

COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLAR MUNICIPAL: IDENTIDADE, TRABALHO E ATITUDES DE UM PROFISSIONAL EM RESSIGNIFICAÇÃO

Clotenir Damasceno Rabelo

Secretaria Municipal da Educação e Cultura – Icapuí -Ce
clotenirdr@gmail.com

Resumo: O ensaio é acerca do coordenador pedagógico e discute a constituição atual deste profissional em evidência na gestão escolar. O texto aborda a compreensão da função sob três temas: identidade, trabalho e atitudes. No primeiro trata do significado do reconhecimento deste profissional na escola. Na temática do trabalho versa sobre a multiplicidade da função, a especificidade da ação e a feição conflituosa da sua prática. Sobre as atitudes, sugere reflexões acerca da idéia de liderança como atividade relacional na escola. Tomando por aporte contribuições de pesquisadores do tema, o artigo revela a função como marcada de ressignificações desde seu surgimento e constituição identitária.

Palavras-chave: identidade; trabalho; atitudes

INTRODUÇÃO

Os coordenadores pedagógicos das escolas em seus conceitos e atribuições não têm ainda sólida base teórica capaz de dar direcionamentos para a ação efetiva e sustentação profissional de seu papel na escola. Alguns registros encontrados são baseados em ensaios de experiências movidas a atividades de pesquisas acadêmicas junto a grupos docentes e a profissionais de educação nas escolas integrantes de funções voltadas para a gestão pedagógica, na sua maioria a partir de especialistas e supervisores de sistemas de ensino, como é o caso dos estudos de Almeida (2003). Dessa forma, anda em constituição a formação da identidade, da ação profissional e das posturas desse agente de educação no âmbito escolar.

Mediante essa compreensão, o município de Horizonte, no Estado do Ceará, tomou a decisão de iniciar discussões internas na direção da formação e constituição sólida do arcabouço teórico e prático para a ação de seus coordenadores pedagógicos municipais. Este estudo é fruto desse processo de formação localizado, realizado naquele município no segundo semestre do ano de 2009. Constitui-se como reflexão final acerca do percurso do momento formativo oferecido aos profissionais que atuam na gestão pedagógica das escolas de Educação e Infantil e Fundamental do referido município.

O projeto de trabalho da formação a que se refere este estudo foi proposto no sentido da realização de oficinas de estudo e reflexão da prática com tais profissionais, dando ênfase à troca de experiências e à leitura reflexiva de contribuições acadêmicas sobre o exercício dessa função na escola. No conjunto da formação, três temáticas deram condução aos estudos, a

saber, 1) a identidade do coordenador pedagógico, 2) o seu trabalho no cotidiano escolar e 3) seus comportamentos e atitudes enquanto pessoa humana e profissional da escola.

O artigo que ora apresenta-se é, então, o esforço de sistematização das reflexões e produções coletivas do grupo em formação, a partir das percepções do orientador do curso e das intervenções dos envolvidos. Trata as três temáticas como um exercício de síntese gerado do contato com os coordenadores e com a literatura da área, do cruzamento de suas vivências na escola com os elementos teóricos sobre a função e com as experiências de seus pares. O texto também incorpora dos participantes da experiência os novos modos de ação e aperfeiçoamento da atuação junto aos professores e demais profissionais da escola .

Tendo como contribuição ao processo formativo os esforços atuais de pesquisadores como Almeida (2003), Batista (2001), Franco (2005), Mate (2003, 2009), Placco (2000; 2003) e Vasconcelos (2009), este texto apresenta-se como contribuição teórico-prática ao desenho atual do papel e atuação da gestão pedagógica nas escolas, em especial das escolas públicas municipais. Dessa forma, é um estudo que centra sua atenção no plano dos sistemas municipais de ensino e da atuação dos coordenadores pedagógicos sob sua ação gestora. Os itens que seguem apresentam estes elementos e sua intenção é inserir-se na discussão como um esforço localizado, a ser incorporado com as devidas adequações ao conjunto das discussões e experiências na área.

1. IDENTIDADE E CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONAL DA GESTÃO PEDAGÓGICA:

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/96) apresenta de forma tênue alguns poucos elementos, quando acentua no quadro proposto para os profissionais do magistério e sua conseqüente formação, a existência de profissional voltado para “a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica” (BRASIL, 2001), na forma de um especialista, cuja formação inicial exigida para a ação é a formação em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação.

A definição em lei de um profissional de educação destinado ao suporte pedagógico e às ações específicas de acompanhamento da ação docente, nos termos tradicionais, de supervisão da educação básica, já era tratada pela Lei Nº 5.692, de 1971, e os aspectos da exigência de sua formação citados na nova LDB também já existiam na Lei anterior. Dessa forma, fica mantida a compreensão da existência de especialistas, como função do magistério, para a qual, na Lei atual, Art. 67, parágrafo único, a experiência docente é pré-requisito fundamental, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL 2001).

O artigo 2º da Resolução Nº 03(CNE-CEB) de 8 de Outubro de 1997, que fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios é coerente e explícita a esse preceito legal, e reforça o que cita a Lei Nº 9.394/96 ao reafirmar que “integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional”(BRASIL, 2010).

Ao lado das referências legais já citadas estão também estabelecidas as orientações para atuação desses profissionais nas pesquisas em educação, apesar de ainda tímidas. Da função de supervisão ao coordenador pedagógico no interior das escolas, um percurso de vivências e questionamentos foi traçado em busca de uma nova identidade do profissional de suporte pedagógico. A busca da identidade aqui citada volta-se principalmente para a construção de um perfil ou identidade mais nítido do professor coordenador pedagógico, o profissional de suporte pedagógico presente no cotidiano da escola.

Não se quer aqui apenas discutir a função do especialista enquanto função técnica ligada ao magistério e, em geral, como profissional responsável pela supervisão, nos termos mais tradicionais. Considera-se importante discutir a variação de funções ou papéis no decorrer das mudanças na educação e na história, e rediscutir e delinear um perfil também para o coordenador pedagógico das escolas, como um profissional que antes de tudo é professor na sua origem e nela atua. Sem dúvida, o surgimento desse profissional é, com certeza, oriundo das diversas tentativas de dar um novo rosto e perfil ao supervisor tradicional ou especialista.

Lima e Sales (2002, p.40) ao tratar sobre a formação da identidade da profissão docente, sustentam que “a nossa identidade muda com os papéis que exercemos, com as circunstâncias, com o pertencimento”. E os profissionais da educação, inclusive os de suporte pedagógico, trazem essa mesma possibilidade de ir estruturando novas identidades, de acordo com as posições assumidas na trajetória, no percurso dentro do campo educacional.

No decorrer histórico, sem dúvida o conceito do profissional do suporte pedagógico e a função que exerce foi sofrendo alterações, ressignificando-se de acordo com as circunstâncias sociais e políticas com as quais se deparou, especialmente nos espaços sociais da escola. Essas alterações

[...] nada mais são que movimentos de (des) construção de sucessivos processos de identificação, onde traços emergem, sucumbem, se rebelam, são negados ou consolidados. Enfim, um processo que, se por um lado se diz doloroso, por outro, se diz saudável e legítimo porque traduz vida e o desejo constante do vir a ser. (LIMA e SALES, 2002, p.90).

Para Mate (2003), discutir e definir a função do professor coordenador pedagógico tem a ver com o enfrentamento das estruturas instaladas nos espaços da escola. Significa tratar das questões hierárquicas engessadas nessa estrutura que bloqueiam o desenvolvimento e a formação dos espaços de ação desses profissionais, bem como da exploração das pequenas possibilidades que essa função pode ter no conjunto de mudanças e renovações que a educação vem tendo nos últimos anos.

Isso leva com certeza a abrir um leque de possibilidades para a concepção, a função e os gestos desse profissional, que por estar no centro da escola, acaba por abraçar uma variação de ações que os movimentos internos e externos da escola ora lhe propõe, ora lhe coage a fazer. Um das questões que parecem indiscutíveis na formação desse perfil é que o professor coordenador pedagógico escolar deva, sem dúvida, ser um profissional da própria escola, construído nela

ou na profissão docente e não um especialista externo que vem assessorar periodicamente as atividades de formação docente, programas educativos ou curriculares na escola como cita Imbernón (2000). Ainda que a existência de especialistas para esses fins seja ação fundamental e subsidiadora à do coordenador pedagógico escolar, integralizada e articulada a ela a nível mais macro, de sistema de ensino, a natureza docente do coordenador pedagógico apresenta-se como condição *sine qua non* de sua identidade.

Almeida (2003) numa análise dos depoimentos de coordenadores pedagógicos de escolas da grande São Paulo, corrobora essa posição quando cita a natureza original da relação professor e coordenador pedagógico, enfatizando que

[...] ele é um professor coordenador pedagógico, isto é, um professor antes de ser um coordenador. Estar ocupando, agora, um lugar que lhe permite contemplar o macro da escola não pode levá-lo a enxergar cada professor em particular com suas expectativas, suas dificuldades e seus sucessos, tais como ele os tinha quando professor. (p.37)

De certo, a coordenação pedagógica escolar é prática nova em nossa instituição educativa, sobre a qual não há muita experiência construída. Para essa função muitos profissionais de educação, professores em sua maioria, não estão capacitados. Outra certeza é a de que essa função em construção permite muitas possibilidades de ação. Dizer o que ele é e o que não é fica um tanto difícil dentro do movimento de mudanças constantes porque passa a escola. Para Almeida (2000), a ação do coordenador pedagógico deve estar para a possibilidade de fazer tudo para que a escola possa funcionar da melhor maneira possível, desde que seja de forma planejada e organizada.

Neste rumo, a identidade do coordenador pedagógico escolar municipal vem carregada por sua constituição histórica dentro da escola, sua estruturação nos dispositivos legais em permanente alterações desde os anos 1990 e sua real criação e exercício multitarrefeio no âmbito das escolas municipais. Esses três processos integrados apresentam aspectos significativos para a constituição do perfil identitário do coordenador pedagógico.

Tomando por base a discussão teórico-prática dos estudos da formação a que se refere o artigo, a identidade dos coordenadores pedagógicos das escolas municipais, naquilo que se refere à sua constituição histórica dentro da escola, pode assentar-se sobre traços identitários que se alinham com idéias como: “portador do sentido da escola”, “agente de transformação”, “estruturador da coletividade escolar”, “gestor de atuação específica”, e principalmente, a “sujeito próximo aos professores”.

Portar o sentido da escola é carregar consigo os sentimentos e as razões da escola. Essa dimensão da identidade do coordenador é ao mesmo tempo subjetiva e coletiva, é do coordenador e da equipe. Portar o sentido significa ser capaz de ser identificado com o que a escola é e se propõe a ser. Essa posição de guardião do sentido da escola torna o coordenador pedagógico o profissional que vela pela incorporação por todos do projeto de ação da instituição. É o que atesta Franco (2005, p. 13) ao afirmar que

O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude, apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola enquanto um discurso escrito. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações.

Neste sentido, o coordenador é aquele que porta o sentido enquanto projeto de um grupo que se compromete com ele de forma efetiva. A referência ao profissional que tem nas mãos este projeto traz a identidade do coordenador pedagógico confundida com esse projeto, quase não diferenciada dele. Ele acaba sendo o “guardião” do sentido da escola.

A noção identitária que fornece ao coordenador pedagógico a feição de um agente de transformação na escola aparece como seu lado atuante do conceito. As expressões “agente” e “transformação” estão carregadas de uma dinâmica própria. O coordenador é agente impulsionador, provocador, inquietador dos demais. Ele personaliza a transformação das situações da escola. Transformação das práticas dos professores, especialmente, somente perceptíveis nos resultados das aprendizagens. A transformação que o coordenador pedagógico faz ou deveria fazer é mensuradora do êxito de sua ação. Por essa razão, ser agente não se confunde com atuação isolada e individualizada. A atuação do coordenador pedagógico é sempre com e sobre um grupo de agentes outros compartilhadores do mesmo sentido da escola.

É com essa compreensão que sua identidade também se relaciona à idéia de “estruturar a coletividade escolar”. O tema da ação coletiva, recorrente nessa seção, surge como algo que define o coordenador pedagógico. Ele é o profissional que estrutura a coletividade no espaço escolar. Isso significa assumir a compreensão de agente responsável na luta de manter a escola coesa, integrada, caminhando no mesmo rumo, tendo marcos comuns a atingir. Portando o sentido da escola, como antes sinalizado, esse educador é aquele que cuida do grupo e de sua existência mesmo frente à heterogeneidade de pessoas e a diversidade de projetos e interesses. A coletividade na escola é a face grupal da identidade do coordenador pedagógico.

Realizar uma gestão dotada de especificidades pode ser compreendido na perspectiva de que cada unidade de ensino é única, carrega particularidades. Também os níveis e modalidades de ensino trazem suas singularidades e formatos de ação. Nesse sentido, a ação do coordenador pedagógico é também específica, de acordo com a área de atuação. O coordenador pedagógico de uma escola com crianças com deficiências tem um perfil. O que atua numa escola de educação infantil tem outra. Já aquele que coordena as turmas de um componente curricular também se particulariza frente aos demais. Ele é então heterogêneo. O que mais homogeneiza este sujeito é a sua denominação de coordenador pedagógico escolar. Nos demais elementos, a identidade do coordenador pedagógico é nitidamente heterogênea de acordo com o lugar de sua atuação. Por essa razão, não existe coordenador mais, nem coordenador menos. Tampouco existem atuações mais pesadas ou mais maneiras na ação. O que existe são jeitos próprios, são especificidades que não sobrecarrega uns ou minimiza o trabalho de outros, mas os identifica frentes aos demais.

Como profissional que está próximo aos professores, a identidade do coordenador pedagógico o confunde com os docente com quem atua. Da compreensão de que todo coordenador pedagógico deve antes de tudo ser um professor (ALMEIDA, 2003), emerge a certeza de que ele deve antes de tudo estar com os professores, identificado com eles na sua ação de proximidade amiga. Do quadro de componentes da gestão escolar, o coordenador é aquele que está junto aos professores nas variadas atividades pedagógicas que desenvolve, desde o planejamento do ensino até a avaliação da aprendizagem. Estar próximo, ao mesmo tempo que o identifica, não pode, porém, significar estar no lugar do professor. Proximidade sempre estabelece um hiato entre um e outro. É mais justaposição que estar na posição do outro. A proximidade do coordenador pedagógico é carregada de relações interativas e de amizade com o professor para lhe permitir chegar bem próximo e realizar intervenções eficazes para a transformação da prática.

Aliada à discussão teórica, a relação da identidade do coordenador pedagógico com a criação e permanente alteração nos dispositivos legais fazem seu reconhecimento percorrer significações que vão desde o âmbito das leis federais às especificidades dos desmandos legislativos dos municípios. Nesse percurso, a constituição da identidade do coordenador pedagógico atravessa idéias como: “ser suporte pedagógico”, “atuar como professor nomeado para a função”, “assumir-se como um cargo comissionado da gestão local”, e “ter sua atuação medida na razão da especificidade de ação”.

A idéia de suporte é muito própria da legislação que versa sobre a função dos especialistas em educação. Ser suporte, antes mesmo de ser uma tarefa que carrega ao coordenador pedagógico uma instrumentalização meramente sustentadora da ação docente, é uma função complementar, de subsídio, de reforço. Muitos riscos advindos da idéia de suporte provocam uma alteração na identidade do coordenador para um faz-tudo, para uma pilastra “suportadora” de todos os pesos da escola e dos professores. O professor nomeado para ser coordenador parece uma prática comum aos municípios. A indicação de que o coordenador pedagógico seja antes de tudo um professor é muito bem-vinda na literatura sobre o assunto. Escapa a essa proposição a possibilidade da profissionalização do coordenador como integrante do magistério, ficando a função fragmentada por permanentes mudanças ao sabor dos diversos governos municipais. Seguindo essa preocupação, aparece o coordenador pedagógico como cargo comissionado da gestão local e de um governo, muitas vezes indicado e mantido na ação por critérios explicitamente políticos, o que prejudica a qualidade da função e atinge a identidade do coordenador, muitas vezes destruindo-a. Há que se ter mais cuidados, buscando o coordenador de fato, competente e eficiente na função.

A idéia de atuação medida na especificidade da ação traz para a identidade do coordenador pedagógico um elemento novo que, no caso do município de Horizonte a que se refere este estudo, é bastante explícito nas reflexões e nos aparatos legais. É o que se chama de especificidade da coordenação pedagógica. Isso significa atuar e ser reconhecido como um coordenador de uma determinada área, modalidade ou setor específico da ação pedagógica. Como antes dito, isso

não faz ser menor ou menos atuante. Cada área dá a identidade do coordenador, determina sua ação, socialização e os limites da atuação. Ser coordenador de educação infantil, por exemplo, tem traços muitos específicos, e isso dá identidade.

Percebemos assim quantas possibilidades existem e quantos equívocos estão presentes no interior da escola acerca da conceituação do coordenador pedagógico. Cabe, portanto, a partir de uma gestão participativa e democrática, rompermos com as visões imediatistas e ultrapassadas, investindo na garantia de espaços de discussão e de busca de entendimentos que ressignifiquem a função com base na sua prática.

Além das idéias expostas, poderíamos dizer, finalmente, que o coordenador pedagógico é o grande responsável pela articulação do projeto Político-Pedagógico, organizando a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar uma educação de qualidade em que todos tenham o direito de aprender. É importante lembrar que, antes de qualquer coisa, a coordenação é exercida por um educador e como tal deve estar no combate de tudo aquilo que desumaniza a escola. O coordenador pedagógico é, ainda, um autoformador em serviço que contribui com o aperfeiçoamento profissional dos professores e, ao mesmo tempo, ajuda a constituí-los enquanto grupo. A real criação e vivência prática do coordenador pedagógico na escola, no entanto, dão à identidade desse componente da gestão escolar uma feição desordenadora da sua identidade. Sobre esse assunto o tópico a seguir tece importantes considerações.

2. O FAZER DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: TAREFAS E TRABALHO NO CONFRONTO COM O COTIDIANO DA ESCOLA

No cotidiano do coordenador pedagógico, o ritmo frenético e a multiplicidade de tarefas desviam a ação do seu eixo, desfocando a identidade do trabalho. Na prática mesmo, idéias como variedade da ação e conflitos de gestão trazem ao aspecto da atuação e trabalho do coordenador pedagógico elementos de distância entre o que se aceita como identidade e o que se faz de fato na operacionalização da função que ficam quase contraditórias. Nesta realidade, há a compreensão de que as escolas são significativos espelhos umas para as outras. Mesmo com as especificidades de cada uma e das áreas de atuação do coordenador pedagógico, há uma feição comum: o coordenador pedagógico vive o conflito de gestão entre o administrativo e o pedagógico, entre as tarefas da escola e as tarefas da secretaria da educação, entre as demandas internas e as exigências externas, entre o projeto pedagógico da escola e o projeto administrativo da gestão municipal. Essa é uma face comum nas escolas e na ação dos coordenadores. Uma situação que precisa ser refeita, ajustando novamente a ação para o que é pedagógico.

O ajuste para o pedagógico é proposto por Placco (2003) na forma de alguns elementos básicos relacionado ao trato das ações do coordenador. Para esta, o eixo central deve ser o planejamento e a organização da gestão pedagógica. Com base em Matus (1991) a autora trabalha com quatro conceitos fundamentais na organização e planejamento do coordenador pedagógico: 1) IMPORTÂNCIA, 2) ROTINA – decorrentes de previsões e planejamento

– 3) URGÊNCIA E 4) PAUSAS – decorrentes das necessidades emergentes do cotidiano. Respectivamente significam: 1) Ações previstas no Projeto Pedagógico/Metas capazes de mudar a situação; 2) Ações para o funcionamento do cotidiano, decisão-ação, procedimentos e recursos do trabalho; 3) Ações que se direcionam para resolver problemas-situações não previstos e 4) Ações destinadas ao atendimento das necessidades dos indivíduos gestores.

O trabalho do coordenador pedagógico deve, então, estar realinhado a essas ações, no enfrentamento da multiplicidade de tarefas que o cotidiano lhe demanda, e na perspectiva de amenizar as situações de urgências, que, segundo as reflexões dos coordenadores em formação, estão relacionadas às demandas externas apresentadas à escola a partir das equipes de gestão da secretaria municipal. Para isso, segundo Placco (2003), deve-se primar a busca de ter um plano de ação onde o lugar das urgências sejam melhor administrado, e estas sejam transformadas em rotinas, mantendo o rumo do trabalho nas ações de importância. O foco do trabalho e da atuação do coordenador pedagógico deve então ser organizado em elementos funcionais que lhe são próprios, e com ele estabelecer limites para as urgências e as multiplicidades do cotidiano.

Existe uma diretiva muito clara para a ação dos coordenadores pedagógicos em relação ao exposto acima. O seu objeto de trabalho é essencialmente o professor, da mesma forma que o objeto principal da ação do professor é o aluno. Com esta diretriz todas as demais ações podem ser ajustadas. Isso ajuda a que o coordenador possa estabelecer o que é de sua atribuição ou não no corpo complexo que é o núcleo gestor das escolas. A transferência de responsabilidade de um sujeito e outro da gestão escolar é sempre uma prática recorrente. Portanto, deve-se ser capaz de dizer não, sem perder a articulação necessária entre os membros que compõe a gestão da escola.

Tomando a referência do trabalho com o professor, o que se indica como grandes linhas para o trabalho do coordenador pedagógico são: FORMAÇÃO, ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, ORIENTAÇÃO CURRICULAR E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E RESULTADOS. Essas quatro grandes áreas devem reunir o conjunto da atuação do coordenador pedagógico escolar, com grande acentuação no que Bruno (2000) e Batista (2001) chamam de papel principal no trabalho do coordenador, a formação dos professores na escola. Acrescente-se que, aliado a isso, o acompanhamento dos professores é tarefa fundamental. Faz um par promissor com a formação. O plano de ação da coordenação pedagógica na escola é sugerido contemplando prioritariamente a formação dos professores e o acompanhamento, e por complemento cuidando do currículo e da avaliação.

Tratando-se da formação, é imprescindível acentuar que o espaço ideal é a escola. O coordenador pedagógico pode e deve, sob a criação de práticas de organização e gestão interna, privilegiar a existência de condições de formação dentro da unidade escolar por meio de muitos formatos e alternativas a título de co-responsabilidade com a formação oferecida de modo amplo pelo órgão educacional municipal. Como afirmam Placco e Silva (2000, p. 31),

Essas alternativas podem-se concretizar em oficinas e/ou workshops de problematização da prática docente – favorecendo a reflexão do próprio docente sobre seu fazer, seu

sucessos e suas dificuldades no trabalho pedagógico, bem como a possibilidade de refletir com os colegas num ambiente de produção coletiva –; em projetos de investigação sobre práticas docentes – nos quais o professor tome seu cotidiano docente como objeto de pesquisa e sobre ele produza conhecimento –; em projetos de inovações curriculares e metodológicas na sala de aula, desenvolvendo a postura avaliativa como uma dimensão fundamental do formar-se professor.

O aspecto do acompanhamento pedagógico também pode encontrar muitos espaços e modos de acontecer. É promissor não encarar o acompanhamento como estar monitorando os docentes. O acompanhamento se dá muito mais nos processos reflexão e análise coletiva das necessidades cotidianas da escola e na elaboração conjunta das ações. Deve ser acima de tudo espaço de desenvolvimento das habilidades pessoais e profissionais. No entanto, o acompanhamento pedagógico dos professores deve por em evidência a autoridade do coordenador pedagógico, que de forma amigável, porém intensa, tem a obrigação de intervir, de ter coragem de promover um frente-a-frente com os professores para observar e orientar nas dificuldades e falhas docentes.

No plano da orientação curricular e da avaliação, o trabalho do coordenador prescinde de escolhas. A distribuição do tempo, dos espaços, dos recursos nas escolas, as cargas horárias, do trabalho do professor, são elementos que se encontram sempre com exigências da legislação em contraposição ao que se pensa na prática que deve ser ensinado. Isso gera constantes conflitos. Portanto, a orientação curricular é uma questão clara de decisão sobre o que se optar como currículo. Como diz Vasconcelos (2009, p. 132), “a prática educativa dependerá, em grande medida, da concepção de currículo que se tem”. Isso significa que no seu trabalho de orientação, o coordenador pedagógico deve ter atenção à intencionalidade educativa do currículo de sua escola, e, assim, fazer a opção por um horizonte formativo.

O aspecto da avaliação segue o mesmo raciocínio. A coordenação pode ser uma coordenação de controle ou uma coordenação de transformação. A avaliação feita pelo coordenador pode assim ser apenas para controlar o funcionamento da escola e não para transformá-la, que é de fato essência da identidade do coordenador pedagógico. Vai depender do objetivo e da concepção de avaliação que se tem. Cuidar da avaliação sugere também utilizá-la para mensurar o alcance do sentido da escola e do projeto coletivo, para compreender se ele apresenta o que se pode aqui chamar de fecundidade. Para ter essa perspectiva o coordenador deve lançar mão de diferentes instrumentos para avaliar diferentes níveis e ações, como um acompanhamento crítico e um olhar atento para os sinais presentes.

Nestas grandes áreas a ação do coordenador pedagógico deve ser capaz de dar maior espaço às ações do projeto pedagógico e às rotinas planejadas e menos atenção às urgências, transformando-as em ações incorporadas ao cotidiano pedagógico (PLACCO, 2003). Por fim, no trabalho o coordenador pedagógico deve cuidar de si também. São necessárias pausas para se fortalecer e abastecer as carências pessoais e profissionais atropeladas pela correria do dia-a-dia e pelas situações de multiplicidade de tarefas que este profissional assume na escola. A noção de que o coordenador pedagógico é pessoa humana e ao mesmo tempo profissional sugere que

sua constituição integra atividades relacionais, e que seus gestos pedagógicos carregam a força dessa feição. É sobre essa temática que o item a seguir trata.

3. LIDERANÇA COMO ATIVIDADE RELACIONAL NO CONJUNTO DO AMBIENTE ESCOLAR: ELEMENTOS ATITUDINAIS

No contexto da escola o coordenador pedagógico não pode perder a atenção a seu objetivo principal: garantir um processo de ensino-aprendizagem e saudável para todos e todas. Para tanto, faz-se necessário que o coordenador pedagógico construa um relacionamento profícuo com os seus pares. Em relação a isso Almeida (2003, p. 40) propõe desenvolver as seguintes habilidades:

- a) **Atender:** mostrar, por formas verbais e não verbais, a disponibilidade e o interesse pelo outro;
- b) **Responder:** Comunicar verbal ou corporalmente, a sua compreensão pelos sentimentos e idéias dos outros;
- c) **Personalizar:** mostrar sua parcela de responsabilidade no problema que o outro está enfrentando;
- d) **Orientar:** Avaliar, com o parceiro da relação, as alternativas de ação possíveis para facilitar a escolha de uma delas.

Isso se mostra importante, já que o coordenador pedagógico precisa aprimorar as habilidades de relacionamento interpessoal. Como qualquer indivíduo, ele se mostra em suas atitudes, no seu dia-a-dia, nas relações interpessoais. Isso é específico de cada pessoa. Segundo Almeida (2003, p. 41),

- A pessoa constitui-se nas relações interpessoais que vai estabelecendo no decorrer da vida;
- Os resultados de um encontro interpessoal tanto podem ser construtivos como destrutivos para a pessoa;
- O resultado do encontro depende, em grande parte das habilidades de condução das relações interpessoais pelo parceiro da relação;
- As habilidades interpessoais podem ser aprendidas e desenvolvidas;
- À medida que o outro perceber, em seu parceiro de relação, a preocupação em tornar a relação o mais confortável possível, maior será a probabilidade de agir de maneira similar quando relacionar com outras pessoas.

Deste modo, as atitudes do coordenador pedagógico devem vir cheias de habilidades de condução, com probabilidades de conforto e bem estar. Assim, condução e conforto no trato com o outro exige a presença de uma característica fundamental à ação qualificada desse profissional, a saber, a liderança, como uma atividade relacional, porque a coordenação pedagógica se mostra como um espaço de atores interdependentes e relacionados.

O conceito de liderança assume sempre alguns significados principais: a) atributo de posição ocupada; b) conjunto de características da personalidade de uma pessoa e c) categoria de comportamento. Como categoria de comportamento é que se considera que os elementos

atitudinais do coordenador pedagógico devem estar articulados inteiramente ao exercício da liderança. Gestão pressupõe exercício de liderança, ainda que seja possível haver gestão sem liderança. Liderança corresponde a um processo de gestão de pessoas. É nesse sentido que Luck (2008) diferencia as atitudes do líder e do chefe.

Nestes termos, as atitudes de um coordenador pedagógico e de relacionamento com os outros são sugeridas com base na qualidade de líder que ele deve assumir. Os comportamentos do líder são a base fundamental dos movimentos relacionais que ele vai ter com as demais pessoas da escola, em especial do professor.

Liderança como sendo processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva de melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas. (LUCK, 2008, p. 35).

Muito pouco se pode fazer disso se não se consegue ser reconhecido na escola como um líder. Portanto, antes mesmo de ser coordenador pedagógico é necessário ser líder na escola. Congregar pessoas pela capacidade de exercer a liderança precisa ser uma atitude central do coordenador pedagógico. Ser suporte para os professores incide em ter aceitação e reconhecimento neste grupo, e sem um perfil de líder, construído no tempo, e não dado por força de nomeações e acordos políticos, todos os esforços se esvaem. Com esta compreensão, a entrada na função deverá ser mais criteriosa por parte de quem a deseja e mais exigente por parte de quem escolhe esses profissionais para atuar na escola.

A atividade relacional do coordenador pedagógico como líder sugere, dessa forma, atitudes que exerçam poder atrativo no grupo, em especial nos docentes. Autoridade e competência devem ser dispositivos agregadores e não repelentes como chega a acontecer nos comportamentos de lideranças realizados por sujeitos imbuídos da função de coordenador pedagógico no âmbito da escola.

4. APONTANDO CAMINHOS PARA A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLAR: IDÉIAS CONCLUSIVAS

A constituição da identidade para o coordenador pedagógico parece estar vinculada à sua atividade cotidiana, no seu trabalho. A separação dessas categorias apresenta-se como algo que não se propõe aqui fazer, mas solidificá-las pela ação. No entanto, para que isso aconteça num processo saudável faz-se necessário que as instituições possibilitem a tais profissionais oportunidades permanentes de formação dos fundamentos de sua prática e de reflexão sobre ela. A identidade do coordenador na escola, por meio de experiências de formação e de reflexão deverá constituir mais lucidamente o que vem a ser seu trabalho, suas funções específicas, distinguindo-a da multiplicidade que acompanha as experiências vigentes.

O profissional de suporte pedagógico reeditado no coordenador pedagógico escolar no âmbito das escolas públicas municipais procura nos dias atuais sedimentar-se em seu campo de

atuação e valorizar-se como profissional do magistério, antes de tudo, e como trabalhador da educação, com dignas condições de trabalho e com clareza de suas tarefas dentro da educação básica.

A especificidade que tal tarefa tem na escola hoje carece, deste modo, de descortinamentos por meio de vivências concretas no espaço da escola básica, por seu caráter recente no quadro da gestão escolar, e por meio de estudos acadêmicos, dado sua atraente temática. A gestão pedagógica da escola é, então, campo ainda em aberto para importantes pesquisas, debates e intervenções dentro do tema da gestão educacional e escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida do Coordenador Pedagógico. In: ALMEIDA, L. R. de. PLACCO, V. M. N. S. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

BATISTA, S. H. S. S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In ALMEIDA, L. R.. PLACCO, V. M. N. S. (Orgs) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 8 DE OUTUBRO DE 1997. **Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**. <Disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0191-0194_c.pdf.> Acesso em 07 de Setembro de 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB e Lei de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Lei do Fundef . Brasília. Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

BRUNO, Eliane B. G. CHRISTOV, Luiza H. S. Reuniões na escola; Oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane B. G. ALMEIDA, L. R. CHRISTOV, Luiza H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

FRANCO, Amélia Santoro. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu, **Anais...** Caxambu, Minas Gerais, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, M. S. L. SALES, J. O. C. B. **Aprendiz da Prática Docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LUCK, H. **Liderança em Gestão Escolar**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (Série: Cadernos de Gestão 4).

MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In BRUNO, Eliane B.G. ALMEIDA, L. R. CHRISTOV, Luiza H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

_____. Qual a identidade do Professor Coordenador Pedagógico? In: **Textos**. Disponível em: <www.caxias.rs.gov.br/novo_site/uploads/.../cp_textos1.pdf>. Acesso em 23 de Junho de 2009.

MATUS, Carlos. Curso de planificação e governo – Guia de análise teórica. São Paulo: ILDES Editor, 1991.

PLACCO V. M. N. S. O Coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, L. R. de. PLACCO. V. M. N. S. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 4. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. S. SILVA, Sylvia H. S. da. A formação do Professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. G. ALMEIDA, L. R. CHRISTOV, Luiza H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

VASCONCELOS, C. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009 (Subsídios Pedagógicos do Libertad).