

Nesse sentido, a autora levanta o seguinte questionamento: «Quem deve educar este homem e como fazê-lo no atual contexto que se configura, assumindo-se como sujeito e objeto dessas mudanças?». Deve-se ter o compromisso com a formação do homem transformador, aquele capaz de analisar criticamente a realidade, desvelando seus determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos, protagonista da construção de uma sociedade justa e democrática, superador dos determinantes geradores de exclusão (ORSOLON, 2006).

Para Orsolon (2006), a escola é o espaço originário da atuação dos professores, mantendo uma relação dialética com a sociedade: ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura. Os movimentos de reprodução e transformação são simultâneos. As práticas dos professores, que ocorrem na escola, também se apresentam dialéticas, complexas. Assim, desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores, quando planejado na direção da transformação.

A autora afirma que as inovações, no campo educacional, seja no âmbito das ideias, seja no dos materiais, incidem sobre as pessoas envolvidas nesse processo, e, portanto serão elas, gestores, professores, coordenadores e demais funcionários da escola, os agentes responsáveis pelos processos de mudança que poderão ocorrer. São elas que, ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças.

Nesse contexto, as transformações em questão são um trabalho de autoria e de coautoria, no qual o discurso oficial, a pressão do ambiente não são suficientes para desencadear esses processos. É necessário que haja a adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a consequente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é, portanto, trabalho conjunto dos professores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista (ORSOLON, 2006).

Para Orsolon (2006), levar os professores à conscientização da necessidade de uma nova postura é acreditar na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como um espaço adequado para isso, podendo, então cumprir sua função inovadora.

A autora aponta ainda, algumas ações/attitudes do coordenador capazes de desencadear mudanças no professor, que foram definidas a partir de uma pesquisa por ela realizada. Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar: as práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na escola desenham as relações e as interações que as pessoas estabelecem em seu interior e definem formas/modelos para o fazer docente.

Quando os professores percebem movimentos da organização/gestão escolar direcionados para a mudança de determinado aspecto de sua prática, essa situação pode se constituir num fator sensibilizador para sua mudança (ORSOLON, 2006, p. 15).

Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares, esse deve ser o objetivo tanto do gestor quanto do coordenador, como articuladores desse trabalho coletivo, precisam ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto.

À medida que essas novas ideias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pela equipe gestora, pelos professores e coordenadores envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências (ORSOLON, 2006).

Orsolon (2006) enumera situações que podem contribuir para consolidar mudanças na escola: Mediar a competência docente: o coordenador é o intermediário entre o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

Nesse sentido, a mediação pedagógica objetiva auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, para que ele perceba quais os relevos atribuídos a cada uma delas e a postura daí decorrente (ORSOLON, 2006).

Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente: as intervenções do coordenador podem se dar no sentido da manutenção das práticas docentes vigentes ou no sentido de sua transformação. A necessidade da transformação evidencia-se à medida que o professor tem consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade (ORSOLON, 2006).

Investir na formação continuada do professor na própria escola: desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio (ORSOLON, 2006).

Incentivar práticas curriculares inovadoras: propor ao professor uma prática inovadora é uma tarefa desafiadora para o coordenador, porque conduz a um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades efetivas de parceria (ORSOLON, 2006).

Estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente: o aluno é um dos agentes mobilizadores da mudança do professor; assim, é fundamental planejar situações que permitam, efetivamente, sua participação no processo curricular da escola. Segundo a autora:

Criar oportunidades e estratégias para que o estudante participe, com opiniões, sugestões e avaliações, do processo de planejamento do trabalho docente é uma forma de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo para ambos (constam dessas oportunidades espaço nos planos de ensino para unidades decididas pelo grupo, disciplinas eletivas, cuja temática seja construída a partir de sugestões e necessidades dos alunos; espaços para ouvi-los, sistematicamente, a respeito do processo escolar que estão vivenciando, entre outras) (ORSOLON, 2006, p. 24).

» Com efeito, o olhar do aluno instiga o professor a refletir e avaliar, com frequência, seu plano de trabalho e redirecioná-lo. É também oportunidade para o professor produzir conhecimento sobre seus alunos (dimensão da formação continuada) e vivenciar posturas de flexibilidade e de mudança. Neste sentido, destacam-se, na visão de Orsolon (2006), tais pontos:

» Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola: criar situações e espaços para compartilhar as experiências, para o professor se posicionar como homem/cidadão/profissional, é propiciador de uma prática transformadora.

» Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor: propor práticas que sejam transformadoras e respondam aos anseios e desejos do professor exige que o coordenador esteja em sintonia com os contextos sociais mais amplos, com o contexto educacional e com o da escola na qual atua.

» Estabelecer parceria de trabalho com o professor: embora a atitude de parceria do coordenador com o professor esteja implícita nas diversas ações apontadas, creio ser necessário explicitá-la como uma das ações capazes de promover mudanças nas práticas dos professores. O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo. Por sua vez, o coordenador tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor. Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada.

» Propiciar situações desafiadoras para o professor: o desafio aos professores pode ser provocado pelas expectativas dos alunos em relação ao curso, por uma proposta nova de trabalho, pelas ações do coordenador e/ou pelas interrogações advindas de seu trabalho. Todas essas situações provocam a desinstalação do professor, o que possibilita novos olhares, geradores de novas ações.

Viver num cenário de mudança provoca desconforto, tanto para o professor, principalmente para o coordenador, que faz nela/dela seu foco de ação, sua parceira de trabalho. Trabalhar no sentido do ainda não, do por vir desafia e angustia, pois visualizam-se as possibilidades de mudança sob a ótica do possível, ou seja, a nova realidade embrionária desejada. Esse movimento se dá a partir de situações concretas do professor que, consciente de seu papel e de sua sincronicidade, imprimirá direção à sua ação. Assim, o coordenador/professor será um agente transformador na medida em que transformar a si mesmo e, por consequência, à realidade (ORSOLON, 2006).

Mediante a complexidade vivenciada pelos coordenadores pedagógicos, o desvio de função (DIAS-DA-SILVA e LOURENCETTI, 2002; CLEMENTI, 2001) tem sido um dos maiores entraves presente no trabalho cotidiano. Muitas atividades realizadas pelo COORDENADOR PEDAGÓGICO não são atribuições da função e sim de outros da equipe gestora, o que impossibilita que o coordenador realize atividades especificamente pedagógicas.

Assim, em decorrência do desvio de função, o professor coordenador pedagógico vive em uma indefinição do território de atuação e de sua identidade (CLEMENTI, 2001; MATE, 1998; DIAS-DA-SILVA E LOURENCETTI, 2002). Essas condições são somadas pela ausência do gestor no planejamento e na participação das coordenações pedagógicas, o que não fomenta ações relacionadas ao trabalho coletivo.

Outra questão a ser trabalhada pela coordenação pedagógica e que dificulta o trabalho pedagógico dentro das escolas se refere ao diálogo entre administrativo e pedagógico. Atualmente, em muitas escolas, essas duas esferas se encontram dissociadas e isoladas uma da outra. Isso pode ser considerando um erro, pois ambas devem estar interligadas e se complementando pelo mesmo propósito, que é a educação de qualidade dentro do ambiente escolar, e pelo princípio de democratização da educação. Já dizia Cury (2006, p. 11, grifos do autor):

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo, um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam «cidadãos ativos» participantes da sociedade como profissionais compromissados.

Sabe-se que a concepção crítica de Estado não tem se materializado no Brasil em políticas públicas cujo viés seja o mencionado. A forte tradição neoliberal nos afastou muito desse ideal, justamente pelo fato de suas teorias políticas serem contrárias às intervenções do Estado. Esse cenário tem se modificado pouco a pouco. Movimentos sociais, fortalecidos especialmente a partir da década de 80, têm sido responsáveis por importantes mudanças na área da educação, que passam pela construção de um projeto de educação pública democrática e de qualidade.

Todas essas mudanças são o resultado de um contexto maior de profundas trans-

formações econômicas e sociais que reordenaram o mundo do trabalho e as concepções e finalidades da educação no sistema capitalista brasileiro. Tudo isso, por sua vez, interfere significativamente «nas políticas educacionais, redirecionando o pensar e o fazer político-pedagógico, o que certamente traz implicações para a gestão escolar» (MORAES; DOURADO e OLIVEIRA, s/d., p. 2).

Sem dúvida, as profundas transformações sociais, a nova era do conhecimento, altamente tecnológica e globalizada e a nova geração de alunos que ela trouxe, exigem um novo modelo de escola e de gestores, que seja capaz de articular os diferentes segmentos da escola e da comunidade em um projeto de educação de qualidade, que contribua para a formação integral de seus alunos. Analisar a gestão da educação, seja ela dos sistemas educacionais ou das escolas, significa refletir sobre as políticas de educação.

Neste contexto, a coordenação pedagógica pode atuar na organização, no desenvolvimento e fortalecimento da participação de todos os segmentos escolares no processo de tomada de decisões.

Portanto, ainda carrega práticas de autoritarismo e contradições nas atividades escolares, que precisam ser transformadas. O desejo de mudança deve partir da equipe diretiva, da qual faz parte o coordenador pedagógico.

Nesse sentido, Schimit (2003, p. 63 apud SANTOS e MOREIRA, 1995, p. 50) afirmou que formar o aluno como ser individual e social agente de transformação de sua realidade social passa a exigir da escola, que não ande na contramão das necessidades e potencialidades de aprendizagem deste aluno, mas que ajuste-se com vistas a conceber uma educação que contemple uma visão de mundo-homem-educação e fortalecimento dos laços de solidariedade humana.

O autor reforça que [...]» nas escolas não se aprendem apenas conteúdos sobre o mundo natural e social; adquirem-se também consciência, disposições e sensibilidades que comandam relações e comportamentos sociais do sujeito e estruturam sua personalidade».

A realidade da escola pública revela a necessidade de um novo olhar sobre a práxis pedagógica e as interações sociais que se estabelecem entre os diversos atores sociais nesse ambiente socioeducativo. Ainda existem escolas arraigadas por concepções tradicionais, tecnicistas com práticas classificatórias, excludentes, descontextualizadas, fragmentadas e desinteressantes ao aluno, além de docentes despreparados, com pouca ou nenhuma formação para as exigências do mundo pós-moderno. Nesse sentido Alonso (1999, p.11) refere-se a essa situação comentando que «sabe-se que o mundo moderno requer habilidades e conhecimentos que não eram necessários, mas que hoje constituem condições indispensáveis tanto para a inserção no mundo do trabalho como para a sua participação efetiva na vida pública».

Penso que a sociedade responsabiliza a escola pelas mazelas sociais, os pais que, em sua maioria não participam ativamente da vida escolar dos filhos, cobram da escola e dos docentes respostas em que estes nem sempre sabem dar, por isso a grande importância da formação continuada no espaço escolar, na busca da compreensão desses fatos.

A escola investigada conta com dois professores no exercício da direção, com tempo de atuação entre 15 e 20 anos em sala de aula, 5 meses e 1 ano e meio, nesse cargo.

Quanto às respostas do Diretor e do Vice-Diretor em relação às questões da pesquisa eles responderam apontando que o coordenador comunica os avisos, processos e repassa outros documentos administrativos para os professores, «sempre», justificando que «por meio do administrativo e supervisão pedagógica, para conhecimento e orientação».

Quanto a participação do coordenador na elaboração e organização dos projetos desenvolvidos na escola a resposta foi: «sempre», explicando que «em reuniões de coordenação estabelecendo prazos para entrega e avaliação». Em relação à organização da avaliação (provas) da escola, a resposta permaneceu sendo: «sempre», apontando que o coordenador participa «ouvindo o grupo de professores e atribuindo a participação dos coordenadores»

O gestor e o vice disseram que coordenador sugere e seleciona temas para estudo na coordenação coletiva «sempre» e «às vezes», Comentando que isso acontece «mediante provocação do grupo ou nas proximidades de datas do calendário».

Nesse sentido, conforme Madeira (2008), a coordenação pedagógica visa «não somente desafiar práticas estabelecidas, mas fornecer subsídios para as transformações, não somente questionar saberes, mas estimular experimentação e inovação das formas de trabalho pedagógico [...]» (p. 16). Por isso, ressalta-se a importância dos encontros periódicos, para que se crie um ambiente de diálogo e reflexão que possa subsidiar a ação dos educadores.

Na continuidade das respostas apresentadas pelo gestor e vice, eles comentam que o coordenador planeja e executa dinâmicas como forma de melhoramento das relações entre os professores «sempre» e «às vezes», apresentando as opiniões dos professores em relação a essas dinâmicas, dizendo que a «última teve grande aceitação».

De acordo com Sá et al. (2001), o cargo de Coordenador Pedagógico está em processo de transição e, por isso, há muita divergência nas concepções a respeito da profissão. Dentre essas concepções, as autoras destacam dois grupos:

No que se refere às concepções ingênuas, os nossos interlocutores afirmaram como funções da «supervisora»: rodar mimeógrafo; olhar caderno de aluno; fazer planejamento sem a presença do professor e, até mesmo, segundo uma docente entrevista, a Coordenadora Pedagógica em nada ajudava o seu trabalho. Estas concepções permearam as entrevistas, principalmente, dos profissionais que, durante a realização do estudo, trabalhavam na escola pública. Ressalta-se que estes sujeitos assinalaram que a relação da Coordenadora Pedagógica com o processo ensino-aprendizagem, na escola em questão, era superficial.

No que tange às concepções que situam a prática do Coordenador Pedagógico numa perspectiva reflexiva, os entrevistados, principalmente, da instituição particular, evidenciaram em suas falas que o Coordenador Pedagógico possui uma função diferenciada e necessária na instituição escolar. Argumentaram que a Coordenação Pedagógica é importante para um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, o que evidenciou-se, por exemplo, na fala da Coordenadora da instituição privada, quando esta afirmou «(...) o meu trabalho possui três dimensões principais: alunos, pais e professores. Todas estas dimensões, são direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem» (SÁ et al., 2001, p. 82).

De qualquer forma, de acordo com os dados dos questionários, parece que os

coordenadores, em sua maioria, têm assumido a responsabilidade pelo assessoramento das atividades pedagógicas.

Perguntados sobre a questão do coordenador planejar e organizar atividades extraescolares, tais como visitas e passeios com os estudantes, a resposta foi «sempre» e «às vezes», descrevendo que o planejamento e organização dessas atividades ocorre «em coordenação com a participação dos professores e alunos».

Nesse sentido, vale dizer que o Coordenador deve:

Criar oportunidades e estratégias para que o estudante participe, com opiniões, sugestões e avaliações, do processo de planejamento do trabalho docente é uma forma de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo para ambos (constam dessas oportunidades espaço nos planos de ensino para unidades decididas pelo grupo, disciplinas eletivas, cuja temática seja construída a partir de sugestões e necessidades dos alunos; espaços para ouvi-los, sistematicamente, a respeito do processo escolar que estão vivenciando, entre outras) (ORSOLON, 2006, p. 24).

Com efeito, o olhar do aluno instiga o professor a refletir e avaliar, com frequência, seu plano de trabalho e redirecioná-lo. É também oportunidade para o professor produzir conhecimento sobre seus alunos (dimensão da formação continuada) e vivenciar posturas de flexibilidade e de mudança.

A questão do coordenador e o atendimento aos pais dos alunos para tratar de assuntos diversos, dentre eles o comportamento e aprendizagem, a resposta foi: «sempre», apontando que isso ocorre «quando de registros e ocorrências, com encaminhamentos ao SOE ou outras instâncias,» e que coordenador conversa com

os alunos que apresentam distúrbio de aprendizagem e distúrbio de comportamento «sempre» e «às vezes», e «com a participação do Serviço de Orientação Pedagógica, digo, Educacional», «Na maioria dos casos há o encaminhamento para o SOE».

Para Porcaro et al. (2004), a coordenação pedagógica tem como função o asses-

soramento do trabalho docente dentro do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Ela se constitui, portanto, como instância facilitadora da relação professor-aluno.

Quanto orientação do coordenador aos professores nas atividades didático-pedagógicas também se obteve a resposta: «sempre», dizendo que essa orientação ocorre «nas coordenações por área de conhecimento», e «em reuniões semanais e, em casos específicos, atendimentos por área ou individual».

Questionados se o que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da sua escola realmente faz, eles descreveram as ações que você percebe que ele(a) realiza, disseram que: «organiza as disciplinas da escola» e «organiza o calendário escolar; reúne e orienta o trabalho dos professores; interage com os outros segmentos com referencia às suas decisões».

Quando foi pedido para indicar as ações que você acredita que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da escola gostaria de realizar, apontaram como: «participar da elaboração do PPP; acompanhar diariamente o plano de aula / de curso,» e «acho» que mais atividades fora da escola ou atividades de fora trazidas p/ dentro da escola», e ações que NÃO gostaria de realizar, apontaram: «atendimentos disciplinares; atendimentos com os pais» e «atender alunos ou tratar de alunos nas questões disciplinares».

Ninguém gosta na verdade de assumir funções e atividades que não dizem respeito ao cargo que assumem na instituição. Dessa forma, como já é sabido pelos professores que responderam aos questionários, os coordenadores não gostam e não devem assumir responsabilidades administrativas, como controlar horários e substituir professores, uma vez que seu foco de atenção e ação deve ser, sempre, a pedagogia, a qual serve de base e alicerce para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e sem a qual a escola se tornaria uma simples empresa, cuja mercadoria seria a educação.

Perguntados se o que acontece na Coordenação Coletiva poderia ter a participação do Diretor a resposta dada à questão foi «a coletiva tem sido bem encaminhada, pois a escola tem uma boa equipe de coordenadores e uma excelente supervisora pedagógica» e «decisões que necessita de mudanças ou relações estruturais ou de calendário, que envolva todo o

conjunto,» e quanto à participação do gestor nos momentos da coordenação pedagógica dos professores, e de que forma, disseram que «Sim. Acredito quando foge ao controle, coisa que não tem acontecido», e «em alguns momentos sim; discutindo projetos, ideias e as implementando com os mesmos»

Quanto às situações que dificultam essa participação foi apontado: «a demanda da escola é ampla e tem muitas emergências inesperadas, isso atrapalha um pouco a participação direta na coordenação» e «a falta de pessoas que dividam o trabalho, as muitas atribuições que desempenha diariamente».

Em relação à questão referente à função do Diretor no espaço tempo da coordenação pedagógica, destacaram que deve «orientar os professores quando necessário; participar das discussões do grupo; ouvir o que os professores tem a dizer», e «informar sobre o PPP e ouvir o grupo em suas sugestões».

Ao final, quando pedido para acrescentar algo que julgavam importante em relação a participação do Diretor no espaço tempo da Coordenação Pedagógica, apontaram que: «segurança com / para a equipe; motivação» e «motivar o grupo a desempenhar bem o seu trabalho e reconhecer e valorizar os que já fazem isto.»

Viver num cenário de mudança não tem sido nada confortador para o educador, principalmente para o coordenador, que faz nela/ dela seu foco de ação, sua parceira de trabalho. Trabalhar no sentido do «ainda não», do «por vir» nos desafia e angustia, pois visualizamos as possibilidades de mudança sob a ótica do possível, ou seja, a realidade desejada. Esse movimento se dá a partir de situações concretas do educador que, consciente de seu papel e de sua sincronidade, imprimirá direção à sua ação. Nesse contexto, o coordenador/educador será um agente transformador na medida em que transformar a si mesmo e, por consequência, à realidade (ORSOLON, 2006).

A verdade é que ninguém gosta de assumir funções e atividades que não dizem respeito ao cargo que assumem na instituição.

Dessa forma, como já é sabido pelos professores que responderam aos questionários, os coordenadores não gostam e não devem assumir responsabilidades administrativas, como controlar horários e substituir professores, uma vez que seu foco de atenção e ação deve ser, sempre, a pedagogia, a qual serve de base e alicerce para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e sem a qual a escola se tornaria uma simples empresa, cuja mercadoria seria a educação.

Neste sentido, entende-se que para que o coordenador pedagógico possa atuar com excelência é preciso, primeiro, que ele saiba quais são as suas atribuições, a fim de se dedicar a elas. Por meio da pesquisa realizada, pude perceber que tanto professores quanto os próprios coordenadores ainda não possuem essa clareza, o que acaba tornando a coordenação pedagógica com outros fins que ainda não prioriza a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Para que o exercício das atribuições que lhe compete seja alcançado, faz-se necessário que o coordenador e demais funcionários das escolas tenham conhecimento das atribuições que lhes são pertinentes e, assim, valorizem-no como facilitador de processo ensino-aprendizagem, na busca da solução das dificuldades apresentadas e alcance das habilidades preconizadas pela Portaria nº 27, de 01 de Fevereiro de 2008.

A análise das informações reveladas na pesquisa evidenciou a necessidade de um maior aprofundamento em relação ao papel do coordenador pedagógico nos estabelecimentos de ensino e também a valorização deste profissional, instrumento essencial para o alcance dos objetivos traçados nos planos de ação das escolas, em particular às da rede pública de ensino.

A partir do contato estabelecido com a escola e análise dos questionários, proponho que haja estudo investigativo sobre as percepções de várias escolas da rede pública de ensino, abrindo um leque de visões sobre o trabalho exercido pelo coordenador pedagógico; observações das coletivas para uma visão mais próxima da realidade que passam as escolas e o estudo com discussão da legislação, pois muitos trabalham de forma empírica, sem conhecer quais são suas reais atribuições.

Acredita-se que a pesquisa ajudou a entender melhor o trabalho desempenhado

pelo professor coordenador pedagógico e a refletir sobre a minha prática enquanto exercendo a função, de forma a ser mais suporte pedagógico dos professores e menos administrativo. Percebe-se que profissional coordenador acaba sendo desvalorizado e tendo que assumir atribuições que não lhe são próprias e que diminuem ainda mais o seu valor dentro da escola.

Houve, durante a pesquisa, um pouco de dificuldade em convencer os professores do Ensino Médio sobre a importância de responderem ao questionário, porque alegavam que já tinham muitas atividades a desempenhar e a demanda para responderem a questionários era muita. Alguns chegaram a dizer que haviam respondido a mais de 10 questionários e entrevistas.

A pesquisa veio ao encontro da função que exerço na escola em que atuo e ajudou-me a perceber a importância em auxiliar o professor em sua prática em sala de aula, compreendendo suas angústias e tentando apresentar caminhos para a concretização do fim maior da educação que é conduzir o educando à sua formação integral.

Por derradeiro, importante se mencionar que é, portanto, por meio do conhecimento claro de suas atribuições que o coordenador pedagógico poderá fazer jus ao seu importante papel de auxiliar e coordenar o processo de ensino-aprendizagem dentro do ambiente educativo. Nesse sentido, proponho que haja uma maior valorização do profissional coordenador pedagógico, de forma a garantir a qualidade da educação escolar.



Legislação Educacional

Os textos legais que permeiam a legislação educacional brasileira nos dizem que o coordenador pedagógico é um sujeito histórico determinado por diferentes configurações da função que exerce. A Lei 5.692/71, que instituiu a reforma do Ensino de 1º e 2º graus, passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, dentre elas estaria o coordenador pedagógico. Entretanto, legislações anteriores já permitiam às instituições ter um profissional para acompanhamento pedagógico.

A legislação referida às atribuições para o coordenador pedagógico é diversa, onde envolve a liderança do Projeto Político Pedagógico (PPP), com funções administrativas de assessoramento da direção e atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e a de fornecer a formação contínua aos professores (ALMEIDA; PLACO & SOUZA, 2011, p. 232), que para a maioria dos estudiosos da área, é a atribuição primordial de uma coordenação pedagógica.

O excesso de leis, segundo Laurinda Ramalho de Almeida, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), contribuem para o caos em relação às funções do coordenador e poucas dizem respeito explicitamente da ação do coordenador na formação docente. Elas favorecem no sentido de estabelecer e orientar o trabalho, mas dificultam pelo acúmulo de tarefas que atribui ao coordenador, o que não lhe permite clareza para priorizar as atividades no cotidiano da escola, especialmente as do eixo da formação do docente.

Foi nas escolas experimentais dos anos 60 que a função do coordenador foi concebida e desenvolvida como suporte técnico ao trabalho pedagógico do professor. Ainda hoje, muitos profissionais não têm total clareza da identidade e delimitação de sua competência na vida escolar. A não definição acaba por favorecer situações de desvios no desenvolvimento do seu trabalho. Dessa maneira, o coordenador pedagógico é solicitado para qualquer tipo de atividade, cujo o mesmo está impossibilitado de desenvolvê-lo, devido à sobrecarga de atividades. (LIMA & SANTOS, 2007, p. 82).

Por existirem muitos trabalhos direcionados a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, várias metáforas foram construídas sintetizando o seu papel, com

rotulações diversas, como aborda Gomes e Mendes (2007), ao chamarmos de mil e uma utilidades aquele profissional que atende os pais, substitui o professor que faltou, organiza e agenda os horários de uso da biblioteca e ajuda os funcionários da secretaria na época da matrícula, isto, é um personagem resolve tudo e que ainda deve responder pela vida acadêmica da escola. (Idem, p. 16-18)

Devemos deixar claro que entendemos como conceito de identidade profissional como o domínio do autoconceito e da autoavaliação do indivíduo que exerce uma determinada profissão. Em outras palavras, acreditamos que é necessário que o sujeito compreenda e entenda suas atribuições, autoconceito, e também as suas possíveis contribuições, autoavaliação, na profissão que atua. Só assim, acreditamos ser possível que o profissional possa utilizar todo o seu potencial. No caso do coordenador pedagógico no Brasil, a falta de uma identidade profissional definida tanto por aquele que exercer a profissão quanto à legislação que a legitima é um dos grandes problemas que vem se configurando nas escolas particulares e nas de rede pública de ensino por quase todo país.

Fora do Brasil, países como a França destacam a importância da coordenação/orientação pedagógica para o contexto escolar. Como aborda Placo, Almeida e Souza (2011), o sistema escolar francês tem a figura de um conselheiro pedagógico, do qual se exigem competências e conhecimentos pedagógicos, didáticos e relacionais. O papel é assistir às equipes de professores, 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. Para o sistema educacional francês, as tarefas desse profissional, denominado conselheiro pedagógico, giram em torno dos três eixos que caracterizam o papel do coordenador pedagógico no Brasil, que são: formador, articulador e transformador.

A distinção entre nós e a França é que o papel de articulador revela que o sistema educacional desse país reconhece a necessidade de um profissional na educação escolar que faça a mediação dos processos educativos, onde no Brasil, esse papel é o de menor destaque no cotidiano de um coordenador pedagógico.

Devemos levar em conta que a coordenação pedagógica é um espaço que predomina a dialética que favorece a vitalidade projetiva do agrupamento dos atores sociais (professores, coordenadores, direção, secretaria, alunos, etc), atendendo as perspectivas da comunidade extraescolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas.

A formação do coordenador é de extrema importância, pois cabe a ele o ofício de coordenar para educar, de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem.

A Invenção do Coordenador Pedagógico:

Os Desafios de Um Pm em construção.

Os desafios do coordenador pedagógico não estão apenas no seu principal ambiente de trabalho que é a escola. Muitos outros fatores contribuem, ou melhor, dificultam o papel deste profissional do magistério em suas atribuições na gestão da aprendizagem escolar.

E a maioria dos fatores para essa situação problemática e confusa que perpassa sobre uma boa parte dos profissionais que exercem essa função tem suas origens na própria legislação brasileira que a legaliza ou no desconhecimento desta. Quando falamos em origens, é preciso discernir de qual período histórico estamos dissertando e de qual legislação estamos inferindo a análise para estabelecermos uma origem da profissão.

Muitos teóricos que discutem sobre a invenção do coordenador pedagógico na Administração Escolar brasileira distinguem em dois momentos históricos diferentes, antes da Constituição brasileira de 1988 e depois dela, a compreensão do Estado sobre a função e as atribuições desse agente da educação ainda em crise de identidade profissional. Tudo isso atribuído a questão do tecnicismo presente no regimento militar instituído de 1961 à 1981 no Brasil, e depois sua abolição com a nova Constituição Nacional de 1988 seguida de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (LDB) em 1996.

No contexto histórico do regimento militar, a partir do golpe militar de 1964 até os anos de 1985, e até um pouco antes, na década de 1950 sendo inaugurados o Serviço Na-

cional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a educação e o espaço escolar eram entendidos como importantes setores para a formação do quadro técnico e profissional para um país que queria ser moderno, e seu modelo de gestão seguiu a risca os que eram implementados nas indústrias e empresas privadas dos países considerados de primeiro mundo na época (Estados Unidos da América, Inglaterra e etc.). E para tanto, o enfoque era mais administrativo e a grande preocupação burocrática e disciplinar a acompanhava visando maximizar os resultados, ou seja, mão-de-obra técnica qualificada e cidadão disciplinado. Surge então o supervisor escolar e, posterior a ele, a promulgação da Lei 5.692/1971 pelos militares que influenciou.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 foi um grande avanço para o coordenador pedagógico, pois no seu artigo 64 garante um modelo de gestão pedagógica ao criar os critérios básicos para a função.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB, 1996)

Além disto, ainda há a preocupação com a experiência docente para assumir tais funções, a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (LDB, 1996). A obrigatoriedade da formação em cursos de graduação ou pós-graduação em Pedagogia junto com a experiência de docência, mínimo de dois anos segundo a Resolução CEB/CNE nº 3/97, em seu art. 3, parágrafo 1º, trouxe ao coordenador pedagógico atribuições mais próximas a gestão da aprendizagem.

É interessante notar que as atribuições legais competentes ao coordenador pedagógico dependem das secretarias estaduais e municipais e, que na maioria das vezes, impõem vários afazeres que acabam dificultando ainda mais a delimitação do espaço de atuação do coordenador. Isso não quer dizer que esse profissional não possa cuidar, em caráter de urgência, de outras questões não ligadas diretamente a questão pedagógica. Pois, a função de técnico-burocrático não é função inerente ao coordenador, mas às vezes é necessário exercê-lo. (GEGLIO,

2009, p. 116). Ainda assim, é necessário realçar que o coordenador deve ser o mediador entre os discentes e os docentes, considerando todos como agentes das práticas avaliativas.

Atendendo que a avaliação, segundo a definição de BLOOM (1971), é a coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorrem. E que segundo BENFANTTI (2004), KRAEMER (2007) e RECKTEN-VALD (2005) existem basicamente três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica que ocorre antes de um curso ou de começar o ano letivo de uma instituição de ensino; a avaliação somativa que ocorrem durante ou no final do curso/ano letivo a fim de identificar se as metas foram alcançadas ou não; e a avaliação formativa que ocorre de forma contínua desde o início onde considera o conhecimento enquanto uma construção constante. Concluímos que a última delas como a mais importante, pois o coordenador tem o papel fundamental de liderança na avaliação da aprendizagem, e deve considerá-la como um processo de construção que busca sempre soluções democráticas e não classificatórias e excludentes.

E como interlocutor, o coordenador necessita passar isto para todos os agentes envolvidos no processo avaliativo. Pois enquanto mediador e formador deve, fomentar a discussão coletiva, mediar as ações inovadoras, provocar estudos e investigações sobre o que está sendo realizado no espaço escolar situam-se como possibilidades para práticas da coordenação pedagógica que entendam a avaliação da aprendizagem como uma expressão-síntese do que é possível desenvolver num dado contexto formativo. (BATISTA & SEIFFERT, 200, p. 163).

Contudo, sabemos que não são apenas leis e teorias que mudam concepções e visões de mundo. A herança das antigas atribuições do supervisor escolar ainda assombra o coordenador pedagógico que não tem acesso ou não procura ter informações sobre as suas principais atribuições na escola, e acaba aceitando tudo aquilo que lhe é posto. Corrigir provas, ter que cuidar da entrada e saída de alunos, atender telefones são situações que acabam caracterizando o desvio da real função do coordenador pedagógico que, reiteramos, é oferecer a formação continuada dos docentes e, conseqüentemente, melhorar a avaliação da aprendizagem dos discentes. Cabe entender que o coordenador pedagógico se vê efetuando múltiplas tarefas que, objetivamente, não lhe dizem respeito. (GEGLIO, 2009, p. 115). É o preço que se paga por ser ainda no Brasil uma função recente e em construção.

As Políticas Públicas, a Avaliação e a Construção Profissional do Coordenador Pedagógico.

As políticas públicas implantadas pelas Secretarias de Educação ainda não conseguem auxiliar as escolas e os professores, em suas reais necessidades, pois os programas existentes são voltados para as demandas gerais do sistema. Além disso, nem todas as redes contam com um coordenador pedagógico por escola e, quando há, ele não recebe uma capacitação específica para ser formador de docentes. Já que o profissional professor deve ter domínio intelectual, reflexivo e crítico além de objetivos claros que, aliados à prática, guiem o aluno na construção do conhecimento. E o coordenador, como parceiro para atingir tal meta é essencial neste processo.

Essas são as conclusões de duas pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), em 2010. De titulação A Formação Continuada de Professores no Brasil: uma análise das modalidades e práticas, a primeira pesquisa foi coordenada pelas pesquisadoras Cláudia Davis, Marina Muniz Nunes e Patrícia Cristina de Almeida, da FCC. Elas trazem um panorama do que é oferecido pelas secretarias a docentes de diferentes regiões brasileiras.

O segundo trabalho O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: intenções, tensões e contradições coordenado por Placco, Almeida e Souza (2011), retrata o perfil dos coordenadores pedagógicos nas principais capitais brasileiras incluindo as regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste.

Essas duas pesquisas da FVC, sobre a grande demanda de atribuições do coordenador pedagógico, nos passaram a estimativa de que 9% dos coordenadores pedagógicos reconhecem não atender ou realizar sua tarefa principal, relacionada à formação docente. Já a maioria deles diz que ao exercer esse papel nem sempre o faz com eficiência, onde 26% admitem ser insuficiente o tempo dedicado ao projeto político-pedagógico (PPP), cuja criação coletiva é atividade-chave no processo de formação docente. Dos 87% que apontam a gestão da aprendizagem como uma atividade sob sua responsabilidade, só 17% citam a observação do trabalho do professor em sala de aula – comprovadamente uma das principais estratégias formativas – como parte da sua rotina. Por outro lado, metade declara realizar outras tarefas

que ocupam boa parte do seu tempo.

A atuação sem foco nem é uma questão de falta de experiência, já que em média os coordenadores brasileiros ocupam o posto há cerca de sete anos. No entanto, as leis contribuem para esta situação. A ausência de nitidez na legislação educacional compõe o quadro de uma profissão que ainda está em construção. «O coordenador tenta formar sua identidade em serviço levando em conta o que as leis determinam como seus deveres e as demandas e imposições do dia a dia», afirma Laurinda (Apud, 2011, p. 16 - 18). Mas, o que podemos perceber é que os coordenadores apresentam falta de preparo para o exercício da função e mais além, o desinteresse sobre as leis que cercam seu papel na escola mais a falta de intervenção dos governos estaduais e municipais para reforçar esta necessidade de conhecer melhor a profissão só dificulta o seu trabalho no dia-a-dia.

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei 5.692/1971, como já citamos, 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. 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. Uma análise dessa legislação, das cinco regiões do país, foi revelada que estão previstas, como função do coordenador, atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, além de outras, antes já mencionadas. (ALMEIDA; PLACCO & SOUZA, 2011, p. 239).

De acordo com Sordi e Ludke (2009), não restam dúvidas acerca da importância da avaliação da aprendizagem no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de qualificação da escola, tal procedimento permite monitorar e interferir precocemente nas condições que permeiam os objetivos educacionais pretendidos. Mesmo consciente do papel do docente, é de suma importância o papel do formador, ou seja, do coordenador pedagógico. Ele que deve mediar para todos os agentes educacionais a importância da avaliação da aprendizagem interna e seus efeitos a frente de avaliações externas como a Prova Brasil, por exemplo. É também o coordenador que precisa apontar e analisar como ocorre o processo do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB e como os seus resultados influem na qualidade da escola perante a sociedade e o estado.

Porém, quando perguntados durante as pesquisa da FCC sobre o IDEB da própria escola, mais de um terço (47%) cita algum número acima de dez. Sabendo 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. Os coordenadores atribuem ao governo a culpa pela má situação da Educação e, ao mesmo tempo, percentual significativo de 30% deles revela uma descrença nas entidades públicas, quando perguntados sobre quem pode fazer a diferença.

Ao fazer tal afirmação o autor supracitado levanta a necessidade de avaliação como forma de direcionamento de ações e não para imputação de culpa específica a este ou aquele personagem do processo.

Como aponta Luckesi todo trabalho, para obter sucesso depende de planejamento e planejar significa pensar no coletivo e essa é uma das funções do coordenador pedagógico, articular o pensamento e sinalizar a direção que os professores e consequentemente escola devem tomar em busca do sucesso.

Daí a importância também de projetos de avaliação institucional participativa, já que segundo Sordi e Ludke (2009) potencializam a adesão dos atores da escola a projetos de qualificação do ensino, inserindo-se inclusive em processos de elaboração de metas e estratégias para alcance de objetivos comuns a instituição. No entanto, vale mais uma vez ressaltar a importância da formação dos profissionais envolvidos, para a eficiente utilização dos resultados das avaliações, já que, ainda segundo Sordi e Ludke (2009) tende a ficar restritos a números esquecidos em relatórios, uma perspectiva quantitativa em detrimento da qualitativa.



Os Coordenadores

A formação dos coordenadores deve estar pautada em qualidade no conteúdo, visto que ao compreender a construção histórica, a clareza conceitual e teórica de sua função na organização em que está inserido. Sua atuação tenderá a ser mais eficaz quando aliada a prática e experiência do cotidiano escolar.

A escola é uma instituição social na qual ocorrem, de forma intencional e sistemática, o ensino e a aprendizagem de múltiplos conhecimentos produzidos ao longo da história.

Ao entender que o coordenador pedagógico é um sujeito histórico, determinado por diferentes configurações da função que exerce, será possível identificar a relação entre as atribuições legais e as atribuições por ele absorvidas, e da interferência da escola e da legislação que a legitima neste processo de busca da identidade profissional de tal personagem que nos parece ainda sujeito a grandes desafios.

Portanto, neste processo de construção da identidade do coordenador pedagógico tem papel fundamental as pesquisas sobre a formação docente e do perfil dos coordenadores pedagógicos, os cursos de pedagogia na graduação e os de coordenador e gestor pedagógico na pós-graduação. Pois, conscientes de sua função na escola e fora dela não apenas pelo empirismo, mas com embasamento teórico-legal estes profissionais podem pressionar as secretarias da educação dos seus respectivos estados e municípios para que aja maior clareza nas atribuições do coordenador pedagógico que são elaboradas por elas. Melhorando assim, seu trabalho e também do docente.



Quem Somos

A Valecup Cursos Pedagógicos é a maior escola na área de Pedagogia do país no ensino a distancia, com 5 estrelas sendo a maior instituição particular mais bem conceituada do Brasil na área de Pedagogia com mais de 50 opções de cursos.

São 10 Anos de Tradição em Ensino de Qualidade!

Todos os cursos são aprovados e reconhecidos com honra ao mérito pelas melhores instituições e faculdades.

Com sede em Brasília e atuação em todo o território nacional, tem sua história marcada pela ajuda aos professores e professoras de nosso país.

Atualmente a Valecup Conta Com 200 Mil Alunos Matriculados em Todo o País.



**CLIQUE AQUI PARA
CONHECER MAIS CURSO**

Parabéns por concluir
o estudo da apostila!!

Que tal conhecer outros cursos?
Acesse o nosso site
e conheça todos os nossos
cursos com **certificado!**



Referências Bibliográficas

BATISTA, Sylva H. S. S. & SEIFFERT, Otilia M. L. B. O coordenador pedagógico e a avaliação da aprendizagem: buscando uma leitura interdisciplinar. In: O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 6 ed., São Paulo: Loyola, 2009.

BENFATTI, X. D. Avaliação diagnóstica: como e quando realizá-la no programa de alfabetização solidária, VII Semana de Alfabetização, 2004.

BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADDAUS, G. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw Hill Co., 1971.

DAVIS, Cláudia, NUNES, Marina M. R. , ALMEIDA, Patrícia C. A. A Formação Continuada de Professores no Brasil: um análise das modalidades e práticas. Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2011.

GIGLIO, Paulo C. O papel do coordenador na formação do professor em serviço. In: O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 6 ed., São Paulo: Loyola, 2009.

KRAEMER, M. E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo saber, Secretaria da Educação e Cultura de Joinville Sc, Joinville — SC, 2007.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educare et Educação: revista de educação. Vol. 2, nº 4, jul/dez, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Considerações gerais sobre a avaliação no cotidiano escolar. À Aprender a Fazer, Curitiba: Editora Gráfica Expoente, nº 36, 2004, p. 4-6.

_____. Prática docente e avaliação. Rio de Janeiro: ABT Estudos e Pesquisas, 1990.

MARTINS, Ricardo C. de R. Formação de Profissionais do Magistério. Brasília:

Consultoria legislativa da Camara dos deputados, 2003, pp. 1 – 24. Disponível em:

<http://www2.camara.gov.br/documentos-e->

[pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/301279.pdf](http://www2.camara.gov.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/301279.pdf). Acesso em 20 de maio de 2012.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. 3ªed. São Paulo: Ática, 2008.

PLACCO, Vera M. Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2011, p. 231-232.

RECKTENVALD, M. A autoavaliação das instituições de educação superior catarinenses diante da consolidação do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES), Blumenau, 2005.

SERPA, Dagmar. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. Revista Nova Escola: gestão escolar. Fundação Victor Civita: estudos e pesquisas educacionais. nº 6. Junho, 2011. p. 16-18.

SORDI, Mara Regina Lemes e LUDKE, Menga. Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: Aprendizagens Necessárias. Campinas; Sorocaba, Sp, v.14, n,2, p.313-336, jul.2009.

ALONSO, Myrtes. O Papel do Diretor na Administração Escolar, 4. ed., São Paulo: Atlas, 1998.

BRASIL. Constituição de 1988. Senado Federal, Brasília, 1988

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996),

_____. Plano Nacional de Educação (PNE)

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2003.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. IN: ALMEIDA, Maria Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. Educação e Sociedade. Campinas, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

CURY, Carlos Jamil. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre: ANPAE, v. 18, n. 2, 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; LOURENCETTI, G. C. A 'voz' dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desenvolvimento ou impasse? In: SAMPAIO, M. M. F. O cotidiano escolar face às políticas educacionais. Araraquara: JM, 2002.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007

ESTEVES, Manuela. RODRIGUES, Ângela. A análise das necessidades na formação dos professores. Porto: Porto, 1993.

FALCÃO, Gícia de Cássia Martinichen. Primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal - 1985/1986. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007

ALONSO, Myrtes. O Papel do Diretor na Administração Escolar, 4. ed., São Paulo: Atlas, 1998.

BRASIL. Constituição de 1988. Senado Federal, Brasília, 1988

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996),

_____. Plano Nacional de Educação (PNE)

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2003.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. IN: ALMEIDA, Maria Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. Educação e Sociedade. Campinas, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

CURY, Carlos Jamil. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. In: Revista

Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre: ANPAE, v. 18, n. 2, 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; LOURENCETTI, G. C. A 'voz' dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desenvolvimento ou impasse? In: SAMPAIO, M. M. F. O cotidiano escolar face às políticas educacionais. Araraquara: JM, 2002.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007

ESTEVES, Manuela. RODRIGUES, Ângela. A análise das necessidades na formação dos professores. Porto: Porto, 1993.

FALCÃO, Gícia de Cássia Martinichen. Primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal - 1985/1986. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007

ABREU, Luci C. de, BRUNO, Eliane B.G. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In.: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera M^a N. de S.O. Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia. Campinas, SP: Papirus, 2010

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília 20 dez.

DENZIN, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2006). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. (S. R. Netz, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". In: Educação e Sociedade. Campinas. Vol. 25, n. 89, Set/dez, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade da formação à ação. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos et. al. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. Ed. ver. E ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2004.

