



CURSO DE CAPACITAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

ATENÇÃO: Se ainda não adquiriu seu Certificado de **60 Horas** pelo valor promocional de R\$ 67,00, adquira clicando no link abaixo, antes que a promoção acabe:

<https://pay.hotmart.com/K20449089Q?checkoutMode=10&bid=1580229135123>



(Se o link não funcionar ao clicar, copie o link, cole-o no seu navegador e dê enter)



IMPORTANTE: Certificado válido em todo o território nacional, com todos os requisitos para ser validado nas faculdades e outras instituições. Veja acima um Modelo do Certificado.

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO

- **O objetivo principal é aprender o conteúdo**, e não apenas terminar o curso.
- **Leia todo o conteúdo com atenção** redobrada, não tenha pressa.
- **Explore as ilustrações explicativas**, pois elas são fundamentais para exemplificar e melhorar o entendimento sobre o conteúdo.
- **Quanto mais aprofundar seus conhecimentos** mais se diferenciara dos demais alunos dos cursos.
- **O aproveitamento que cada aluno tem** é o que faz a diferença entre os “alunos certificados” e os “alunos capacitados”.
- **A aprendizagem não se faz apenas no momento em que está realizando o curso**, mas também durante o dia-a-dia. Ficar atento às coisas que estão à sua volta permite encontrar elementos para reforçar aquilo que foi aprendido.
- **Aplique o que está aprendendo**. O aprendizado só tem sentido quando é efetivamente colocado em prática.

Todos os direitos deste E-Book estão reservados à
VALECUP CURSOS DE CAPACITAÇÃO LTDA, inscrita no CNPJ nº
20.282.662/0001-09

LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998 - Crime de Violação aos Direitos Autorais no Art. 184 – Código Penal, que diz: Violar direitos de autor e os que lhe são conexos: Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, ou multa.



Sumário

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO	1
MÓDULO I – ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA	5
1. INTRODUÇÃO.....	5
2. UM MUNDO DE ORGANIZAÇÕES.....	7
3. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA	8
4. GESTÃO, COORDENAÇÃO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL ..	10
5. BREVE PANORAMA SOBRE A HISTÓRIA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.....	13
6. ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANIEDADE ..	17
MÓDULO II – A COMPLEXIDADE DA COORDENAÇÃO EDUCACIONAL.....	19
7. A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.....	19
8. O PAPEL E ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DENTRO DA ESCOLA	20
9. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS PARTE 1.....	23
10. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS PARTE 2.....	29
11. A DIREÇÃO POR VALORES (DPV) PARTE 1	31

12. A DIREÇÃO POR VALORES (DPV) PARTE 2	39
MÓDULO III – ESTRATÉGIAS DE GESTÃO	41
13. ESTRATÉGIAS USADAS NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL... 41	41
MÓDULO IV – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA APLICADA AO CASO CONCRETO.....	44
14. O COTIDIANO ESCOLAR NA VISÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	44
MÓDULO V – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – LEITURA COMPLEMENTAR I.....	73
O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:.....	73
MÓDULO VI – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – LEITURA COMPLEMENTAR II	117
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE: DESAFIOS E REALIDADES	117
Anexo - Lei de Diretrizes e Bases da Educação	133
REFERÊNCIAS	215



MÓDULO I – ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

1. INTRODUÇÃO

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.

Não obstante assumirmos neste artigo que as escolas manifestam especificidades relativamente a outras organizações, também reconhecemos que os estudos situados no domínio educacional não podem ficar imunes às contribuições de outras áreas.

É neste sentido que invocamos 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.

Situando a especificidade das organizações educativas no quadro das organizações em geral, pretendemos com este trabalho abordar a questão da liderança, tema que sempre entusiasmou os estudiosos da ciência

organizacional, sendo convicção generalizada entre os mesmos que se está perante uma das condições de sucesso das organizações.

Também 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”. Também Whitaker (2000, p. 89) face ao acelerado ritmo de mudanças radicais a que as escolas, como todas as organizações, estão a ser submetidas, considera a liderança como o foco crucial para o crescimento e desenvolvimento institucionais. No nosso país, Marçal Grilo, enquanto Ministro da Educação, repetidamente apontou três condições para uma escola de qualidade: existência de um projeto, liderança forte e estabilidade do corpo docente (NETO, 2002, p. 50-52).

Sendo o tema da Liderança muito vasto, não pretendemos de forma alguma ser exaustivos na sua abordagem, pelo que este trabalho convergirá, sobretudo, para a análise de um modelo recente que, não obstante ter surgido no contexto empresarial, nos parece revestir-se de um interessante potencial para a liderança das organizações educativas. Trata-se da Direção por Valores (DpV), que se apresenta como uma ferramenta de liderança estratégica baseada em valores (GARCÍA; DOLAN, 1997).

Face às reservas que alguns autores assumem em relação a importar para a escola modelos organizativos e de liderança do mundo empresarial, parece-nos que 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, na nossa perspectiva, 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.

2. 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). Neste sentido, Ferreira, Neves e Caetano (2001, p. xxxi) referem: “Na situação atual, cada um de nós necessita das organizações para viver. [...] Somos, quer queiramos quer não, seres que vivem e trabalham nas organizações, inseridos em unidades organizacionais, intencionalmente construídas e reconstruídas, em permanente evolução e mudança”.

Apresentar uma definição de organização não é tarefa fácil, pois trata-se de um conceito complexo, passível de diferentes abordagens e concepções, sendo a literatura muito abundante na matéria. Todavia, é já clássica a definição proposta por Etzioni (1984, p. 3): “As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”.

Poderíamos juntar a esta muitas outras definições, mais ou menos complexas, no entanto, talvez seja mais rico e elucidativo utilizar a linguagem metafórica, seguindo uma proposta de Cunha e outros (2004), para ilustrar de forma abrangente diferentes perspectivas sobre as organizações. São cinco as metáforas organizacionais que estes autores nos apresentam: a “organização racional”; a “organização orgânica”; a “organização política”; a “organização cognitiva” e a “organização humana”.

Os mesmos autores apresentam na sequência destas metáforas uma outra, que denominam como “uma metáfora das metáforas: a organização como amálgama”, que nos ajuda a compreender melhor as organizações como realidades complexas e multidimensionais. Segundo os autores, é uma espécie

de meta-metáfora “capaz de abarcar e integrar a riqueza das diversas metáforas das organizações”.

Com a mesma pretendem alertar para que “nenhum acontecimento organizacional deverá ser olhado a partir de uma metáfora, porque as múltiplas perspectivas se fundem e confundem num entrelaçado de objetividade e subjetividade, afeto e cognição, presente e passado, rotina e adaptação” (CUNHA et al., 2004, p. 10).

Apesar das múltiplas metáforas e inúmeras definições, é possível encontrar alguns elementos comuns à maior parte das abordagens. 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.

3. 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”, que vários autores atribuem a uma comunicação de Thomas Greenfield intitulada “Theory About Organization: a new perspective and its implications for schools”, numa conferência que decorreu em Inglaterra, em 1974 (COSTA, 1996).

Mais de duas décadas passadas e após a intensa reflexão produzida sobre a matéria, parece ser pacífico 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. Mais ainda, são os próprios teóricos situados nas áreas empresariais que começaram também a integrar nas suas investigações as organizações escolares (COSTA, 1996).

Licínio Lima (2003, p. 7) sublinha precisamente a importância que a organização educativa vem ganhando enquanto objeto de estudo da sociologia das organizações:

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.

Apoiado pela emergência de uma sociologia das organizações educativas e procurando estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais, com modelos, imagens e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais, e com a crítica às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de extração empresarial, o estudo da escola vem ganhando centralidade.

Trata-se de um processo complexo, mas também muito estimulante, de construção de um objeto de estudo que, no passado, foi frequentemente apagado, ou colocado entre a “espada e a parede”, isto é, entre olhares macro analíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos, e olhares micro analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas.

4. 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 logo 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.

dados devem ser arquivados e nunca na secretaria, local seguro, chave ao qual



Tais dados devem ser arquivados e nunca na secretaria, local seguro, chave ao qual Tais dados devem ser arquivados no SOE , em um local seguro com apenas o

Orientador Educacional tenha acesso.

5. 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 todos 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.

6. ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANIEDADE

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 II – A COMPLEXIDADE DA COORDENAÇÃO EDUCACIONAL

7. 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.

8. 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. Conseqüentemente, 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 assuma 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.

9. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS PARTE 1

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.

Introduzindo o que mais à frente desenvolveremos com mais detalhe, apontaríamos como características mais salientes da DpV o claro enfoque nos “valores”, nas “pessoas” e no “diálogo” sobre valores. Salvador Garcia (2001b, p. 1), um dos autores deste modelo, designa este novo líder por pós-convencional e apresenta-o desta forma:

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, Chiavenato (1999, p. 51), 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” (GOLEMAN; BOYATZIS; MCKEE, 2002, p. 25). Neste sentido, estes autores 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”:

Subjacente ao modelo está a noção de que a avaliação ética da liderança não pode bastar-se com a análise das suas consequências – é necessário escrutinar o carácter moral do líder, a legitimidade ética dos valores embebidos na visão e na respectiva articulação, e a moralidade dos processos de escolha e ação que líderes e seguidores abraçam e prosseguem. No limite, dois líderes podem adotar idênticos comportamentos transformacionais e suscitar até idênticas consequências – mas são os valores subjacentes que permitem descortinar que um é autêntico e o outro é pseudo. Sergiovanni (2004a; 2004b), desenvolvendo a sua perspectiva de escola como organização especial, por oposição às organizações de tipo empresarial, e reclamando para a mesma também uma liderança especial, que designa como “liderança moral”, enfatiza bastante, precisamente, as “pessoas”, a “comunidade” e os “valores” como as suas marcas distintivas. Vejamos, algumas ideias do próprio autor:

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).

De igual modo, Bolívar (2003, p. 256) reforça o papel das “pessoas” e refere uma liderança que se movimenta num “plano moral”:

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

[...] são alguns dos desenvolvimentos necessários desta problemática [...]” (COSTA, 2000, p.30).

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.

Estêvão (2002), numa análise que faz apresentando 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 descontraídos, 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).

10. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS PARTE 2

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” (GARCÍA; DOLAN, 1997, p. 5).

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.

Antes de entrarmos na análise da DpV, um apontamento final, retirado de Fullan (2003, p. 8-9) que, contrariamente a outras perspectivas, valoriza os movimentos de mútua influência entre escolas e empresas:

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.

11. A DIREÇÃO POR VALORES (DPV) PARTE 1

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 Direção.

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	Pirâmida com múltiplos níveis	Pirâmida 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 socioeconómica, 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 poética (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 poético” (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 convicções, 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 controlo, que se liga a valores relacionados com eficácia de gestão (eficiência, responsabilidade, cumprimento, optimização, 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 controlo; o eixo de valores “poiéticos” (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).

12. A DIREÇÃO POR VALORES (DPV) PARTE 2

As empresas “eutópicas” têm uma tripla responsabilidade: equilíbrio económico, ético e emocional. Naturalmente que a “alma” deste modelo assenta sobretudo nos eixos dos valores éticos e “poiéticos”, pois “os valores práticos convencionais, que dominam o mundo da empresa, estão a perder o seu poder hegemónico 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 III – ESTRATÉGIAS DE GESTÃO

13. 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 IV – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA APLICADA AO CASO CONCRETO

14. O COTIDIANO ESCOLAR NA VISÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Autor: HELENISE HELENA FURTADO FALCÃO¹

1 - INTRODUÇÃO

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.

¹ Falcão, Helenise Helena Furtado. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e educação a distância, 2014. “Orientação: Profª Maria Divanira de lima Arcoverde, Departamento de educação”.

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.

Posto isto, traçamos os objetivos a seguir.

1.1 - OBJETIVOS

1.1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o papel das Coordenadoras Pedagógicas frente à função articuladora do processo ensino e aprendizagem, diante do trabalho pedagógico desempenhado pelos docentes em três (3) das trinta (30) Escolas Municipais da cidade de Cuité.

1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a visão crítica e construtiva do fazer pedagógico das Coordenadoras Pedagógicas;
- Verificar se as Coordenadoras Pedagógicas se auto avaliamem relação aos seus desempenhos profissionais;
- Constatar se o perfil dos profissionais está adequado para atuar na função de coordenadoras pedagógica;
- Averiguar se as ações desempenhadas pelas Coordenadoras Pedagógicas, para promover a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, estão sendo bem conduzidas.

2- O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

2.1 - 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 especialidade 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 supervisor 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 justificção, o autor, o então deputado Federal Cezar Schirmer se baseia e apresenta como razão para aprovaçõ, a necessidade de regulamentaçõ das atividades de administraçõ escolar, aos supervisores educacionais, graduados em Pedagogia, com habilitaçõ em Supervisõ Educacional ou Supervisõ Escolar ou ainda, pós-graduada nessas áreas, no que dispõ a Lei de Diretrizes e Bases da Educaçõ 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.

Diante da forte crise de incentivo para o trabalho que os educadores estão vivenciando, e da conseqüente resistência á mudança. há o perigo de o coordenador cair na postura moralista no trato com os professores. Não “moralizar” significa não fechar a porta para o outro; acreditar na possibilidade de mudança do outro; ao invés de ficar preocupado em julgar e rotular alguém

[...], procurar, antes de mais nada, compreender o porquê daquele ato situação[...], desta atitude de acolhimento, uma outra possibilidade de ser,. Podemos nos remeter aqui

para uma meta leitura: quando dizemos isto a um supervisor é porque estamos procurando vivenciar este principio , acreditando que este supervisor [...], pode ter uma visão diferente a respeito dos professores com quem convive (.VASCOCELOS,2006,.p.91)

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.

2.2- 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 (LIBANEO, 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.

2.3 - 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.

A partir do exposto acima, constata-se que este espaço que trata das questões educacionais precisa cultivar o respeito mútuo entre seus membros, fortalecendo a construção de regras de boa convivência entre as partes.

3- O CAMINHO METODOLÓGICO

3.1- Atores Sociais da Pesquisa

Cuité é um município no estado da Paraíba. Está localizado na microrregião do Curimataú Ocidental. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2010 sua população era estimada em 25.950 habitantes.

O Município de Cuité conta hoje com mais de 30 escolas públicas Municipais , Estaduais , particulares, Campus da Universidade Federal de Campina Grande , que atualmente oferece 7 cursos de graduação, CETES que oferece cursos Técnicos de Enfermagem, e várias Universidades particulares com cursos de Especialização , Graduação em Pedagogia, Serviço Social e Educação Física.

As escolas municipais sempre foram assistidas com um supervisor. Na década de 70 essa função era exercida por uma pessoa leiga, já a partir dos anos 80 contou com uma supervisora, com o curso de Licenciatura Curta, para

atender a todas as escolas. Hoje, cada escola da zona urbana conta com uma supervisora. Também temos supervisoras nas creches, nas pré escola, nas escolas do campo e na Educação de Jovens e adultos.

Inicialmente, realizamos contatos com três escolas municipais , nas quais atuam as coordenadoras , solicitando, autorização para realizarmos as entrevistas :EMEF Celina de Lima Montenegro, EMEF Eudócia Alves dos Santos e EMEF Elça Carvalho da Fonseca, todas situadas na zona urbana sendo duas de bairros e uma no centro da cidade. Todas as três coordenadoras são mulheres e com certo nível de experiência na carreira do magistério. Todas são pedagogas com formação em Pedagogia e especialização em Supervisão Escolar e desempenham há mais de 06 anos a função de coordenadoras pedagógicas.

A escolha dessas coordenadoras se deu, a partir da disponibilidade do tempo para colaborar com a pesquisa. No primeiro contato, elas mostraram-se abertas à realização da pesquisa, considerando uma boa oportunidade para, através da pesquisa, poder saber de fato se a Coordenação Pedagógica contribui para o trabalho pedagógico das escolas.

A Escola Municipal Celina de Lima Montenegro situa-se à rua Manoel Casado Nobre no Bairro São José , um bairro popular, na qual estudam crianças da Pré escola até o 5º ano do Ensino Fundamental, muitas delas do próprio bairro e algumas advindas da zona rural e, Educação de Jovens e Adultos.

A história da Escola iniciou-se no ano de 1970, com a compra do terreno pela Prefeitura Municipal. Foi construída na administração do prefeito Dr. Antônio Medeiros Dantas, no ano de 1979 .

No ano de 2010, passou por uma grande reforma, na qual foram construídos: mais uma sala de aula, uma secretaria com espaço para sala de professores, um espaço para lazer, banheiros, sendo que, destes, um com acessibilidade e, ainda , adaptada com rampas e corrimão , uma sala especial para atender aluno com necessidades especiais.

O quadro de profissionais da escola conta com 14 professores , uma diretora e uma vice diretora , uma Orientadora Social, Psicóloga e uma Coordenadora Pedagógica. Funciona nos três turnos, sendo que a noite com a Educação de Jovens e Adultos.

A Escola também desenvolve o Projeto Escola Integrada-Mais Educação, com Oficinas de Leitura e Literatura, Oficinas de Letramento e Produção de Textos, Aulas práticas em Laboratório de Ciências.

A Escola Eudócia Alves dos Santos fica localizada na rua: Marcelino Fialho s/n, no bairro XXV de Janeiro, município de Cuité P/b.Foi construída na administração do Prefeito Dr.Antônio Dantas, no ano de1978, começando a funcionar no ano seguinte.

Atualmente, escola conta com quatro salas de aula, três banheiros, uma cozinha, uma secretaria, uma sala de leitura, uma pequena dispensa, uma área de recreação e um ginásio esportivo.

Conta com um quadro de 8 professores, 2 Coordenadoras Pedagógicas, sendo uma apenas da educação infantil , um Diretor e um Diretor Adjunto e funciona atualmente com um número satisfatório de alunos matriculados, em tempo integral, Mais Educação, desde a pré-escola até o 5º ano do ensino fundamental.

A maioria dos alunos advém de lares com renda inferior a um salário mínimo constituídos em sua maioria por agricultores ou sem uma profissão definida, sobrevivendo de pequenos serviços como; catadores de papel, lavadeiras, marceneiros, ajudantes, etc.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Elça Carvalho da Fonseca, está situada no centro da cidade, na Rua José Casimiro Dantas nº247, Cuité-PB, tendo recebido o nome da professora Elça Carvalho da Fonseca por ter sido uma das primeiras professoras do nosso município, e por se tratar de uma pessoa capaz e exemplar no seu convívio na sociedade.

Inicialmente, a escola foi construída partindo da necessidade de atender as famílias do seu entorno, ou seja, dos pontos mais centrais da cidade. Oferecia

o ensino primário da 1ª a 4ª série e com o passar dos anos foi implantada as turmas de Pré- escolar e mais tarde passou a oferecer a segunda fase do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, hoje de 6º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos- EJA da 5ª a 8ª série, público esse que outrora eram destinados apenas a rede estadual ou simplesmente, paravam de estudar.

O alunado é, em sua grande maioria, da zona urbana e um pequeno percentual da zona rural. Um número significativo de alunos advém de lares com renda inferior a um salário mínimo constituídos, em sua maioria ,por agricultores ou sem uma profissão definida, analfabetos ou semianalfabetos, sobrevivendo de pequenos serviços prestados e há aqueles que sobrevivem de programas sociais.

3.2 - Procedimentos de coleta dos dados

Ao definirmos o objetivo deste estudo, decidimos realizar uma pesquisa qualitativa com a intenção de analisar o papel da Coordenadora Pedagógica como articuladora do processo ensino e aprendizagem.

A pesquisa qualitativa por ser de caráter exploratório estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Esse tipo de pesquisa faz emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Seguindo Ludke e André (1986, p.11-13), citando Bogdan e Biklen (1982), discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, tais como: a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados gerados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. A pesquisa qualitativa não possui uma teoria ou um paradigma

nitidamente próprio, assim a temática desse estudo se revestirá da abordagem de diferentes teóricos (Linde, 1989, 1993; Labov, 1972; Lead, 1996; Moita Lopes, 2002, 2003), inseridos em paradigmas que empregam os métodos e as estratégias da pesquisa qualitativa, desde os estudos pragmáticos aos culturais (DENZIN, 2006, p. 20-22).

Considerando, essas características, as entrevistas foram realizadas nas escolas de atuação de cada um das Coordenadoras Pedagógicas, como fonte de estudo e nos preocupamos em considerar o ponto de vista das entrevistadas, pois é bom lembrar que o ser e o agir de cada um é particular e diz respeito a uma vivência pessoal que devemos respeitar e não interferir nas suas ideologias, além do que elas são colegas de profissão ao qual devemos respeitá-las.

Quando se propõe a uma entrevista sob o ponto de vista de alguém, é bom lembrar que o ser e o agir de cada um é particular e diz respeito a uma vivência pessoal que devemos respeitar e não interferir nas suas ideologias, além do que elas são colegas de profissão ao qual devemos respeitá-las.

Utilizamos como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, pois ela pode ser planejada ou acontecer espontaneamente, sempre voltada para o olhar das entrevistadas ante aos questionários propostos, o cotidiano escolar, suas vivências no trabalho que desenvolvem.

A entrevista semiestruturada aproxima-se mais duma conversação (diálogo), focada em determinados assuntos, do que de uma entrevista formal e, ainda, pode permitir a recolha de muitos e importantes dados, podendo gerar informação quantitativa e qualitativa.

As informações colhidas na abordagem qualitativa foram analisadas de acordo com o roteiro aplicado, destacando opiniões, comentário e frases mais relevantes que surgiram ao longo da pesquisa.

Empreendemos, portanto, uma pesquisa que nos permitiu compreender como Coordenadoras Pedagógicas que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Cuité atuam de forma a tornar possível uma mudança que leva à melhoria da qualidade das escolas.

As questões que nos propomos a responder serão: Como é que as Coordenadoras Pedagógicas percebem suas próprias atuações no interior das escolas? As ações das Coordenadoras Pedagógicas têm contribuído na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem das escolas? Em que medida a atuação das Coordenadoras Pedagógicas pode favorecer a melhoria da qualidade de ensino ofertada pela escola? Há uma integração entre Coordenadoras Pedagógicas e a direção das escolas? Qual é o papel das Coordenadoras Pedagógicas na elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico da escola?

3.3 Procedimentos de Análise

A entrevista foi composta por questões que tratavam de caracterizar melhor nossas protagonistas quanto a suas formações, o tempo de serviço de cada uma e, ainda, há quanto tempo exercem a função de coordenadoras, a etapa da Educação Básica que atuam, carga horária de trabalho e se gostam do trabalho que exercem. Ao proceder assim, objetivávamos delimitar o tempo histórico da ação coordenadora desenvolvida por elas. Isto foi necessário para delinear neste período, não só a trajetória histórica da coordenação no município de Cuité, bem como perceber a identidade e a singularidade de seus trabalhos na unidade escolar. As questões abertas visaram à apreensão da avaliação no trabalho da coordenação e a descrição feita por elas acerca das tarefas realizadas diariamente.

A partir das descrições feitas nas narrativas das coordenadoras, vimos que de fato, a prática que tem sido desenvolvida no cotidiano escolar. Verificamos a hierarquia de suas funções e, também, tivemos um entendimento sobre as concepções e as práticas educativas realizadas por essas coordenadoras pedagógicas.

Revisitando a função do supervisor, que na sociedade antiga, era de controle e de conformação, hoje, constatamos que a supervisão educacional, ganhou outro papel, ou seja, o de coordenador pedagógico.

Assim , quando indagadas acerca das atribuições do coordenador pedagógico, as coordenadoras entrevistadas responderam da seguinte maneira:

Promover reuniões pedagógicas. Acompanhar os trabalhos dos docentes, oferecendo subsídios para melhor atuação. Implementar e acompanhar atividades que venham sistematizar o conteúdos, realizar os planejamentos. Destacou, ainda, reuniões, discussões e debates com a comunidade escolar para mediar e fazer possíveis intervenções no processo de ensino e aprendizagem: orientando a fazer pedagógico.(Coordenadora 01)

Organizar a proposta pedagógica e curricular, bem como articular a formação continuada em serviço. Fez destaque do planejamento pedagógico.(Coordenadora 02)

Coordenar encontros e reuniões pedagógicas, planejamentos, promover momentos de estudos e reflexões, buscar coletivamente soluções para a melhoria do processo ensino e aprendizagem. Destacou, também o trabalho coletivo e democrático, no qual, todos possam colaborar e sentir-se como responsáveis do processo ensino e aprendizagem.(Coordenadora 03)

Observamos que as coordenadoras apresentam conceitos diferentes de suas atribuições na escola, mas todos os conceitos são resultantes de um trabalho pedagógico. Como afirma Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. [...] É um exercício de aprendizagem

constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar”. Ora, é sabido que a prática social está imbuída de contradições e de características socioculturais predominantes no campo da prática pedagógica e da gestão da escola.

Perguntamos as coordenadoras qual a relevância do trabalho do Coordenador Pedagógico para a dinâmica da instituição e os desafios que enfrentam, responderam:

Como facilitadora e mediadora do trabalho pedagógico , vem auxiliar e construir uma prática mais sólida dentro da escola, sendo um canal para uma gestão mais democrática e dinâmica . Desafios-muitos, dentre alguns: falta de autonomia, visão ou concepção distorcida da real função do coordenador, ausência de comunicação e apoio.(Coordenadora 1)

Muito importante, quando existe uma boa articulação das atividades pedagógicas e administrativa. Os desafios são muitos, porém o mais importante é garantir a eficácia do seu trabalho para a melhoria do ensino e aprendizagem. (Coordenadora 2)

O papel do Coordenador Pedagógico é de fundamental importância para um trabalho coletivo e democrático. Desafios-melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos através de um trabalho conjunto, consistente e coerente com as demandas educacionais.(Coordenadora 3)

Percebemos que houve um posicionamento diferente nas respostas das entrevistadas e acreditamos que exista, não por parte das coordenadoras, mas

dos gestores e até mesmo dos professores , uma falta de entendimento do real papel do coordenador pedagógico. Na escola atual o coordenador pedagógico é levado a assumir várias funções, muitas vezes relegando em segundo plano aquela atividade que poderíamos considerar essencial como agente articulador. A ele, muitas vezes, não é dada a liberdade de realizar o trabalho coletivo, democrático. Elas acreditam que seu papel é o de articuladora, no entanto, os/as gestores/as escolares estão sobrecarregadas de afazeres e priorizam o aspecto burocrático ,relegando as atribuição do coordenador e o trabalho pedagógico.

Ao serem interrogadas sobre a importância do Coordenador Pedagógico na implantação e manutenção de um Projeto Pedagógico, as entrevistadas responderam que :

Ele deverá ser o articulador ,na elaboração do Projeto Pedagógico, coletivo, provocando toda comunidade escolar a participa de sua construção.(Coordenadora 1)

Ele é o responsável pela articulação junto com os professores as ações metodológicas e a execução de projetos.(Coordenadora 2)

È imprescindível que o Coordenado busque de forma coletiva, construir ,implantar e revisar o PPP sempre que houver necessidade.(Coordenadora 3)

O projeto político-pedagógico assegura a gestão democrática e sua elaboração deve ser coletiva dentro de normas técnicas. Segundo Libâneo (2004), é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

As entrevistadas reconhecem o projeto político-pedagógico como imprescindível e, ainda, destacaram que este não pode deixar de ser construído coletivamente e que o coordenador pedagógico deve ser um articulador no processo de construção e manutenção.

A participação de diversos segmentos que compõem a escola no processo de construção do projeto está bem retratada nas respostas das entrevistadas. O projeto político-pedagógico é compreendido como um instrumento construído pela coletividade escolar para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem e as coordenadoras pedagógicas atuam de fato, no sentido de mobilizar todos os segmentos da comunidade escolar para alcançar as metas estabelecidas no projeto de suas respectivas escolas e, ainda, ele é mais uma fonte de estudo, pesquisa e integração do trabalho escolar.

Solicitamos às entrevistadas que falassem sobre sua própria atuação e que apontassem os fatores que demonstrassem a importância de sua atuação, elas a definiram :

Boa. Como sujeito participativo e dinâmico, acredito contribuir com uma gestão mais democrática, motivando professores em suas atividades diárias, facilitando o trabalho pedagógico da escola.(Coordenadora 1)

Considero boa, tenho conflitos, mas são resolvidos no ambiente escolar. Procuro atender a demanda dos professores em relação à aprendizagem dos alunos. (Coordenadora 2)

Boa, procuro desempenhar o meu papel. O trabalho coletivo em parceria com professores, gestores pais e alunos. (Coordenadora 3)

Todas se consideram boas, posto que percebem a receptividade do/as professores/as e alunos/as ao seu trabalho e pelo fato de eles compreenderem que é preciso sempre buscar aperfeiçoar suas próprias práticas.

Por fim, questionamos acerca da relação profissional das coordenadoras pedagógicas com os professores e equipe gestora, elas falaram:

Na medida do possível boa, poderia ser melhor!
(Coordenadora 1)

Considero boa. (Coordenadora2)

Minha relação é boa, procuro manter o diálogo com ambos. (Coordenadora 3)

Diante dos posicionamentos das coordenadoras pedagógicas, vemos que se faz necessário um trabalho de conquista, de confiança dos educadores para que sejam bem sucedidos em sua função.

As respostas curtas e lacônicas não esclarecem bem essa relação, isso quer dizer que é preciso muito diálogo.

Com base em tais considerações, vemos que 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.

Neste sentido, Ferreira diz:

Como prática educativa, a supervisão educacional, independentemente de formação específica em uma habilitação no curso de pedagogia, em cursos de pós-graduação ou como conjunto de conteúdos desenvolvidos no curso de pedagogia, constitui-se num trabalho profissional que tem o compromisso de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, no pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, para isso, assegura a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade de formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro, na atual conjuntura mundial. Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico que se tornará mais verdadeira em seus compromissos humanizadores, quando expressar e se constituir em polo-fonte de subsídios para novas políticas e novas formas de gestão na intensidade espaço temporal de transformações

que a era da globalização e a sociedade do conhecimento ocasionaram. (FERREIRA, apud RANGEL, 2001, p.93)

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.

5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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: Papyrus, 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.



MÓDULO V – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – LEITURA COMPLEMENTAR I

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:

O Caso de um Centro Educacional do Distrito Federal

Autor: Juliana Ruas de Menezes Rodrigues²

INTRODUÇÃO

² Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Dra. Rosana César de Arruda Fernandes e da Professora monitora-orientadora Mestre Maria Antônia Honório Tolentino. Universidade de Brasília. 2013.

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?

Objetivos

Essa pesquisa tem como objetivo geral :

- investigar a participação do coordenador pedagógico no espaço tempo da coordenação pedagógica.

E para responder à questão central foi necessário definir como objetivos específicos:

- investigar a participação e atuação do gestor por meio do coordenador pedagógico nas coordenações pedagógicas dos professores de um Centro Educacional da CRE Gama, no Distrito Federal, que atuam no Ensino Médio, com turmas de 1º, 2º e 3º anos;
- analisar como acontece o planejamento das coordenações pedagógicas da escola;
- investigar como foi contemplado o espaço da coordenação pedagógica no PPP da escola;

Justificativa

Numa sociedade desigual e heterogênea, como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel em relação à democratização do ensino e à formação do cidadão. Deve ser levada em consideração a necessidade de se construir um modelo de gestão escolar que busque superar o autoritarismo, com um clima organizacional favorável à construção coletiva,

num movimento de democratização e qualificação da escola pública. Uma organização em que todos participam, coletivamente, das construções do dia-a-dia na escola.

Portanto, a participação do gestor no espaço tempo da coordenação pedagógica torna-se essencial, criando assim, um ambiente propício para estimular a realização de trabalho conjunto. Além disso, é um aliado dos coordenadores da escola, ao passo que desenvolve na coordenação coletiva atividades que exige o trabalhar juntos, além de direcionar o trabalho para o alcance das metas e objetivos propostos. Atua, então, ajudando o coordenador a mediar e articular o trabalho pedagógico da escola, agindo entre os contextos, práticas e personagens, estimulando o planejamento e a organização dessa construção e buscando a boa qualidade das ações educacionais participativas.

Por fim, esta pesquisa tem como objetivo principal buscar a compreensão do trabalho exercido pelo gestor, buscando interagir com o trabalho pedagógico realizado na escola, por meio do coordenador pedagógico no cotidiano escolar.

1 METODOLOGIA

A metodologia a ser utilizada nesta pesquisa será pautada na abordagem qualitativa, na busca de compreender os dados obtidos por meio do instrumento utilizado.

Esta perspectiva considera que o conhecimento é fundamental na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos (GIL, 2002). No raciocínio indutivo, a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta. A observação da realidade enseja que o pesquisador participe do contexto a ser investigado, na busca de elementos que o possibilitem compreender a questão investigada.

A compreensão do contexto investigado possibilita ao investigador o contato com situações singulares, que ocorrem em um determinado espaço histórico e social. Nesta perspectiva Moroz e Gianfaldoni, (2002, p. 9) abordam que: "a produção de ideias e, portanto, do conhecimento, tem um caráter social: as ideias e o conhecimento são representações da vida do ser humano, num dado momento de sua história"; em outras palavras, o conhecimento reflete o contexto social no qual é produzido. Ao lado disso, o conhecimento não é fruto da atividade isolada do ser humano; ao contrário, tem um caráter coletivo, mesmo quando formulado ou defendido por um único homem.

A investigação do contexto em que a questão pesquisada ocorre, necessita ser planejada pelo pesquisador, para tanto, será utilizado o questionário, que poderá possibilitar o recolhimento de elementos que subsidiem os pressupostos básicos e essenciais, a interpretação e reflexão do problema da pesquisa.

O questionário será composto de itens fechados com opções de respostas.

1.1 Sujeitos da Pesquisa

O universo da pesquisa foi constituído por professores de uma escola de Ensino Médio, onde a pesquisadora trabalha. Nela, atuam 43 (quarenta e três) professores, sendo 25 (vinte e cinco) de Ensino Médio e 18 (dezoito) no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; dentre eles tirou-se uma amostragem de 22 (vinte e dois) entrevistados de ambos os sexos, sendo 20 (vinte) professores, 1 (um) Diretor, 1 (um) Vice-Diretor, e com experiências na docência acima de 5 anos. Ressalte-se que foram distribuídos 2 (dois) questionários.

1.2 Campo de pesquisa

A escola de Ensino Médio foi escolhida devido ao fato de ser o local de trabalho da pesquisadora, o que facilita o acesso ao local pesquisado, tanto quanto ao contexto e aos sujeitos pesquisados.

Foi feita a solicitação à direção da escola, por meio de pedido escrito, que autorizou a realização da pesquisa. Durante a Coordenação Coletiva, realizada no dia 12 de novembro de 2012. Houve uma conversa com os professores e coordenadores sobre a importância da participação deles na obtenção de indicadores que contribuiriam para a compreensão da questão investigada. Alguns professores aceitaram responder ao questionário, naquele momento.

Esta pesquisa está estruturada em três partes: a primeira delas centra-se na fundamentação teórica, abordando o tema da coordenação pedagógica, embasado em alguns teóricos da educação. A segunda aborda o tema do gestor. Uma terceira parte se refere à interface entre ambas as áreas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação brasileira, em busca da melhoria da qualidade, vivencia constantes mudanças, no intuito de consolidar diversas alternativas pensadas a partir das pesquisas realizadas e das abordagens teóricas apontadas, dentre elas a organização pedagógica da escola.

2.1 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.

Segundo Alonso (1998, p. 119),

A escola pode ser analisada como um tipo particular de organização cujos objetivos gerais são conhecidos de todos; [...] Por esse motivo os membros dessa organização chegam às mais diversas interpretações ao definirem sua atuação específica e respectiva importância no processo global.

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.

Conseqüentemente, 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 conflito 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.

2.2 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.

2.3 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.

2.4 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/atitudes 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).

Nesse sentido, a autora explica que:

A promoção de um trabalho pedagógico que ultrapasse as fronteiras do conhecimento e das funções/ações rigidamente estabelecidas no âmbito da organização e da gestão da escola, por meio de uma gestão participativa, na qual os profissionais dos diferentes setores possam efetivamente participar da construção do projeto político-pedagógico da escola, colaborando na discussão, a partir de seu olhar e de sua experiência, propiciaria a construção de uma escola em que as relações e os planejamentos de trabalho se dessem de maneira menos compartimentada, mais compartilhada e integrada. A aprendizagem

mediante a vivência desse saber-fazer na escola viabilizaria a interdisciplinaridade no âmbito do conhecimento e permitiria o questionamento das práticas docentes vigentes, no sentido de transformá-las (ORSOLON, 2006, p. 19).

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 comprometidos.

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 transformações 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, pois "a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas" (FRIGOTTO, 2000, p. 26). Para Oliveira, Dourado e Moraes (s/d, p. 4),

a gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar [...] na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

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. Conforme ressalta Vasconcelos (2002), o contexto social em que se insere a educação brasileira é de uma experiência democrática recente. Assim, Vasconcelos (2002, p. 53) afirma que:

[...] tendo em vista o papel de referência que a equipe diretiva desempenha, podemos dizer que o desenvolvimento de práticas autenticamente democráticas

no interior da escola vai depender, em grande medida, de uma nova postura a ser assumida por esta equipe.

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.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

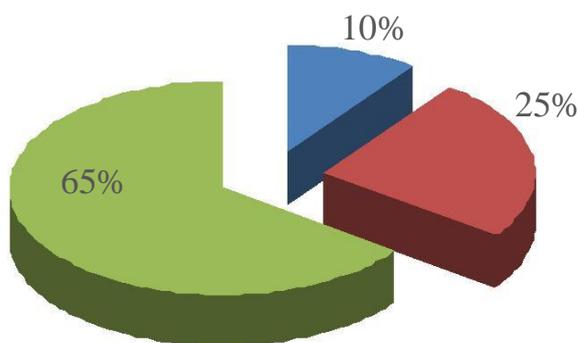
Este estudo teve como objetivo realizar uma investigação abordando as relações entre o espaço tempo da coordenação pedagógica, os professores e a gestão escolar. Vasconcelos (2002) aponta que a escola ainda carrega práticas de autoritarismo e contradições nas atividades escolares, que precisam ser transformadas. O desejo de mudança deve partir da participação de todos, incluindo a equipe diretiva, o coordenador pedagógico, os professores, os estudantes, enfim toda a comunidade escolar.

3.1 Análise do Questionário dos Professores

Houve a participação de 22 (vinte e dois) entrevistados de ambos os sexos, sendo 20 (vinte) professores, 1 (um) Diretor, 1 (um) Vice-Diretor, com experiências na docência, em sua maioria - cerca de 65% (sessenta e cinco por cento) - com mais de 5 (cinco) anos.

Para que as mudanças tenham início no chão da escola, torna-se necessário compreender o que lá ocorre para buscar meios de promovê-la. Desse modo há que se investigar as situações do cotidiano da escola e analisar as informações encontradas à luz do referencial apresentado.

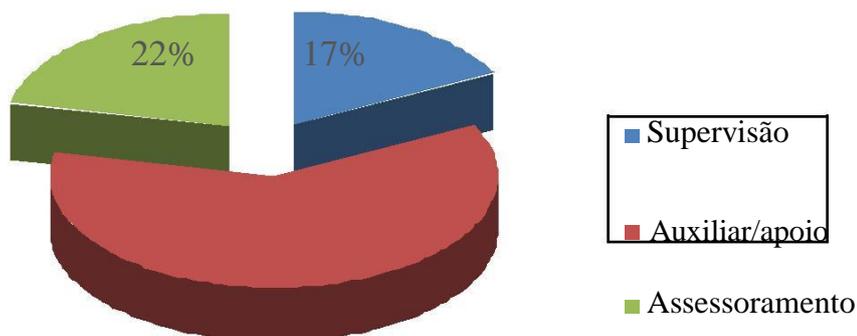
Gráfico 1 - Tempo de Atuação do Respondente



- 1 ano
- de 2 a 5 anos
- mais de 5 anos

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo.³

Pelo Gráfico 1 foi possível se constatar que a grande maioria, isto é, cerca de 65% dos entrevistados, estão naquela escola há mais de 5 (cinco) anos. Em segundo lugar, um segundo grupo está lá atuando num período que vai de 2 a 5 anos. Por fim, constatou-se que a minoria, isto é, cerca de 25%, possui apenas 1 (um) ano de atuação.



- Supervisão
- Auxiliar/apoio

■ Assessoramento

³ Todos os gráficos foram produzidos pela pesquisadora a partir dos dados pesquisados.

61%

Gráfico 2 – Função da Coordenação Pedagógica

Questionados os professores quanto às funções assumidas pela Coordenação Pedagógica (Pergunta 3, do ANEXO A) na escola, uma minoria (17%) entende que são funções de supervisão apenas; um segundo grupo (22%) acredita que sejam funções de assessoramento; entretanto, a grande maioria, isto é, cerca de 61% dos professores entrevistados, têm a visão de que são mesmo funções de auxiliar e de apoio.

Assim, entre as funções que envolvem o trabalho do coordenador, Orsolon(2006) enumera situações que podem contribuir para consolidar mudanças na escola. Mediar a competência docente, momento em que o coordenador se torna 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, por meio da reflexão pautada em uma fundamentação científica, citada pelos estudiosos do assunto, o que pode e deve ocorrer durante os momentos de formação continuada.

Atualmente, muito se tem discutido em relação à necessidade ou não da função do Coordenador Pedagógico. Quanto a esse aspecto, Porcaro et al. (2004) esclarece:

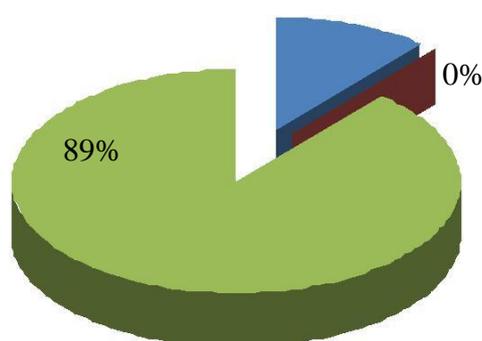
Os autores que são favoráveis à extinção deste cargo argumentam que o trabalho docente, na sociedade capitalista, estaria passando por um processo de proletarização. Nesta perspectiva, o Coordenador Pedagógico assumiria a função de proporcionar a

alienação do trabalho docente, uma vez que este se responsabilizaria pelo planejamento educacional e o professor seria mero executor de suas pré-determinações.

Paradoxalmente, existem autores que desenvolvem estudos sobre a necessidade e importância da existência do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar. Segundo estes teóricos, este profissional, na atualidade, é responsável por uma produção específica, própria e necessária ao desenvolvimento do processo ensino - aprendizagem, uma vez que sua função é a de complementar e suplementar a ação do professor, e não a de substituir ou alienar o trabalho do docente (PORCARO et al., 2004, p.3).

Santos (1989 apud PORCARO et al., 2004) nega a necessidade da existência do Pedagogo/Coordenador, afirmando que a Coordenação Pedagógica é o reflexo, na área educacional, da organização da sociedade capitalista. Nesse sentido, as relações de trabalho estabelecidas pelo sistema capitalista de produção têm determinado, dentro da escola, a organização e as relações do trabalho docente.

Gráfico 3 – Classificação da Prática da Coordenação Pedagógica



■ Inadequada

■ Superficial

■ Complementar e

reflexiva

No entanto, de acordo com o questionário apresentado, os coordenadores devem substituir os professores em sala de aula, quando estes estiverem ausentes. Quanto a existência dessas substituições a direção nos informou que "a escola neste momento tem todos os professores".

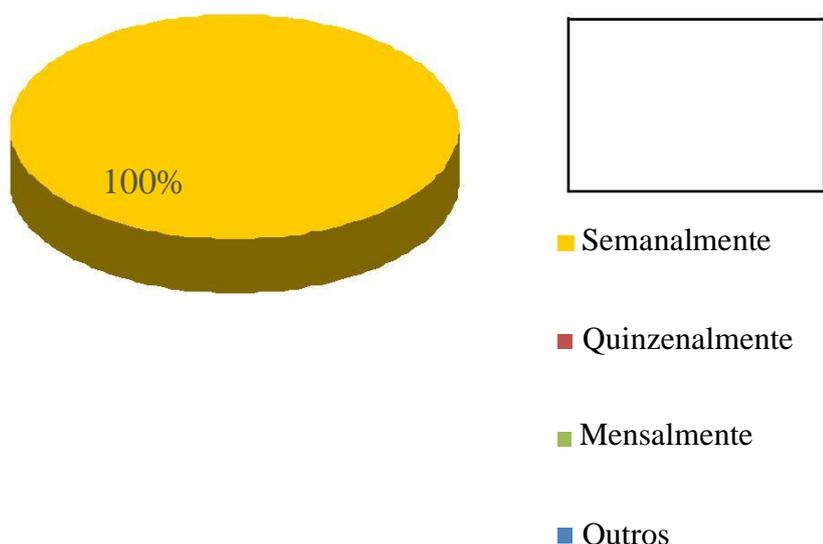
As respostas obtidas por meio da Pergunta 4, do ANEXO A, contribuíram para compreender como os professores percebem a importância dada à coordenação pedagógica na escola pela equipe gestão da escola, classificando que esse espaço tempo de acordo com Gráfico 3.

O coordenador na intenção da mediação pedagógica auxilia o professor a ampliar a visão das dimensões de sua ação, para que possa ressignificar sua prática docente, revendo atitudes e posturas daí decorrentes (ORSOLON, 2006).

Pode-se observar que a maioria dos professores pesquisados classificam a coordenação pedagógica como complementar e reflexiva. De acordo com Fátima² a coordenação pedagógica deve 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).

Na intenção de compreender o espaço-tempo em que ocorrem as coordenações coletivas na escola, (Pergunta 5, do ANEXO A) pode-se perceber que tais momentos ocorrem conforme mostra o Gráfico 4, adiante.

Gráfico 4 – Encontros do Coordenador com os Professores



Como função, a coordenação pode organizar capacitações para professores, fornecendo-lhes os meios necessários para introdução e complementação do conteúdo, fazer atendimento a pais e alunos e procurar criar um ambiente propício no processo social da escola.

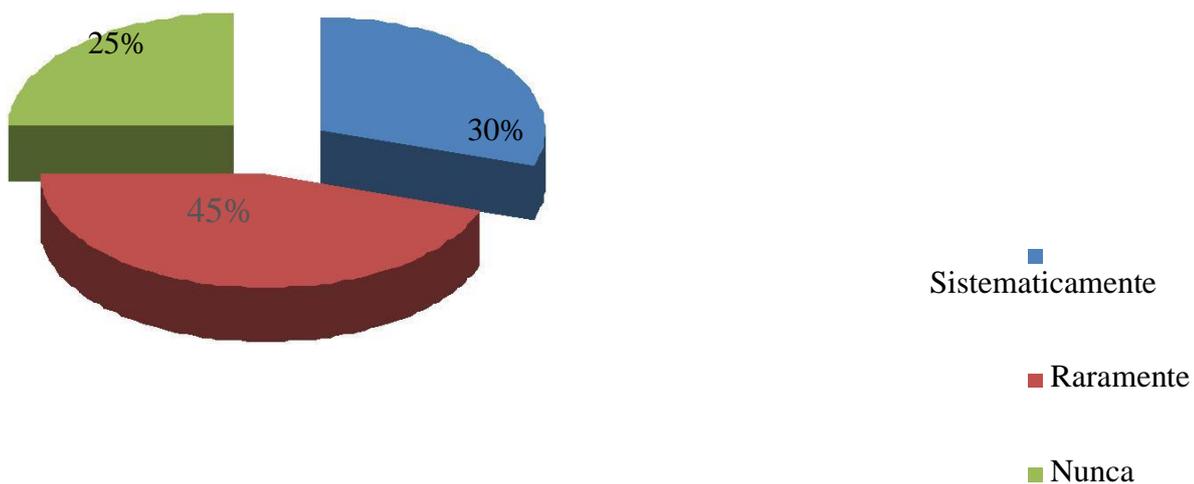
Nesse sentido, a coordenação pedagógica visa

[...] 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, instigar mudança, mas respeitar tempos individuais e coletivos, inovar, mas reconhecer especificidades do conhecimento didático-pedagógico já produzido. Enfim, uma realidade repleta de zonas de sentidos, onde as certezas não são

definitivas, as necessidades, processuais e os cenários a serem coletivamente construídos (MADEIRA, 2008, p. 16).

Questionados sobre quem coordena, planeja e organiza esses encontros (Pergunta 6, do ANEXO A), a equipe de direção respondeu que eles "às vezes" participam, e explicam que "estamos estabelecendo rotina semanal de reuniões com a supervisão pedagógica", e declararam que tem conhecimento "em parte" da Portaria nº. 27, de fevereiro de 2008, que trata, dentre outras coisas, das atribuições do coordenador pedagógico, o que corrobora para a possibilidade de que possam garantir espaço e tempo para exercer sua função.

Gráfico 5 – Intervenção da Coordenação no Planejamento dos Professores



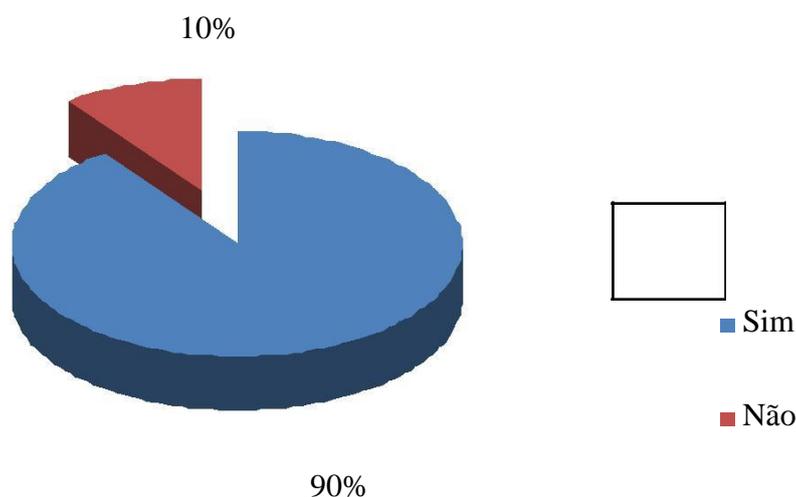
Ainda dentro desse mesmo tema, foi questionado aos professores quanto à eventual intervenção da coordenação pedagógica no planejamento dos professores, os quais, por meio do Gráfico 5, responderam que, em sua maioria, 45% disseram que raramente isso acontecia; 30% afirmaram que

sistematicamente havia intervenção; sendo que a minoria, isto é, cerca de 25% entendeu que nunca havia intervenção da Coordenação.

Nesse propósito, Orsolon (2006) entende que realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares, esse deve ser o objetivo tanto do gestor quanto do coordenador, como articuladores do trabalho coletivo, para tanto 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.

A Questão 7, do Anexo A, expressa no Gráfico 6, teve a intenção de compreender dentre as situações que podem ocorrer nos momentos de coordenação coletiva, se havia espaços para o debate. A grande maioria, cerca de 90% dos professores afirmaram que SIM; e a minoria, cerca de 10% discordou dos colegas, afirmando não haver debate na escola.

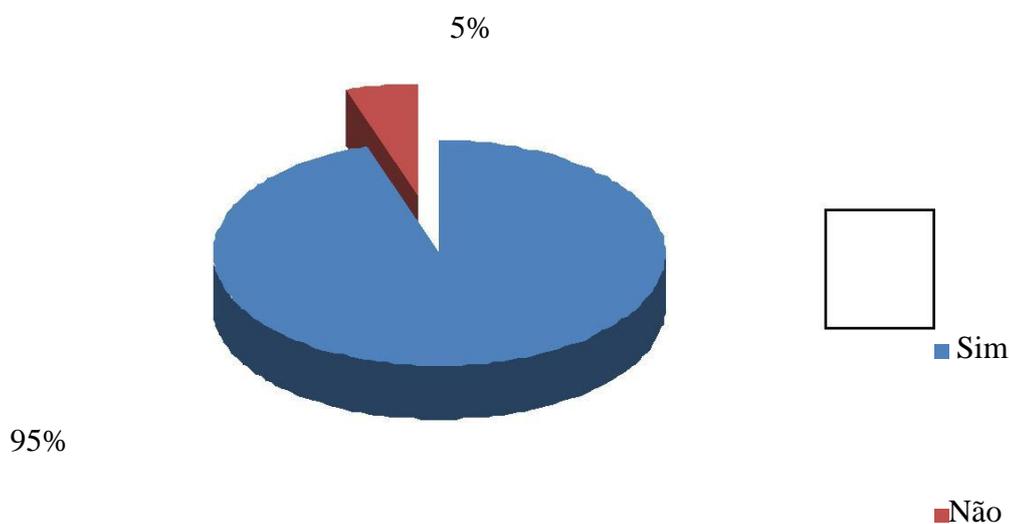
Gráfico 6 – Espaço para debates



As informações contidas no Gráfico 7 se referem a respostas dos professores quando foram questionados se no desenvolvimento de suas atividades sentiram necessidade de abordar os conteúdos da disciplina de forma integrada com conteúdos de outros componentes curriculares dando-lhes um

significado mais abrangente (Pergunta 8 do ANEXO A). Para tanto, os professores foram enfáticos, declarando em sua maioria que 95% deles sempre sentiam necessidade de integrar conteúdos com outras disciplinas.

Gráfico 7 – Necessidade de integrar conteúdos



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 entrevistada, 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 assessoramento 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 referência 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 sincronicidade, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi de investigar a participação do coordenador pedagógico no espaço tempo da coordenação pedagógica. 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.

REFERÊNCIAS

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



**MÓDULO VI – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – LEITURA
COMPLEMENTAR II**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DE SUA
IDENTIDADE: DESAFIOS E REALIDADES**

Maria Angélica Pedrosa de Lima - FAFIRE

Diego Gomes do Santos - FAFIRE

Thamine Araújo Silva - FAFIRE

Introdução

Este artigo vem abordar uma pesquisa sobre o papel do coordenador pedagógico e o desafio de construir sua identidade diante das legislações abrangentes e da realidade que o sistema de ensino brasileiro nos propõe. Autores como Placo e Almeida (2001; 2008; 2011), Santos (2007), Giglio (2009) e Martins (2003), dentre outros, estudam e aprofundam suas pesquisas e produções sobre a coordenação pedagógica, revelando que tem havido um interesse crescente sobre a temática, envolvendo desde perspectivas mais abrangentes, como a questão da profissão, da identidade profissional e da carreira, até abordagens mais focalizadas no sujeito, como os aspectos subjetivos do coordenador pedagógico, habilidades e competências.

Para iniciarmos esse trabalho é necessário estarmos próximo do olhar histórico sobre o desvio de função do coordenador pedagógico ou se houve realmente, em algum dado momento da história da educação brasileira, uma função específica deste agente pedagógico. 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. (ALMEIDA; PLACCO & SOUZA, 2011, p. 231 –232).

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. (LIMA & SANTOS, 2007, p. 83-84). 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.

1. A invenção do coordenador pedagógico: os desafios de um profissional em construção.

Os desafios do coordenador pedagógico não estão apenas no seu principal ambiente de trabalho que é a escola. Muito 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 Nacional 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,

—A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei 5.692/1971 (que instituiu a Reforma de Ensino de 1º. e 2º. Graus), passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar, com diferentes denominações:

supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, professor coordenador, os profissionais da educação encontrava um novo espaço de trabalho.‖ (ALMEIDA; PLACCO & SOUZA, 2011, p. 239).

Munido das atribuições de supervisionar, fiscalizar e administrar o rendimento escolar e sua lógica interna, esse profissional ficou encarregando mais de atribuições técnico-administrativas do que realmente pedagógicas até os dias de hoje. Apenas com a redemocratização da legislação junto com as pressões dos agentes da educação que prezaram por uma gestão escolar democrática e participativa, foi que a concepção sobre o profissional responsável pela organização pedagógica, e não mais apenas administrativa, teve maior importância. Pelo menos, teoricamente.

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 RECKTENVALD (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. A velha concepção de nota por nota. Pelo contrário,

A nota serve somente como forma de registro e um registro é necessário devido nossa memória viva ser muito frágil para guardar tantos dados, relativos a cada um dos estudantes. Não podemos nem devemos confundir registro com processo avaliativo; uma coisa é acompanhar e reorientar a aprendizagem dos educandos outra coisa é registrar o nosso testemunho desse desempenho. (LUCKESI, 2004, p. 4 – 6).

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.

2. 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, guiam o aluno na construção do conhecimento. E o coordenador, como parceiro para atingir tal meta é essencial neste processo.

—Com esta concepção de formação, temos a prática docente como algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas.‖ (MEDEIROS & CABRAL, 2011, p. 12).

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 reforça 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.

Segundo Paro (2008), um dos teóricos através do qual este trabalho se pauta, afirma que:

A ineficiência só pode ser perpetuada com a ausência de avaliação. Como romper com a irracionalidade de um processo no qual não está previsto de fato nenhum mecanismo de avaliação e acompanhamento de sua qualidade? Com isto o aluno e sua família continuarão assumindo a culpa que lhes é impingida, já que não têm condições de perceber o quanto a escola cumpre mal sua obrigação. Mas como se pode afirmar que o aluno não aprendeu sem reconhecer que a escola não ensinou? (PARO, 2008, p. 80).

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.

Sabendo que,

(...) o ato de planejar é um ato decisório da maior importância e efetivado dentro de um projeto coletivo institucional. O planejamento isolado e diversificado de cada professor impossibilita a formação de um corpo senão único ao menos semelhante de atuação dentro da mesma escola. Uma ação isolada possibilita que cada professor aja de uma maneira e o educando fica a mercê das variabilidades perspectivas de cada professor e a aprendizagem torna-se esfacelada. (LUCKESI, 1990, p. 30).

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 conseqüentemente 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.

Conclusão

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. Para os autores utilizados durante este texto, 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.

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 Exponente, 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>. 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.



Anexo - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

(Vide Decreto nº 3.860, de 2001)

(Vide Lei nº 10.870, de 2004)

(Vide Adin 3324-7, de 2005)

(Vide Lei nº 12.061, de 2009)

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária,

organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino

fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: (Regulamento)

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (Regulamento) (Regulamento)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: (Regulamento) (Regulamento)

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III - profissionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação profissional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades 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.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014)

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade

nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais

e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III – (revogado). (Redação dada pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 2º (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 4º (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - demonstração prática; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Seção IV-A

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Da Educação Profissional e Tecnológica

(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:
(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.
(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Regulamento)
(Regulamento) (Regulamento)

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e

certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

CAPÍTULO IV

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
(Regulamento)

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

§ 1º. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006) (Renumerado do parágrafo único para § 1º pela Lei nº 13.184, de 2015)

§ 2º No caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior darão prioridade de matrícula ao candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou ao de menor renda familiar, quando

mais de um candidato preencher o critério inicial. (Incluído pela Lei nº 13.184, de 2015)

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. (Regulamento) (Regulamento)

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. (Regulamento) (Regulamento) (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. (Regulamento) (Regulamento) (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

§ 3º No caso de instituição privada, além das sanções previstas no § 1º deste artigo, o processo de reavaliação poderá resultar em redução de vagas autorizadas e em suspensão temporária de novos ingressos e de oferta de cursos. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)

§ 4º É facultado ao Ministério da Educação, mediante procedimento específico e com aquiescência da instituição de ensino, com vistas a resguardar os interesses dos estudantes, comutar as penalidades previstas nos §§ 1º e 3º deste artigo por outras medidas, desde que adequadas para superação das deficiências e irregularidades constatadas. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)

§ 5º Para fins de regulação, os Estados e o Distrito Federal deverão adotar os critérios definidos pela União para autorização de funcionamento de curso de graduação em Medicina. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente: (Redação dada pela lei nº 13.168, de 2015)

I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título “Grade e Corpo Docente”; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a página principal da instituição de ensino superior, bem como a página da oferta de seus cursos aos ingressantes sob a forma de vestibulares, processo seletivo e outras com a mesma finalidade, deve conter a ligação desta com a página específica prevista neste inciso; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

d) a página específica deve conter a data completa de sua última atualização; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

IV - deve ser atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido, observando o seguinte: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) caso o curso mantenha disciplinas com duração diferenciada, a publicação deve ser semestral; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) caso haja mudança na grade do curso ou no corpo docente até o início das aulas, os alunos devem ser comunicados sobre as alterações; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

V - deve conter as seguintes informações: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente. (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei.
(Regulamento)

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: (Regulamento)
(Regulamento)

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (Regulamento) (Regulamento)

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

§ 1º Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

II - ampliação e diminuição de vagas; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

III - elaboração da programação dos cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

V - contratação e dispensa de professores; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

VI - planos de carreira docente. (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

§ 2º As doações, inclusive monetárias, podem ser dirigidas a setores ou projetos específicos, conforme acordo entre doadores e universidades. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)

§ 3º No caso das universidades públicas, os recursos das doações devem ser dirigidos ao caixa único da instituição, com destinação garantida às unidades a serem beneficiadas. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. (Regulamento)
(Regulamento)

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da

elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. (Regulamento)

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do

art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que

tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco

primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6o O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7o (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 8o Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)
(Vide Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que ocorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º 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. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

TÍTULO VII

Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (Vide Medida Provisória nº 773, de 2017) (Vigência encerrada)

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)

Art. 79-A. (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento) (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)

Parágrafo único. (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos

arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º (Revogado). (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006)

I - (revogado); (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

a) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

b) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

c) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º (Revogado). (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas

ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 87-A. (VETADO). (Incluído pela lei nº 12.796, de 2013)

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. (Regulamento)
(Regulamento)

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis n^os 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis n^os 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis n^os 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175^o da Independência e 108^o da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.1996



REFERÊNCIAS

Quem é e o que faz o orientador educacional. Postado em Março de 2003, Revista Nova escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/getao-escola/orientador-educacional/orientador-educacional-424364.shtml>

O trabalho do orientador educacional na sala de aula, por Catarina Iavelberg. Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao->

escolar/orientador-educacional/orientador-educacional-sala-aula-605875.shtml

<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp>

<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2889742/art-50-do-decreto-lei-4073-42>

http://www.itop.edu.br/Administracao/App_File/file/p%C3%B3s/Pratica%20de%20Orientacao%20Edu

O Orientador Educacional e sua relevância no trabalho educativo, por Tatiane Andrade. Netsaber Artigos, disponível em:

http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_20514/artigo_sobre_o_orientador_educacional_e_sua_rele

ARANHA, M. L. A. Filosofia da Educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

FONTOURA, Amaral. Introdução a Sociologia. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1970.

PIMENTEL, Maria da Glória; SIGRIST, Áurea C. Orientação Educacional. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

BARROSO, J. (Org.). O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996.

BOLÍVAR, A. Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: ASA, 2003.

CHIAVENATO, I. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

COLEMAN, J. S. et al. Equality of educational opportunity. Washington: US Government Printing Office, 1966.

COSTA, J. Imagens organizacionais da escola. Porto: ASA, 1996.

_____. Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In: SIMPÓSIO SOBRE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, 1., Aveiro, 2000. Actas... Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

CUNHA, M. et al. Manual de comportamento organizacional e gestão. Lisboa: RH Ed., 2004.

DOLAN, S.; GARCÍA, S.; NAVARRO, C. La construcción del alma de la empresa: visión, misión y valores compartidos. In: MANAGEMENT espanõl: los mejores textos.

Barcelona: Ariel, 2002. Disponível em: . Acesso em: 9 fev. 2005.

ESTÊVÃO, C. Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios. Porto: ASA, 2002.

ETZIONI, A. Organizações modernas. São Paulo: Pioneira, 1984.

FERREIRA, C.; NEVES, J.; CAETANO, A. Manual de psicossociologia das organizações. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

FULLAN, M. Liderar numa cultura de mudança. Porto: ASA, 2003.

GARCÍA, S. La dirección por valores (DpV) como herramienta de liderazgo postconvencional. In: MANAGEMENT espanõl: los mejores textos. Barcelona: Ariel, 2002a. Disponível em: . Acesso em: 9 fev. 2005.

_____. La empresa “eutópica” y su triple responsabilidad económica, ética y... emocional: casi 100 preguntas y una respuesta para el cambio. In: CONGRESO DE DIRECTIVOS DE RR.HH Y MANAGEMENT, 2003, Madrid; CONVOCATÓRIA DEL

MANAGER BUSINESS FÓRUM, 7., Madrid. Trabajos... Madrid: Manager Business Fórum,

2003. Disponível em: . Acesso em: 9 fev. 2005.

_____. Ética, liderazgo postconvencional y creatividad. Dirección y Progreso,

Madrid, n. 180, p. 17-33, nov./dic. 2001a. Disponível em: . Acesso em: 9 fev. 2005.

GARCÍA, S.; DOLAN, S. La Dirección por Valores (DpV): el cambio más allá de la dirección por objetivos. Madrid: McGraw-Hill., 1997.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações. Lisboa: Gradiva, 2002.

KOHLBERG, L. Essays on moral development. San Francisco: Harper and Row, 1981. v. 1.

LIMA, L. A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1998). Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho, 1992.

_____. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2003.

MARZANO, R. Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas. Porto: ASA, 2005.

MUÑOZ SEDANO, A.; ROMAN PEREZ, M. Modelos de organizacion escolar. Madrid: Cincel, 1989.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In: AZEVEDO, J. (Coord.). Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz. Porto: ASA, 2003.

REGO, A.; CUNHA, M. A essência da liderança: mudança x resultados x integridade: teoria, prática, aplicações e exercícios de autoavaliação. Lisboa: Ed. RH, 2004.

SANCHES, F. Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In: SIMPÓSIO SOBRE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, 1., Aveiro, 2000. Actas... Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SERGIOVANNI, T. O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: ASA, 2004a.

SERGIOVANNI, T. Novos caminhos para a liderança escolar. Porto: ASA, 2004b.

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.

ALMEIDA, Laurinda R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In.: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera M^a N. de S. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In.: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera M^a N. de S. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Regimento Escolar, Artigo nº. 129/2006-Resolução CEE/TO

SILVA, Moacyr da. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In.: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera M^a N. de S. O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Edições Loyola, 2006.



CURSO DE CAPACITAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

ATENÇÃO: Se ainda não adquiriu seu Certificado de **60 Horas** pelo valor promocional de R\$ 67,00, adquira clicando no link abaixo, antes que a promoção acabe:

<https://pay.hotmart.com/K20449089Q?checkoutMode=10&bid=1580229135123>



(Se o link não funcionar ao clicar, copie o link, cole-o no seu navegador e dê enter)

IMPORTANTE: Certificado válido em todo o território nacional, com todos os requisitos para ser validado nas faculdades e outras instituições. Veja um Modelo do Certificado:

