

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM  
EDUCAÇÃO

ANA VITÓRIA DUTRA AMORIM

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E ORGANIZAÇÃO E  
GESTÃO DA ESCOLA: O POSICIONAMENTO DO COORDENADOR  
PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO ENSINO  
DESENVOLVIMENTAL

GOIÂNIA 2021

ANA VITÓRIA DUTRA AMORIM

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E ORGANIZAÇÃO E  
GESTÃO DA ESCOLA: O POSICIONAMENTO DO COORDENADOR  
PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO ENSINO  
DESENVOLVIMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Libâneo.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

GOIÂNIA 2021

A524f Amorim, Ana Vitoria Dutra

Finalidades educativas escolares e organização e gestão da escola : o posicionamento do coordenador pedagógico na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental / Ana Vitoria Dutra Amorim.-- 2021.

79 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2021

Inclui referências: f. 74-79

1. Escolas - Organização e administração. 2. Educação - Finalidades e objetivos. I. Libâneo, José Carlos. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.09(043)



**PUC  
GOIÁS**



FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA: O  
POSICIONAMENTO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO  
ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 de junho de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás

---

Prof. Dra. Danielle Girotti Callas/ Centro Educacional Pioneiro

---

Prof. Dra. Eliane Silva / PUC Goiás

---

Prof. Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz/ PUC Goiás

---

Prof. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni / FACMAIS

Agradecimento à CAPES:

Esta pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por ser o melhor escritor que qualquer vida poderia ter e por me conceder saúde e abençoar todos os meus projetos.

Ao **meu pai Wanderlei**, por me incentivar todos os dias com seu exemplo de vida e me conceder todo o suporte necessário para realização deste trabalho.

À **minha mãe Daniella**, por suas orações, puxões de orelha, por cada garrafa de café feita e pela fiel companhia nas idas para Goiânia.

Aos **meus irmãos Carol e João Lucas**, por escutarem minhas partilhas de cada momento vivenciado.

Ao **meu noivo Gabriel Zago**, por ser um companheiro fiel, amoroso e extremamente paciente.

Aos **meus avós**, por todo zelo e cuidado para que eu conseguisse realizar este trabalho.

À **Pontifícia Universidade Católica de Goiás**, por me permitir vivenciar esta experiência.

Ao **Professor José Carlos Libâneo**, pela paciência em me orientar, por me ensinar o verdadeiro sentido da pesquisa e me mostrar o real significado da virtude humildade. Serei eternamente grata pelos ensinamentos que vão além do âmbito acadêmico.

À **Professora Eliane Silva**, pelo explícito compromisso com a pesquisa em educação, por aceitar ser parte da Banca Examinadora e fazer com tamanha cautela suas contribuições para este trabalho.

À **Professora Danielle Girotti**, pelas significativas contribuições para minha caminhada profissional e por aceitar ser parte da Banca Examinadora, o que se tornou um verdadeiro presente!

Aos **amigos do mestrado Luiz, Cilânia e Cinara** que vivenciaram comigo todas as etapas desta pesquisa, desde a primeira orientação com o querido professor José Carlos Libâneo, até a etapa final. Obrigada meus amigos!

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01. Finalidades Educativas Escolares

Figura 02. Modelo geral de prática institucional

Figura 03. Um modelo de aprendizagem e desenvolvimento infantil por meio da participação na prática institucional, em que se apresentam diferentes perspectivas: perspectiva social, institucional e pessoal.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01. Concepções de Organização e Gestão escolar

Quadro 02. Planos de Análise de Hedegaard

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01. Total encontrado nos últimos 5 anos de dissertações e teses separados por palavras chave adicionadas ao operador booleano “and” selecionadas na busca no portal BDTD.

Tabela 02. Dissertações e Teses relevantes do portal BDTD dos últimos 5 anos

## RESUMO

AMORIM, Ana Vitória. Finalidades Educativas Escolares e Organização e Gestão da Escola: O Posicionamento do Coordenador Pedagógico na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - PPGE. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Goiânia, 2021.

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. O tema geral da pesquisa teve como foco a organização e gestão da escola em sua relação com finalidades educativas escolares, e o posicionamento do coordenador pedagógico no contexto organizacional na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. A pesquisa foi motivada pela pergunta: Como se configura o posicionamento do coordenador pedagógico no sistema de organização e gestão da escola numa visão de qualidade social e pedagógica do ensino, a partir de determinada concepção de finalidades educativas escolares? Foi estabelecido como objetivo geral: desenvolver estudo sobre o posicionamento da coordenação pedagógica na estrutura organizacional da escola, na perspectiva do ensino desenvolvimental e dos estudos de Mariane Hedegaard, considerando-se finalidades educativas escolares visando qualidade social e pedagógica. A partir do objetivo geral, foram formulados os seguintes objetivos específicos: conhecer e analisar as atuais concepções de organização e gestão escolar; buscar na pesquisa corrente as atribuições da Coordenação Pedagógica e as dificuldades encontradas no desempenho dessas atribuições; conhecer e organizar estudos sobre a Teoria do ensino desenvolvimental e a teoria do ensino radical-local visando obter contribuições para uma concepção de organização e gestão da escola; propor atribuições do coordenador pedagógico dentro da estrutura organizacional da escola na perspectiva do ensino desenvolvimental, tendo em conta finalidades educativas escolares visando qualidade social e pedagógica. Para a investigação do tema, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a organização e gestão de escolas, as atribuições do coordenador pedagógico e a teoria do ensino desenvolvimental, incluindo nessa teoria as contribuições da pesquisadora dinamarquesa Mariane Hedegaard para a compreensão do papel das práticas institucionais na aprendizagem e desenvolvimento de professores e alunos. Esta pesquisa mostrou que, embora estudos consultados coloquem em destaque a importância da Coordenação Pedagógica na escola, são poucos os estudos e pesquisas que abordam o papel dos coordenadores em relação à função educativa das práticas de organização e gestão na perspectiva desenvolvimental. Além disso, confirmou dificuldades da Coordenação Pedagógica em cumprir suas funções propriamente pedagógicas devido ao acúmulo de funções administrativas e burocráticas, distorcendo a identidade dessa profissão. No entanto, a despeito dessas condições adversas, o estudo da teoria do ensino desenvolvimental, das contribuições teóricas de Hedegaard e de outras visões sociocríticas acerca da organização e gestão da escola, possibilitou formular indicações acerca da criação e manutenção das condições e meios institucionais necessários para incrementar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e o papel do Coordenador Pedagógico nesse processo.

Palavras-Chave: Organização e Gestão Escolar. Finalidades Educativas Escolares. Teoria do Ensino Desenvolvimental. Coordenador Pedagógico.

## ABSTRACT

AMORIM, Ana Vitória. School Educational Purposes and School Organization and Management: The Position of the Pedagogical Coordinator from the perspective of the Developmental Teaching Theory. (Masters dissertation). Stricto Sensu Graduate Program in Education - PPGE. Pontifical Catholic University of Goiás - PUC Goiás. Goiânia, 2021.

This dissertation is linked to the Research Line Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Graduate Program in Education at PUC Goiás. and the positioning of the pedagogical coordinator in the organizational context from the perspective of developmental teaching theory. The research was motivated by the question: How is the position of the pedagogical coordinator configured in the school's organization and management system in a vision of social and pedagogical quality of teaching, based on a given conception of school educational purposes? It was established as a general objective: to develop a study on the positioning of pedagogical coordination in the organizational structure of the school, from the perspective of developmental teaching and the studies of Mariane Hedegaard, considering school educational purposes aiming at social and pedagogical quality. From the general objective, the following specific objectives were formulated: to know and analyze the current conceptions of school organization and management; seek in current research the attributions of the Pedagogical Coordination and the difficulties found in the performance of these attributions; know and organize studies on the theory of developmental teaching and the theory of radical-local teaching, aiming to obtain contributions to a conception of organization and management of the school; propose attributions of the pedagogical coordinator within the organizational structure of the school from the perspective of developmental teaching, taking into account educational purposes aimed at social and pedagogical quality. For the investigation of the theme, a bibliographical research was carried out on the organization and management of schools, the attributions of the pedagogical coordinator and the theory of developmental teaching, including in this theory the contributions of the Danish researcher Mariane Hedegaard for understanding the role of institutional practices in learning and teacher and student development. This research showed that, although studies consulted highlight the importance of Pedagogical Coordination at school, there are few studies and researches that address the role of coordinators in relation to the educational function of organization and management practices in a developmental perspective. Furthermore, it confirmed the difficulties of the Pedagogical Coordination in fulfilling its proper pedagogical functions due to the accumulation of administrative and bureaucratic functions, distorting the identity of this profession. However, despite these adverse conditions, the study of the theory of developmental education, the theoretical contributions of Hedegaard and other socio-critical views about the organization and management of the school, made it possible to formulate indications about the creation and maintenance of the conditions and institutional means necessary for enhance student learning and development and the role of the Pedagogical Coordinator in this process.

Keywords: School Organization and Management. School Educational Purposes. Developmental Teaching Theory. Pedagogical Coordinator.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	24
FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE ESCOLAS .....	24
1 Finalidades educativas e funções das escolas: implicações nas formas de Organização e Gestão .....	24
2 A Organização e Gestão de escolas: definição, caracterização e concepções correntes.....	30
3 A propósito de uma visão sociocrítica da organização e gestão da escola.....	39
CAPÍTULO II.....	41
A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS .....	41
1 A Coordenação Pedagógica na Organização e Gestão: definição, caracterização e atribuições.....	41
2 O exercício profissional do Coordenador Pedagógico na escola: situação atual e perspectivas de mudança .....	48
3 Organização e Gestão a serviço de um projeto político-pedagógico .....	50
CAPÍTULO III .....	53
UMA CONCEPÇÃO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	53
1 Finalidades e funções da escola na teoria do ensino desenvolvimental: o trabalho dos professores e a organização da escola.....	53
2 Possíveis aproximações teóricas de uma concepção de organização e gestão desenvolvimentais .....	58
2.1 Concepções de cunho sociocrítico .....	60
2.2 Teoria Histórico-Cultural e Contribuições de Mariane Hedegaard.....	62
3 Indicações para a formulação de atribuições do coordenador pedagógico na perspectiva do ensino desenvolvimental .....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
REFERÊNCIAS .....	76

## INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se à organização e gestão das escolas em sua relação com finalidades educativas escolares, e o posicionamento do coordenador pedagógico no contexto organizacional, na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental formulada por V. Davydov e ampliada com as contribuições de Mariane Hedegaard. Vários estudos mostram a imprescindibilidade das formas de organização e gestão no funcionamento das escolas, mas poucos deles abordam explicitamente a relação entre essas formas e seus efeitos na aprendizagem e desenvolvimento de alunos, na perspectiva do ensino desenvolvimental e, especificamente, o papel do coordenador pedagógico em relação a essa concepção de organização e gestão.

Este trabalho surgiu de minhas inquietações pessoais acerca da figura do coordenador pedagógico visto que este é um profissional presente na estrutura organizacional da escola que estabelece relações com todos os participantes do ambiente escolar, especialmente com os professores e, também, um agente de imprescindível importância na promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. O processo de construção do meu interesse pelos estudos teve início no quintal de minha casa. Minha mãe, professora da Educação Infantil, iniciou este processo comigo por meio de livros, jogos educativos, o que me despertou o interesse pela leitura e escrita desde muito cedo. Ingressei na escola já com o domínio da leitura e escrita. Ao longo dos anos escolares, tive professores que me mobilizaram para meu desenvolvimento pessoal, embora tenha havido outros que não mostram muito envolvimento na profissão.

Foi em um dos corredores do colégio, já no Ensino Médio, que, em determinado dia, um professor me parou e se expressou algo que mobilizou meus desejos até os dias atuais. Ele disse que se eu optasse por cursar Pedagogia, eu estaria “desperdiçando” a minha inteligência. Aos 15 anos eu poderia ter sido influenciada pela opinião deste professor. Entretanto, eu a usei como incentivo para chegar até aqui.

Ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás no ano de 2015. Durante o curso, fui beneficiada por uma bolsa de iniciação à docência, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). As pesquisas, além de se desenvolverem no âmbito acadêmico, também eram realizadas em escolas campo. Fui orientada a desenvolver a pesquisa em uma escola distante de casa, mas eu rodaria os mesmos quilômetros novamente, só para ter a oportunidade de aprender naquela escola.

Em campo, fiquei em uma sala do 4º ano do Ensino Fundamental I, que contava com a presença de uma aluna com deficiência visual. A professora regente me colocava para auxiliar a aluna, e nós fomos aos poucos estabelecendo uma relação muito amigável, pude conhecer o outro lado da Pedagogia, um lado mais humano, que até então eu só tinha visto nos livros. Fui relacionando o que estudava na academia com a realidade escolar. Assim, a Pedagogia me fascinava cada vez mais.

Ainda na graduação, muitos professores recomendavam para seguirmos nos estudos de pós graduação. Uma dessas professoras, Nilma Amaral, não só me incentivou a ingressar no mestrado, como também dividiu leituras e vivenciou essa etapa comigo. Juntas, realizamos a inscrição para o processo seletivo, eu no mestrado e ela para o doutorado. Aprovada! Quando recebi a notícia da aprovação no mestrado, quanta alegria! Eu estava no centro da cidade em companhia de minha mãe e, naquele momento, disse a ela que buscaria aproveitar ao máximo a oportunidade e desenvolveria o meu melhor. Os meses se passaram, conheci a Universidade, os professores e os colegas de classe e de pesquisa. Pela pouca idade, logo fui apelidada, carinhosamente, pelos colegas como a “Mascote” da turma.

Hoje, o meu interesse em desenvolver esta pesquisa parte da ideia de que as formas de organização escolar, enquanto práticas institucionais, possuem grande influência em nossas vidas. Elas têm, portanto, um papel fortemente educativo, repercutindo nas nossas aprendizagens e no nosso desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral. Ademais, como pontuei, sou oriunda de uma família muito presente em todos os processos educativos que desenvolvo, e meu pai me fala constantemente que “o conhecimento é a única coisa que ninguém nunca poderá tirar da gente”.

Mesmo não possuindo vasta experiência profissional, afinal, acredito que por meio deste trabalho poderei ampliar o aprendizado da graduação que realizei, bem como defender paulatinamente a reflexão teórica de que o ambiente educa, as formas de gestão educam e as práticas institucionais são propiciadores das condições de aprendizagem e desenvolvimento que podem afetar de forma positiva ou negativa os motivos e as capacidades e habilidades dos alunos para a vida social.

A motivação para esse tema de pesquisa foi sendo alimentada ao longo dos estudos do mestrado e no processo de orientação desta dissertação, com a familiarização com a teoria do ensino desenvolvimental e os estudos de Hedegaard. Conclui, então, que seria oportuno estudar mais a fundo as formas de organização e gestão da escola e sua influência na aprendizagem e desenvolvimento tanto de alunos quanto de professores com

base nesses enfoques teóricos. Nesse meio de tempo, fui formando a ideia de que o Coordenador Pedagógico teria um papel indispensável no planejamento e na realização dessas formas de organização e gestão.

Na fase de planejamento, a ideia inicial seria realizar pesquisa de campo em uma escola pública na região periférica da cidade onde resido. Eu acompanharia um coordenador pedagógico por dois a três meses, e observaria seu trabalho, na tentativa de compreender qual o seu papel dentro daquela realidade escolar. Além disso, planejávamos realizar entrevistas com o CP e com os professores, pais e alunos da instituição. Chegamos a nos conhecer, combinar como seria realizada a pesquisa, eu estava realmente entusiasmada. Infelizmente houve um impedimento definitivo para a realização da pesquisa de campo. Em meados de março de 2020, fomos notificados que as reuniões presenciais e as aulas estavam suspensas por causa do enfrentamento da pandemia de Covid-19. Desse modo, tivemos que reorganizar nosso trabalho, e fomos orientadas a desenvolver a pesquisa bibliográfica, o que, de fato, tem se tornado um trabalho árduo, diante o cenário que estamos enfrentando.

Conforme afirmamos anteriormente, esta pesquisa buscou o entendimento das formas de organização e gestão como práticas educativas a partir da convicção de que existe uma função educativa nas práticas institucionais postas em prática na escola, e que o Coordenador Pedagógico atua nessas práticas como um agente educativo.

Para situar esta pesquisa no contexto social mais amplo, é preciso considerar que a organização escolar e a atuação dentro dela dos agentes educativos, estão inseridos em relações de poder em nível internacional e nacional, das quais ocorrem diferentes projetos sociais e políticos e correspondentes finalidades educativas para a escola. Isso significa que as finalidades educativas escolares definidas dentro de um sistema educacional incidem nas políticas educacionais, nas diretrizes curriculares e, por consequência, nas funções da escola e no trabalho dos professores. Chama a atenção, no que diz respeito aos propósitos desta dissertação, a afirmação de Libâneo (2019, p. 12) de que a definição de finalidades da educação escolar “antecede e norteia decisões sobre objetivos de formação dos alunos, orientações curriculares, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores”. A importância dessa afirmação, no entanto, ganha contornos bem mais complexos quando se considera que essas finalidades expressam interesses políticos, ideológicos, econômicos, mercadológicos de determinados grupos sociais, em âmbito internacional e nacional. Estudos levados a efeito por autores como Lenoir (2016); Evangelista (2013); Libâneo

(2009, 2016, 2019); Libâneo; Freitas (2018); Silva; Cunha (2014), entre outros, indicam a presença de organizações internacionais e nacionais na definição de finalidades educativas dos sistemas de ensino e sua incidência nas políticas e diretrizes da educação nacional. O tema das finalidades educativas ganha, assim, destaque na pesquisa educacional.

Conforme esses estudos, estabeleceu-se para a educação escolar finalidades economicistas e utilitárias, atribuindo à escola o papel de oferecer rudimentos de conhecimentos visando tão somente o preparo elementar para uma profissão respondendo, assim, a necessidades econômicas. Em pesquisa realizada no Estado de Goiás (LIBÂNEO e FREITAS, 2018) foi mostrado como essas finalidades, centradas na educação de resultados, se refletem negativamente no funcionamento das escolas e no trabalho dos professores na sala de aula. Constatou-se, por exemplo, conforme Personi (2017), que a padronização do processo de ensino-aprendizagem com base em competências e habilidades resulta num esvaziamento do currículo escolar e os professores tornam-se meros executores de orientações externas vindas da Secretaria de Educação. Por sua vez, os alunos recebem um currículo e um ensino empobrecidos, já que se restringem à preparação para responder a testes padronizados. Compreende-se daí que a atividade de Coordenação Pedagógica perde seu sentido, pois banalizando-se o processo de ensino-aprendizagem banaliza-se, também, o trabalho dos professores.

O que desejamos mostrar é que, discutir a problemática da organização da escola e do papel da Coordenação Pedagógica dentro da perspectiva do ensino desenvolvimental, significa buscar alternativas de concepções de escola, de currículo e de ensino voltadas para o desenvolvimento de capacidades humanas que sejam uma contraposição ao modelo de educação de resultados.

Por sua vez, estudos recentes como os de Volpe (2019), Santos (2016), Carmo (2017), Petri (2016), Sentoma (2020), apresentam em suas pesquisas a figura do coordenador pedagógico enquanto um sujeito singular no ambiente escolar. Volpe (2019) afirma que é importante saber lidar com as pessoas, com suas motivações e expectativas para que se tenha um ambiente favorável a todos que fazem parte dele, tendo a consciência de que todos fazem parte do processo. O estudo apresentado por Santos (2016) mostra que o espaço escolar é um ambiente dialógico de desenvolvimento dos sujeitos, algo fundamental para a aprendizagem dos alunos, e reforça a ideia de que o ambiente escolar e as práticas que aí se desenvolvem, também educam. Em sua dissertação, relatando pesquisa realizada no município de Santo André (SP), Sentoma

(2020) constatou que a constituição da identidade dos coordenadores pedagógicos não tem sido um processo fácil devido à indefinição de papéis e multiplicidade de tarefas. A autora sinaliza que é necessário um olhar mais cuidadoso para a função, no que se refere principalmente ao papel do CP.

Essas pesquisas ajudaram a compreender que as formas de organização e gestão influenciam diretamente no trabalho dos professores, nas relações com a família e no ambiente escolar e, desse modo, podem repercutir, positiva ou negativamente, na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Igualmente auxiliam a compreender o CP enquanto agente educativo, ou seja, um profissional que tem um papel significativo na direção a ser dada às formas de organização e gestão.

Outra linha de investigações que trouxe elementos importantes para a problematização desta pesquisa foi a que privilegia estudos sobre o caráter educativo das formas de organização e gestão da escola. Usualmente, em estudos mais convencionais, a organização e gestão da escola costuma ser associada às teorias gerais de administração em que se estudam a estrutura organizacional, as formas de coordenação e gestão do trabalho, ao provimento e utilização dos recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos, etc., atribuindo-se à organização escolar uma visão meramente “administrativa”. No entanto, tratando-se de uma organização intrinsecamente educativa e educadora, uma escola existe para cumprir seu principal objetivo que é assegurar a aprendizagem de todos os alunos. As práticas de organização e gestão existem para criar as condições para se atingir o principal objetivo das escolas, que é melhorar as aprendizagens dos alunos (LIBÂNEO, 2013). Nesse sentido, elas devem ser entendidas, também, como práticas que educam e ensinam.

Nesse ponto, surgem algumas 4 [a numeração é mero efeito didático para estudo da examinadora] questões que remetem ao problema delineado para esta pesquisa: 1) o que pode caracterizar uma organização escolar que, além de assegurar as condições e meios do funcionamento da escola, também se constitui um lugar de aprendizagem tanto para alunos como para professores? 2) Em que sentido as formas de organização educam? 3) Em que elas influenciam atitudes e valores em professores e alunos? 4) Que teorias podem dar sustentação à ideia de que as práticas de organização e gestão são práticas educativas, mas além da visão meramente administrativa e burocrática?

Para a obtenção de respostas a estas questões, recorreremos a concepções críticas de organização escolar bem como a premissas da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental para buscar elementos visando um tipo de organização escolar

voltada para o desenvolvimento humano. Dentro destas duas últimas teorias, buscamos as contribuições da pesquisadora dinamarquesa Mariane Hedegaard<sup>1</sup>. Ela desenvolveu seus estudos (1999, 2004, 2005, 2008) em torno da ideia de que as práticas socioculturais e institucionais são propiciadoras das condições de aprendizagem e desenvolvimento que podem afetar de forma positiva ou negativa os motivos e as capacidades dos alunos para a vida social. Seus estudos visaram, sobretudo, compreender a relação entre o contexto sociocultural e institucional em que a criança está inserida e a atividade própria dessa criança enquanto participante desses contextos. Mais especificamente, Mariane Hedegaard e Marilyn Fler (2008) contribuem com o nosso estudo no que diz respeito à conceitualização da aprendizagem na sala de aula a partir de perspectivas sociais, institucionais e individuais articuladas entre si. Elas demonstram que as crianças não só aprendem por meio da participação em práticas na sala de aula, mas em práticas sociais, culturais e familiares. Com isso, buscamos construir um diálogo entre o pensamento de Hedegaard e as formas de organização e gestão consideradas práticas educativas e a função do CP enquanto agente do processo educativo.

Tendo em conta estas considerações, partimos do seguinte problema: Como se configura o posicionamento do Coordenador Pedagógico no sistema de organização e gestão da escola numa visão de qualidade social e pedagógica do ensino, na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental e das contribuições de Mariane Hedegaard?

Posto o problema, nosso objetivo geral foi desenvolver estudo sobre o posicionamento da coordenação pedagógica na estrutura organizacional da escola, na perspectiva do ensino desenvolvimental e dos estudos de Mariane Hedegaard, considerando-se finalidades educativas escolares visando qualidade social e pedagógica.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer e analisar as atuais concepções de organização e gestão escolar tendo como critério finalidades educativas escolares;
- Comparar as atribuições da Coordenação Pedagógica identificadas na pesquisa corrente com as dificuldades encontradas para o seu desempenho

---

<sup>1</sup> Mariane Hedegaard é professora e pesquisadora na área de Psicologia do Desenvolvimento, do Departamento de Psicologia da Universidade de Copenhague (Dinamarca). Atualmente está coordenadora do Grupo de Pesquisa PPUK (Prática, Pessoa, Desenvolvimento, Cultura), no Centro Departamento de Educação Universidade de Copenhague. A pesquisadora dinamarquesa é seguidora da concepção de aprendizagem formulada por L. S. Vygotsky, Leontiev e Davydov.

- Investigar na Teoria do ensino desenvolvimental e na teoria do ensino radical-local elementos que contribuam com a construção de uma concepção de organização e gestão da escola.
- Propor atribuições do coordenador pedagógico dentro da estrutura organizacional da escola na perspectiva do ensino desenvolvimental, tendo em conta finalidades educativas escolares visando qualidade social e pedagógica.

## **A pesquisa**

Conforme mencionado, esta pesquisa consistiu em pesquisa bibliográfica sobre a temática referente à organização e gestão da escola e seus efeitos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, e ao papel da Coordenação Pedagógica. O levantamento bibliográfico e a análise do material selecionado nos permitiram encontrar pesquisas similares e analisar a metodologia e o formato utilizado pelos pesquisadores, possibilitando ampliar conhecimento e a compreensão do tema. Além de ampliar o conhecimento sobre o assunto. Entretanto não é pertinente apenas encontrar a informação, é necessário verificar se ela é relevante.

O levantamento bibliográfico foi efetuado exclusivamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) abrangendo teses e dissertações sobre organização e gestão de escolas, atribuições do coordenador pedagógico e teoria do ensino desenvolvimental, incluindo nessa teoria as contribuições de Mariane Hedegaard para a compreensão o papel das práticas institucionais na aprendizagem e desenvolvimento de professores e alunos.

O volume de obras referentes à pesquisa da temática organização e gestão escolar é, por si só, relevante. Por intermédio da busca realizada via internet nas bases de dados, foi possível a construção de tabelas que apresentam esses dados numéricos. Apresentamos a seguir na Tabela 1 o resultado da busca que fizemos no portal BDTD para selecionar dissertações e teses, e empregamos o operador booleano “and” com a finalidade de facilitar o processo de busca e seleção da informação que procuramos. Este operador booleano “and” é utilizado para restringir a pesquisa, fazendo a intersecção dos conjuntos de trabalhos que possuem os termos combinados. Além disso, utilizamos o recorte temporal dos últimos 5 anos (2015-2020), na busca de estudos mais recentes sobre a nossa temática.

Fizemos o levantamento no portal, coletando títulos e assuntos semelhantes por meio das seguintes palavras-chave: Organização e Gestão Escolar, Comunidades de

Aprendizagem, Coordenação Pedagógica, Formação de Identidade, Ambiente Escolar, Sala de aula. A cada busca, fizemos o uso do operador booleano para encontrar assuntos similares ao que procurávamos. Após um primeiro levantamento, foi feita filtragem para selecionar títulos com mais relevância para esta dissertação, conforme descreveremos mais adiante.

**Tabela 1** - Dissertações e teses separadas por palavras-chave e adicionadas ao operador booleano “and” - Portal BDTD: critério de proximidade ao objeto de pesquisa/Período de 2015-2020

<b>Palavras-chave utilizadas</b>	<b>Nº de Dissertações</b>	<b>Nº de Teses</b>
Organização e Gestão Escolar AND Comunidades de Aprendizagem	2	0
Organização e Gestão Escolar AND Coordenação Pedagógica	5	0
Coordenador Pedagógico AND Formação de Identidade	15	1
Coordenador Pedagógico AND Ambiente Escolar	8	2
Coordenação Pedagógica AND Sala de Aula	9	3
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>	

**Fonte:** Resultados da tabulação do levantamento bibliográfico. Elaboração para esta pesquisa - 2021.

Fazendo a leitura da tabela, percebemos que apareceram no total, 45 obras entre teses e dissertações que abordavam diretamente as ligações entre as temáticas da coordenação pedagógica, organização escolar e aprendizagem dos alunos nos últimos cinco anos. Entendemos que seria frutífero ler completamente todas as dissertações e teses publicadas que se relacionavam com nossa temática para efetuar, mais uma seleção. Estamos conscientes das limitações de nossa pesquisa decorrentes da pouca experiência nesse tipo de pesquisa. Desse modo, restringimos nossas leituras a 12 trabalhos que se relacionavam mais diretamente com nossas investigações, os quais foram inseridos na Tabela 2.

Tabela 2 - Dissertações e Teses relevantes do portal BDTD - 2015/2021

<b>DISSERTAÇÕES</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Organização e desenvolvimento da coordenação pedagógica para o acompanhamento do trabalho dos professores.	Flávio César dos Santos	2018	UNB
Gestão dialógica: um estudo a partir das comunidades de aprendizagem	Andréia Oliveira Ferreira dos Santos	2016	UNINOVE
O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento	Tatiana Alves Lara Volpe	2019	PUC SP
A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante	Leonardo Bezerra do Carmo	2017	UNB
O coordenador pedagógico e os condicionantes de um trabalho bem-sucedido no cotidiano de uma escola estadual paulista	Cláudia Maria Micheluci Petri	2016	PUC SP
O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico	Thays Roberta de Abreu Gonzaga Sentoma	2020	PUC SP
Coordenação Pedagógica na escola: Uma função para pedagogos?	Matildes Aparecida	2015	UFMT
O coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto	Lívia Gonçalves de Oliveira	2019	UNB
O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho.	Simone Moura Lima	2016	UNB
<b>TESES</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
A atividade de estudo no ensino fundamental conforme a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov e contribuições de M. Hedegaard: um experimento didático em ciências.	Eliane Silva	2020	PUC GO
Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos.	Jeanny Meiry Sombra Silva	2019	PUC SP
O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho	Andrea Jamil Paiva Mollica	2015	PUC SP

Fonte: Elaborado para esta pesquisa 2021.

Além dos trabalhos relacionados acima, para fundamentar nossos estudos sobre Organização e gestão buscamos autores como Libâneo (2012, 2018), Paro (2007, 2016), Gadotti (2010) e Mello, Braga e Gabassa (2014). Sobre a temática da Coordenação Pedagógica, utilizamos Placco e Almeida (2003); Placco, Almeida e Souza (2011); Placco e Souza (2012); Oliveira (2007); Lima e Santos (2018); Franco (2008);

Domingues (2014) para subsidiar nossos estudos com relação ao papel do Coordenador pedagógico e suas relações com a organização e gestão das escolas.

Sobre a teoria do ensino desenvolvimental recorremos a Davydov (1988). Para compreendemos as práticas socioculturais e institucionais e desenvolvimento humano, utilizamos Edwards, Fleer e Bottcher (2019) Hedegaard (1999, 2008); Libâneo e Freitas (2019), Daniels (2003); Hedegaard e Chaiklin (2005). Essas leituras contribuíram para esboçar um ensaio de concepção sobre organização e gestão escolar dentro da perspectiva desenvolvimental. Foi dado especial destaque ao modelo formulado por Hedegaard sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças em sua participação em práticas institucionais. Para isso, foi necessário recorrer a obras dessa autora, algumas já traduzidas por pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás, outras traduzidas especialmente para esta dissertação.

A função do coordenador pedagógico dentro da escola nem sempre é bem delimitada como mostram autores que se dedicam à identidade profissional dessa função, por exemplo, Placco e Souza (2012). Pesquisas analisadas mais adiante nesta dissertação indicam que, muito frequentemente, a função da coordenação pedagógica é ainda vista como uma atividade burocrática e não diretamente ligada à natureza desse cargo, que é atuar na escola, junto aos professores, nos aspectos pedagógico-didáticos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho se propõe a mostrar, com base em pesquisas já realizadas, que o Coordenador Pedagógico é um agente educativo cujas funções têm grande impacto no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Para isso, entendemos que ele deve planejar e organizar o ambiente social de aprendizagem no âmbito da escola, identificar as necessidades dos professores e com eles buscar soluções que priorizem um trabalho educacional que amplie e favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, assim como construir o diálogo entre a escola e família.

Organizamos este trabalho em três capítulos. No capítulo primeiro, abordamos as finalidades educativas escolares relacionadas à organização e gestão das escolas. No segundo, trazemos a figura do Coordenador Pedagógico explorando suas atribuições e o seu posicionamento na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Trouxemos, também, um retrato atual sobre o exercício da Coordenação Pedagógica nas escolas e as possibilidades de reversão dessa realidade. No capítulo terceiro intentamos reunir elementos para uma concepção de organização e gestão escolar voltada para o

desenvolvimento humano na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimento de Davydov e das contribuições de Mariane Hedegaard.

## CAPÍTULO I

### FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE ESCOLAS

Organizamos esse capítulo em quatro tópicos. No primeiro, trabalhamos as finalidades educativas escolares e funções das escolas e implicações nas formas de Organização e Gestão. No segundo, discorremos sobre a definição, caracterização da organização e gestão e apresentamos alguns paradigmas correntes. No terceiro, abordamos as tendências atuais de organização e gestão, e no último tópico, discutimos sobre as práticas inovadoras no campo da organização escolar: comunidades de aprendizagem.

#### **1 Finalidades educativas e funções das escolas: implicações nas formas de Organização e Gestão**

Um dos temas mais relevantes que têm surgido recentemente na pesquisa educacional é o das finalidades educativas escolares. Um dos autores que contribuiu bastante para o esclarecimento do significado de finalidades educativas foi Yves Lenoir que, junto com outros autores, publicou importante obra sobre o tema (LENOIR et al., 2016). Segundo esse autor, as várias nações do mundo têm hoje um interesse real pela escola, ela é vista como necessidade e, às vezes como panaceia para os problemas da sociedade. Entretanto, o tema finalidades educativas é bastante controverso, passível de múltiplas interpretações.

Com efeito, na mesma obra, Lenoir elenca sete interpretações para as Finalidades Educativas Escolares: a) educação como reprodutora, preservadora do *status quo* e da estrutura de classes sociais; b) educação como meio de mover a criança de um estado selvagem para um estado da natureza humana, principalmente para introduzir regras, normas e valores de determinada sociedade; garantindo a perpetuação e a herança cultural; c) educação como autorrealização do sujeito; d) educação como formadora do capital humano como força de trabalho e como um produtor-consumidor; e) educação como formadora para o mundo de trabalho, de caráter profissionalizante, por meio de competências consideradas úteis e necessárias ao mercado de trabalho; f) educação como resistência, em meio a embates ideológicos, contra a cultura dominante; g) educação

como processo emancipatório resultante do desenvolvimento do pensamento racional mas compreendida, hoje, como uma resposta a todas as formas de dominação (econômicas, políticas, sociais, culturais).

Observe-se que essa variedade de interpretações reflete distintos posicionamentos filosóficos, políticos, ideológicos, culturais, cada uma delas representando interesses de grupos e classes sociais no contexto político de cada país. É desse modo que sua definição acaba por afetar as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, o funcionamento das escolas, conforme esclarece Libâneo (2019, p. 12):

A discussão sobre as políticas educacionais e curriculares é inseparável da questão das finalidades e objetivos da educação escolar, uma vez que sua definição antecede e norteia decisões sobre objetivos de formação dos alunos, orientações curriculares, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares. A definição de finalidades e objetivos estabelece, também, referências para formulação de critérios de qualidade da educação que, por sua vez, orientam políticas educacionais e diretrizes curriculares, as quais incidem diretamente sobre o trabalho das escolas e dos professores.

Tendo em conta as contribuições de Lenoir, Callas (2020) constrói uma reflexão, na forma de síntese, acerca das finalidades educativas afirmando que as finalidades indicam a direção, os objetivos indicam o caminho e as metas indicam os resultados esperados. Em sua pesquisa, Callas (2020) elabora a figura abaixo mostrando como as finalidades educativas se inserem em outros temas da educação.

Figura 01: Finalidades Educativas Escolares (Callas, 2020)



Fonte: Figura reproduzida de CALLAS, 2020.

A leitura da figura acima nos possibilita perceber que a autora busca representar a posição central ocupada pelas finalidades educativas escolares em todas as demais

decisões de políticas nacionais e internacionais, em todos os processos internos da escola e, por fim, na carreira dos professores e no futuro do jovem-aluno.

De acordo com Libâneo e Silva (2020), as finalidades refletem a noção de ser “educado” numa determinada sociedade, conforme contextos sociais, culturais, políticos e, assim, determinam parâmetros pelos quais os agentes educativos fundamentam suas práticas na gestão de sistemas, nas escolas e salas de aula. Para os autores, as finalidades educativas escolares definem atribuição de sentido e de valor ao processo educativo, indicam orientações tanto explícitas quanto implícitas aos sistemas escolares, geram ações nos planos empírico e operacional para as práticas de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, vários estudiosos vêm mostrando que desde, ao menos, os anos 1980, predomina no mundo todo a visão neoliberal de educação que orienta os países, especialmente os emergentes, para um currículo instrumental e utilitário, visando duas das finalidades listadas por Lenoir: a educação como formadora do capital humano como força de trabalho e como um produtor-consumidor, e a educação como formadora para o mundo de trabalho por meio do desenvolvimento das competências consideradas úteis e necessárias ao mercado de trabalho. A visão neoliberal é representada pelas ações de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que formulam orientações e estratégias para a educação, saúde, segurança, infraestrutura de países do mundo todo.

Em relação ao Banco Mundial, Evangelista e Shiroma (2006), registram a presença em documentos desse organismo conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão social, responsabilidade social, introduzindo nas políticas educativas e sociais um viés supostamente humanitário, mas, de fato, trata-se de um viés economicista. Na verdade, para as autoras, esses conceitos devem ser compreendidos na lógica das políticas de alívio à pobreza cuja função é diminuir os efeitos prejudiciais da competição no mercado globalizado. Compreendemos, assim, com base nas leituras, que as finalidades educativas escolares estão fortemente ligadas a agendas estabelecidas no plano da economia política global por meio de organismos e agências internacionais (EVANGELISTA, 2013), determinando aos sistemas de ensino a visão economicista em que a escola seria o lugar de uma formação destinada ao mercado, visando habilitar para capacidades produtivas.

Segundo Libâneo (2019), no Brasil, a influência externa nas políticas educacionais ocorre desde os anos 1950, conforme análise de Fonseca (2009, apud LIBÂNEO 2019), com a emergência da teoria do capital humano associada às demandas do mercado de

trabalho. Essa influência foi consolidada com o apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do programa “Aliança para o Progresso” na forma de acordo de cooperação técnica e econômica com o governo norte americano. Em anos posteriores, a influência internacional comparece com a atuação de outras agências de cooperação técnica e financiamento como o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD). Libâneo (2019) aponta que ao longo dos 21 anos do regime militar, a política educacional foi formulada com base nas orientações da teoria do capital humano e do enfoque de preparação de mão-de-obra. Segundo o autor, é a partir de 1970 que o Banco Mundial intensifica as operações de crédito e cooperação técnica, intervindo nos planos educacionais conforme a lógica do pragmatismo econômico.

Podemos considerar, assim, que as finalidades da educação escolar revelam interesses de grupos e relações de poder em âmbito internacional e nacional. Esse fato tem relevância para os objetivos desta dissertação, uma vez que finalidades educativas se materializam em currículos, projetos pedagógicos, formas de organização e gestão da escola, formas de condução do processo de ensino-aprendizagem, formação de professores e práticas de avaliação. Segundo Libâneo (2019), diferentes objetivos para a escola se refletem, também, em diferentes significados de “qualidade de ensino” nos meios institucional e acadêmico. Para o autor, o dissenso em relação aos objetivos da escola e aos distintos significados de qualidade de ensino contribui para a debilidade das políticas públicas para a escola, tal como ocorre em nosso país.

De acordo com Libâneo (2013), a concepção de qualidade total na Educação é uma proposta ideológica de cunho neoliberal que visa ajustar a educação como campo estratégico, à lógica empresarial voltada às necessidades de mercado. Os mecanismos da qualidade total foram amplamente difundidos em nível mundial na década de 1940 por empresas japonesas, sendo incorporado em programas técnicos de produção, controle e gestão na década de 1960.

Desse modo, o conceito de qualidade total faz com que a escola desenvolva uma educação que prioriza os resultados e não os processos, enfatizando os testes e provas externas padronizadas e deixa em segundo plano a construção do conhecimento intelectual. Segundo Libâneo (2015), a lógica estabelecida na Gestão da Qualidade Total se baseia em critérios econômicos e administrativos pautada na política de resultados, permeada pelos mecanismos de controle, de avaliação de resultados.

Para Demo (1998 apud PESSONI e LIBÂNEO 2018 p. 172), o sentido da qualidade social tem a ver com “qualidade essencial”, aquela capaz de expressar os

conhecimentos como poderoso instrumento de construção da competência histórica de fazer-se sujeito, à medida que pode externar a sua capacidade de agir e intervir na realidade de forma participativa, sendo a educação o melhor caminho para o desenvolvimento da competência histórica, na tarefa de ajudar os seres humanos a se construírem como sujeitos.

Em oposição ao projeto neoliberal e às reformas educativas de cunho economicista, existe uma perspectiva de qualidade de educação centrada no desenvolvimento humano para uma sociedade justa e democrática, a qualidade social e pedagógica. Libâneo (2013), afirma que essa visão encontra amparo nos princípios da teoria histórico-cultural que concebe a educação escolar como lugar da apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes enquanto meios instrucionais para promover o desenvolvimento intelectual e a formação global da personalidade. Escreve o autor:

O que deve ser um ensino de qualidade que favorece a aprendizagem dos alunos? é aquele que resulta de um planejamento intencional do professor, de uma seleção adequada de conteúdos conforme estágios do desenvolvimento dos alunos, de tarefas de estudo que envolvem o interesse e mobilizam o desejo de aprender dos alunos, que conecta o conhecimento com a vida cotidiana. (LIBÂNEO, 2013 p.69)

Portanto, a escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente. E é nessa perspectiva que acreditamos e inserimos este trabalho.

Tentando compreender os posicionamentos educacionais no Brasil nos últimos vinte anos acerca de objetivos e funções da escola, Libâneo (2019) aponta quatro perspectivas em relação às finalidades educativas da escola: 1) a visão da pedagogia tradicional; 2) visão neoliberal tal como expressa em documentos de organismos multilaterais; 3) a visão sociológica/intercultural; 4) a visão dialética histórico-cultural.

A perspectiva da pedagogia tradicional continua sendo a concepção de educação encontrada na realidade escolar. Libâneo (2019) afirma que a finalidade geral da educação, nessa visão, é a preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem papéis na sociedade. Além disso, tem como características a predominância da ação do educador na formação dos alunos, a transmissão de conhecimentos, independentemente das condições individuais e sociais de aprendizagem dos alunos. É certo que na visão conservadora de finalidades educativas escolares, o objetivo da educação é reproduzir valores e tradições dominantes de modo a formar as atitudes e o comportamento dos alunos para desempenhar de forma adequada o seu papel na sociedade.

A segunda visão é a neoliberal, ainda conforme o autor, tal como expressa em documentos de organismos multilaterais. Trata-se da visão dominante de finalidades educativas no sistema de ensino brasileiro decorrente de suas vinculações com as orientações de organismos internacionais multilaterais. Análises de documentos do Banco Mundial e da UNESCO e, especialmente, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, permitiram ao autor identificar quatro finalidades educativas escolares: educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência. “Necessidades básicas” e “desenvolvimento humano” fazem parte de uma política compensatória para o alívio da pobreza visando inserir os pobres inadaptados ao processo de modernização. A escola vinculada nesse modelo empenha-se em garantir resultados quantitativos, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos além do treinamento para responder testes. Os resultados dos testes padronizados servem para fiscalizar os sistemas de ensino, objetivando o controle das escolas e do trabalho realizado pelos docentes.

A terceira visão: sociológica-intercultural ou visão sociocultural da educação, compreende as orientações teóricas em educação como a teoria curricular crítica, educação intercultural, educação plural, educação para a diferença, educação em rede, entre outras, em que as finalidades educativas estão fortemente dependentes das relações de poder, das ideologias e, especialmente, da cultura. Para Libâneo (2019) a visão sociológica/intercultural busca um currículo de experiências educativas, ou seja, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (acolhimento da diversidade social e cultural, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade com base em experiências cotidianas).

A quarta perspectiva trata-se da visão dialética histórico-cultural e currículo de formação cultural e científica. O autor mostra que esta visão tem como pressuposto a ideia de que a educação escolar é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. Segundo o autor:

Decorre desta visão, o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. A qualidade social desse currículo se mostra ao assegurar a todos os alunos os meios para se apropriarem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, desenvolverem-se cognitivamente, afetivamente e moralmente (LIBÂNEO, 2019, p. 16).

Nessa perspectiva, a escola promove a justiça social cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social. Esta quarta visão de finalidades educativas e de currículo defende que na escola deve valorizar as práticas socioculturais, em sua ligação com o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos.

Compreendemos, assim, para os efeitos desta dissertação, que as finalidades educativas da educação escolar repercutem na elaboração do currículo, na seleção de conteúdos, na escolha e metodologias e, especialmente, no seu tema central, as formas de organização e gestão da escola.

**19/06/2021/sab.**

## **2 A Organização e Gestão de escolas: definição, caracterização e concepções correntes**

Não há consenso entre estudiosos desse tema acerca da denominação dessas atividades-meio realizadas nas escolas. A expressão “organização e gestão” é, frequentemente, substituída por “administração escolar” e, às vezes, “organização do trabalho pedagógico”. Sem intenção de entrar nessa discussão, para os efeitos deste estudo, partimos do entendimento de que organização escolar e administração escolar são termos que se equivalem.

Recorrendo à obra clássica *Administração escolar: introdução crítica*, de Vitor Paro (2012), verificamos que administração em geral envolve dois aspectos: a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados e a coordenação de pessoas. Para o autor, os recursos envolvem os elementos materiais e conceituais que o homem coloca entre si e a natureza e que se relacionam com os esforços gastos pelos homens e que necessitam ser coordenados na intenção de chegar a um propósito comum. Paro (2012) reconhece que a administração é o produto de uma longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. O autor conclui que a administração escolar pode ser vista tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço coletivo. Libâneo (2018, p. 88) incorpora essa dupla caracterização da administração geral, aplicando-as à escola:

Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores; Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o

acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos da aprendizagem.

Paro (2016) indica, ainda, que a escola está inserida numa sociedade e suas determinações. No entanto, enquanto grupo social, ela pode ser considerada mais dinâmica, isto é, os modos de conduta dos sujeitos que fazem parte da instituição escolar nem sempre são previstos pelas determinações oficiais. Ou seja, como grupo social, a escola é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída.

O autor justifica a necessidade da administração escolar. Para ele, a escola constitui-se num patrimônio da sociedade, é o lugar de formação cultural e científica, pela qual se promove o desenvolvimento mental e a formação da personalidade dos alunos e, para alcançar seus objetivos, precisa de procedimentos de gestão e meios organizacionais. Os modos de organização da escola fazem parte de uma estrutura administrativa. Conforme explicita Cândido (1974, apud PARO, 2016, p. 23):

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é, todavia, algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social.

Luck (2006) desenvolve o conceito de “gestão educacional” como sendo mais amplo do que “administração”. Para a autora (p.35):

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo, e de coordenação das escolas em específico, [...] para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo [...] de participação e compartilhamento [...], autocontrole [...] e transparência [...].

Ela acentua, assim, o sentido de fortalecimento da democracia pela participação responsável por parte da sociedade e da comunidade escolar em vários âmbitos de decisão. Em outras palavras, tal como menciona em outro texto (1996), a abordagem participativa na organização e gestão escolar demanda o interesse de todos os envolvidos no processo escolar. A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social.

Libâneo prefere o termo “organização e gestão” (2013, p. 86), argumentando que “organização é mais abrangente que administração”, ou seja, esta ocorre dentro da organização. Eis como se posiciona o autor (p. 87):

[...] adotamos o sentido amplo de *organização*, ou seja, unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição. [...] Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões. É a este processo que denominamos de *gestão*.

Organizar, portanto, é dispor de forma ordenada, um conjunto de recursos e prover as condições para realizar uma ação, enquanto que gerir significa coordenar e acompanhar o trabalho das pessoas dentro de um grupo.

Cano (2003), em sua obra *Organização, qualidade e diversidade*, explica que não podemos continuar com uma organização escolar imóvel. A autora espanhola argumenta que, para que exista uma organização escolar, se faz necessário superar a administração clássica das empresas para que, de maneira consciente e articulada com os objetivos da escola, seja garantida a participação dos envolvidos.

Ainda sobre a visão de Libâneo sobre organização e gestão, ele traz uma contribuição relevante ao argumentar sobre a organização escolar como lugar de práticas educativas, no sentido de que as formas de organização e gestão da escola também educam. Ele escreve (2013, p. 275):

A tradição da teoria histórico-cultural considera a aprendizagem como um processo socialmente mediado, ou seja, as práticas de ensino e aprendizagem estão situadas num determinado contexto de cultura, de relações, de conhecimento, dentro de uma estrutura formal. Essas práticas culturais e institucionais constituem-se em mediações culturais e, enquanto mediações, têm um papel decisivo nas condições pedagógicas e motivacionais, tanto de alunos como de professores, à medida que influenciam na atribuição de significados e sentidos nas tarefas de aprendizagem.

O autor acrescenta que as práticas socioculturais e institucionais são geradoras de significados que repercutem na subjetividade de professores e alunos e podem impulsionar motivos, modos de conhecer, sentir, agir. Com isso, conclui que não é apenas na sala de aula que os alunos aprendem, eles aprendem também com os contextos socioculturais, com as interações sociais, com as formas de organização e de gestão, de modo que a escola pode ser vista como uma organização aprendente, comunidade de prática, comunidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, as práticas de organização e gestão podem atuar de modo substancial na formação e na aprendizagem de professores e alunos, esse entendimento

supera a ideia de que práticas organizacionais sejam caracterizadas meramente como burocráticas ou simplesmente administrativas. Esse mesmo raciocínio abre caminho para a ideia de cultura organizacional que está implícita nas práticas socioculturais. Libâneo (2013) afirma que a cultura organizacional é referente ao conjunto dos fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam no modo de agir da organização em sua totalidade. Em se tratando da escola, para o autor, significa dizer que existem aspectos de natureza cultural que as diferenciam uma das outras, uma espécie de currículo oculto que atua no modo de funcionar das escolas e na prática dos professores. Pode-se relacionar a expressão cultura organizacional ou cultura da escola, com o entendimento de que as organizações são marcadas pelas interações sociais entre as pessoas, evidenciando as relações informais que acontecem na escola.

Com a vivência do cotidiano, a equipe escolar vai adquirindo traços culturais próprios, que se estendem em todas as áreas da escola. Daí, a importância de se traçar coletivamente os objetivos que se desejam alcançar nesta escola. A cultura organizacional é desafiadora, pois implica em definir objetivos comuns, de pessoas que possuem culturas e interesses próprios. Ademais, a escola está inserida em uma condição política e sociocultural dinâmica, que sofre intervenções cotidianas. Para Forquin (2000, apud LIBÂNEO, 2018 p.92):

A escola é, também, um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

Conforme apresentamos neste capítulo, os processos de organização e gestão são determinados conforme concepções de suas finalidades educativas. Numa tentativa de mapear essas concepções, formulamos um Quadro tendo por base Libâneo (2018, p. 449).

Quadro 01: Concepções de Organização e Gestão escolar

CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR			
<b>Técnico-Científica</b>	<b>Autogestionária</b>	<b>Interpretativa</b>	<b>Democrático-Participativa</b>
<p>Divisão técnica do trabalho escolar.</p> <p>Prescrição detalhada de funções e tarefas.</p> <p>Modos de comunicação verticalizados (mais normas e regras).</p> <p>Poder centralizado no diretor, com relações de subordinação.</p> <p>Maior destaque para as tarefas do que nas interações pessoais.</p>	<p>Destaque na auto-organização do grupo de pessoas da instituição.</p> <p>Decisões coletivas por meio de reuniões e assembleias.</p> <p>Encadeamento das formas de gestão interna com as formas de autogestão social.</p> <p>Dispensa normas e sistemas de controles, cedendo mais destaque a responsabilidade coletiva.</p>	<p>A escola é concebida como uma realidade subjetivamente construída.</p> <p>Favorece menos o ato de organizar e mais a ação organizadora com valores e práticas compartilhados.</p> <p>A ação organizadora valoriza muito as interpretações, valores e significados subjetivos.</p>	<p>Destaque tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais.</p> <p>Alto nível de qualificação e competência profissional.</p> <p>Empenho de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais.</p> <p>Conexão entre a atividade da direção e a participação das pessoas que estão ligadas à escola.</p>

Fonte: Quadro adaptado das concepções de organização e gestão escolar apresentadas por Libâneo (2018, p. 449).

Tomando como base o quadro acima, percebemos que as concepções de gestão escolar representam diferentes posições políticas em relação ao papel da escola e da formação humana na sociedade. Por exemplo, a concepção técnico-científica fundamenta-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, concedendo maior destaque para as tarefas. Dessa forma, há o enfraquecimento do grau de autonomia e da relação profissional com a instituição. Na contraposição desse conceito, temos a concepção autogestionária, que se ampara na

responsabilidade coletiva e recusa as normas e sistemas de controle. Essa visão, assim como as outras que se fundam na concepção sociocrítica, considera essencial os aspectos sociais, políticos e ideológicos além de buscar a construção de relações sociais mais humanas. Aproximando dessa visão, a concepção democrático-participativa caracteriza-se por enfatizar tanto as tarefas como as relações interpessoais dos sujeitos envolvidos na escola.

Libâneo (2013) afirma que conhecimento das concepções possibilita fazer análises da estrutura e da dinâmica organizativas de uma escola. O autor aponta que pode ocorrer que uma determinada escola optar por uma determinada concepção e, na prática, acabe apresentando modos de gestão, geralmente mais técnicos, em conformidade com o modelo mais corrente, o técnico-científico.

Acompanhando Paro (2012) e Libâneo (2013), argumentamos a favor da concepção democrático-participativa, pela necessidade de se associar a ênfase das relações interpessoais com as ações efetivas para alcançar os objetivos traçados nas instituições escolares. Além disso, valoriza os elementos internos do processo organizacional a fim de prover melhores condições para viabilizar os processos de ensino aprendizagem.

A gestão democrática de uma organização requer coerência e fidelidade à natureza de sua missão, de sua razão de ser, de sua intencionalidade sustentando-se positivamente na aprendizagem. A participação e a autonomia fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A efetiva participação da comunidade na escola é uma das condições para alcançar um processo de qualidade, entendendo a importante necessidade da continuidade entre a educação familiar e a educação escolar, colaborando numa relação de

[...] integração dos pais com a escola, em que ambos se apropriem de uma concepção elaborada de educação que, por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorecer a educação escolar e, ipso facto, reverte-se em benefício dos pais, na forma de melhoria da educação de seus filhos. (PARO, 2007, p. 25)

O interesse pelo processo de ensino e aprendizagem não depende somente dos professores e da equipe gestora, mas, sobretudo, da presença constante dos responsáveis na formação integral dos alunos. A participação deve se constituir como uma prática formativa, ou seja, um elemento pedagógico.

Para Lück, (1998) a gestão escolar deve promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais. A autora alerta que cada pessoa tem um poder de

influência sobre o contexto de que faz parte, no entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem.

Dessa falta de consciência, podem decorrer resultados negativos para a organização escolar. Gadotti (2010) anuncia que não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. O autor evidencia que a melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva. Entendemos que o trabalho escolar implica uma direção.

Compete à direção influir no processo de tomada de decisão da escola, participar na construção, execução e acompanhamento da proposta pedagógica da instituição. Implica ainda o conhecimento das intenções da escola no processo de formação de seus alunos. A direção da escola, é uma das atribuições do processo organizacional e um princípio da gestão democrática. Na escola, a direção possui função diferente de uma gestão empresarial, visto que a escola ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana. (LIBÂNEO, 2013, p. 117)

#### **Em face da lógica neoliberal, uma concepção alternativa de organização escolar**

No Brasil, a LDB n. 9304/1966, em seu art. 14, institui a gestão democrática do ensino público tendo como princípios a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. A lei incorpora uma parte da ideia de gestão escolar democrática compartilhada entre educadores, ainda que com princípios vagos. No entanto, as pesquisas mostram que, salvo exceções, as práticas de administração e gestão escolar continuam conservadoras, reforçadas pelo modelo gerencial trazido por documentos de organismos internacionais na lógica neoliberal visando estratégias de controle dos sistemas educacionais e introduzindo uma ideia de autonomia que, na verdade, tem a ver com a falta de responsabilidade do Estado.

A introdução da visão gerencialista trouxe a ideia de “escolas eficazes”, isto é, escolas que adotam formas de organização e gestão empresariais tidas como inovadoras, entendendo que a descentralização e autonomia são os mecanismos que irão levar à melhoria de ensino. Esta visão de gestão dentro da lógica empresarial contraria a perspectiva originalmente indicada na LDB/1966, em que se propunha a gestão participativa.

Na contramão desse entendimento, cabe dar destaque a algumas práticas caracterizadas como inovadoras, de caráter emancipatório, que atuam no campo da

organização escolar, por exemplo, as comunidades de aprendizagem (MELLO, BRAGA E GABASSA, 2014). Na obra *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*, as autoras apresentam os conceitos de aprendizagem dialógica desenvolvidos por Flecha, com base nos pressupostos teóricos sobre diálogo, formulados por Paulo Freire, e sobre ações comunicativas, desenvolvidos por Habermas. As Comunidades de Aprendizagem, além de serem uma prática inovadora, são um modelo educativo comunitário, em que se compreende a escola como sendo a instituição central da sociedade. O projeto de transformação da escola por meio das Comunidades de Aprendizagem (C.A) nasceu das experiências educativas inovadoras, como fruto de uma linha de investigação desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona na Espanha. Esse modelo educativo está em consonância com teorias científicas que destacam dois importantes fatores para a aprendizagem na atual sociedade: as interações e a participação da comunidade.

Objetivando desenvolver conhecimento científico as C.A, vêm sendo reveladas, apoiadas e pesquisadas, desde 2013, tanto no Brasil como em outros países da América Latina, por meio do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos. Mello, Braga e Gabassa (Ib.) afirmam que é uma proposta dedicada à ampliação da participação de pessoas do bairro e da cidade na vida escolar, intensificando e diversificando, de maneira metódica, as interações entre diferentes agentes educativos.

As autoras apontam que a proposta de Comunidades de Aprendizagem difere de outras propostas de inovação que envolvem trazer as famílias e a comunidade para dentro da escola, pelo fato de possuir uma fundamentação teórico-metodológica. O conceito de aprendizagem dialógica, desenvolvido pelo sociólogo Ramón Flecha (1997), surge a partir da teoria da Ação Comunicativa elaborada por Jünger Habermas e da teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire, composta pela educação, o diálogo igualitário e a comunicação como princípios para superação das desigualdades sociais. Para elas, a aprendizagem dialógica é um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. É formado por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática se dá como uma unidade. Os princípios são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Estes princípios levam a um diálogo

respeitoso com todas as pessoas, independentemente de nível socioeconômico, gênero, cultura, nível acadêmico e idade.

Uma Comunidade de Aprendizagem pressupõe que a escola se constitui conjunta e dialogicamente entre profissionais que ali trabalham, familiares dos que ali estudam, estudantes, comunidade de entorno e pessoas voluntárias que queiram contribuir para o desenvolvimento de máxima aprendizagem para todos e todas. Nessa linha, todas as pessoas que ali se encontram adotam a aprendizagem como eixo para orientarem suas interações. A transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem não afeta somente o interior das aulas e da instituição, mas toda a comunidade de entorno, em sua relação com a escola e consigo mesma. Nessa perspectiva, todos são entendidos como agentes educativos, uma vez que a aprendizagem não depende apenas do que se passa em aula, mas de todas as relações que ocorrem na rua, na casa, no bairro.

A respeito da gestão escolar, as autoras anunciam que a escola que é transformada em comunidade de aprendizagem passa a funcionar por meio das Comissões Mistas e da Comissão Gestora, aliadas ao Conselho Escolar. As Comissões mistas “devem ser heterogêneas, contam com a presença de familiares, professorado, estudantes, direção e demais membros da escola; trabalham pela realização dos sonhos da escola. A Comissão Gestora reúne a direção da escola, a equipe da universidade e um membro de cada Comissão Mista que dialogam e trocam informações sobre a organização, andamento e encaminhamento dos sonhos na escola (Ib., p. 126).

Para as autoras, a educação e o trabalho no contexto escolar têm muitos ganhos a partir da perspectiva da aprendizagem dialógica desenvolvida por Comunidades de Aprendizagem:

Com isso, Comunidades de Aprendizagem traduzem a relevância da aprendizagem dialógica para a construção de uma prática comunicativo-crítica referente à educação de crianças, jovens e pessoas adultas. Uma educação que, esperamos, possa contribuir para o desenvolvimento humano e para a construção de um mundo mais igualitário (Ib. p. 140).

Elas consideram que na proposta das Comunidades de Aprendizagem a escola não se faz apenas a partir de um agente educativo, mas que é preciso o envolvimento de toda a comunidade para uma educação de qualidade que seja efetivamente para todos e todas. É um desafio para as escolas superarem os processos de burocratização que as imobilizam, mas segundo as autoras, se todos se posicionam diante dessas dificuldades de maneira dialógica, com o intuito de superá-las, pode-se chegar a ações

transformadoras, que tomam o diálogo como prática fundamental à democracia e à igualdade.

### **3 A propósito de uma visão sociocrítica da organização e gestão da escola**

As instituições e organizações escolares devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos vinte anos, ocorrem na esteira da recomposição do sistema capitalista, para o que concorrem as orientações para a educação dos organismos internacionais, conforme mostrado neste capítulo. Para os autores, a prioridade da educação nos programas econômicos dos países industrializados situa-se no quadro das políticas de ajuste defendidas no âmbito europeu pela OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e no âmbito mundial, sobretudo pelo Banco Mundial.

O conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico. Por conseguinte, os países industrializados precisaram sair na frente para rever o lugar das instituições encarregadas de produzir conhecimento e informação. Com isso, a reforma dos sistemas educativos torna-se prioridade, especialmente nos países em desenvolvimento. (Ib. p. 42)

Os autores denunciam que o Estado na perspectiva neoliberal de mercado, vem desobrigando-se paulatinamente da educação pública. Enfatizam que a escola não é empresa, e o aluno não é cliente da escola, mas faz parte dela. Não se pode pensar em “falha zero”, objetivo da qualidade total nas empresas, escola não é fábrica, mas formação humana.

Na educação, a qualidade está relacionada com um conjunto de variáveis, intra e extraescolares. Para Gadotti (2013), a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Para o autor, não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Assim, qualidade significa melhorar a vida das pessoas, e que na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver das comunidades. Para o autor, a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é insatisfatória.

É necessário priorizar a educação como política pública, a ser efetivamente assegurada. Para Dourado e Oliveira (2009), isso implica: aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes

federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc. Devemos considerar que processo de construção de uma escola de qualidade está imbricado com a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir. Para os autores, é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo. Sendo assim, compreende-se que a qualidade da educação abarca um conjunto de valores, se tornando com conceito polissêmico e multifatorial, como afirma Dourado e Oliveira (2009).

Um dos indicadores da qualidade de ensino que pode revelar características pertinentes sobre as condições de oferta, está na infraestrutura das instituições escolares. Campos (2018), ao apresentar dados do censo escolar de 2015, afirma que a estrutura dos banheiros impactam o desenvolvimento infantil nas creches, pois as crianças (pequenas) permanecem ali por horas, já que necessitam de cuidados de higiene indispensáveis. Para o autor, progressos importantes precisam ainda ser conquistados nas condições de infraestrutura dos estabelecimentos, nas formas de organização e gestão. Compreende-se que todos os aspectos da vida escolar precisam estar devidamente organizados para garantir o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de qualidade.

## CAPÍTULO II

### A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS

Neste capítulo é apresentada a atividade de Coordenação Pedagógica nas escolas e o papel do coordenador escolar nas formas de organização e gestão da escola, conforme aparecem nas pesquisas. O capítulo é composto por três tópicos, sendo eles: a Coordenação Pedagógica na Organização e Gestão: definição e caracterização; atribuições; o exercício profissional do Coordenador Pedagógico na escola: situação atual e perspectivas de mudança; a organização e Gestão a serviço de um projeto político-pedagógico.

#### **1 A Coordenação Pedagógica na Organização e Gestão: definição, caracterização e atribuições**

A Coordenação Pedagógica é uma atividade educativa “articuladora, formadora e transformadora” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2015, p. 10) nas instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Ela integra, portanto, a estrutura de organização e gestão das escolas. O coordenador pedagógico, atualmente, é um profissional capacitado para as atividades de supervisão escolar e orientação pedagógica. Teóricos como Placco (2003, 2012); (Placco, Almeida, Souza, 2015; Domingues (2014); Libâneo (2018), Pinto (2011) desenvolveram estudos sobre a figura do coordenador pedagógico e explicitam o desafio de construir seu perfil profissional, delimitar seu espaço de atuação e definir as ações pelas quais é responsável.

O caminho histórico da introdução das funções da Coordenação Pedagógica é estreitamente ligada à história do curso de Pedagogia. O curso foi criado no ano de 1939 e se destinava a formar bacharéis (técnicos em educação) e licenciados num esquema conhecido como 3+1, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura. Resgatando uma linha histórica no Brasil, nos estudos de Oliveira (2017), encontramos na compreensão de Lourenço (1974) a revelação de que:

[...] somente em 1965 o coordenador de escola passou a chamar-se coordenador pedagógico, cuja tarefa era prestar assistência técnica aos professores das séries iniciais, sendo um controlador das aplicações técnicas. Com a reforma introduzida pela lei n. 5.692 (Brasil, 1971), a função de coordenador pedagógico voltou-se para o desenvolvimentismo, a racionalidade, a produtividade, a eficiência, a eficácia e o controle do trabalho

pedagógico exercido pelos professores. (LOURENÇO 1974 apud OLIVEIRA, 2017, p. 84)

A LDBN n. 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, não aborda diretamente a atuação do coordenador pedagógico, mas explicita que a formação de profissionais de Educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica deve acontecer em cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação (LDB, 1996 art. 64). Além disso, no artigo 67, afirma que para exercer cargos de magistério diferentes dos de docência - o que inclui a coordenação pedagógica -, é pré-requisito ter experiência no ensino em sala de aula.

O parecer nº 251/62 determinou para o curso de pedagogia a função de formar professores para os cursos normais e profissionais destinados às funções não docentes, do setor educacional, técnicos de educação ou especialistas de educação. No parecer nº 252/69 estabeleceu-se a estrutura curricular do curso de pedagogia, que vigorou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Este parecer definia que, o papel do curso era formar professores para o ensino normal e especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão, inspeção no âmbito da escola e dos sistemas escolares, permitia também ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro das habilitações para o ensino normal. A LDBN n. 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, alterou essa legislação, assim como a Res. N.1/CNE de 2006 sobre Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Essa lei não aborda diretamente a atuação do coordenador pedagógico, mas explicita que a formação de profissionais de Educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica deve acontecer em cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação (LDB, 1996 art. 64). Além disso, no artigo 67, afirma que para exercer cargos de magistério diferentes dos de docência - o que inclui a coordenação pedagógica -, é pré-requisito ter experiência no ensino em sala de aula.

A questão da formação profissional dos coordenadores pedagógicos tem sido um ponto de debate na comunidade acadêmica do campo da educação, principalmente desde a homologação da Resolução CNE/CP N° 1, de 2006. Nessa Resolução, foram suprimidas as habilidades profissionais que formavam especialistas para atuar nas escolas nas áreas de supervisão escolar, direção escolar, orientação educacional e coordenação pedagógica. Com opinião diferente do que está na legislação, Franco; Libâneo e Pimenta (2007) propõem um curso específico dentro da Pedagogia para a formação de diretores escolares e coordenadores pedagógicos. Referindo-se à Res. N./2006, escrevem esses autores:

Após 15 anos de discussões e polêmicas, a Resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no modo necessário de formação de educadores para a escola atual, não ajuda a elevar a qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental. É forçoso concluir que o documento normativo do CNE, que resultou em boa parte da assimilação de ideias e recomendações de uma associação de educadores, acabou por levar à manipulação pragmática do currículo de formação profissional. (FRANCO; LIBÁNEO e PIMENTA 2007, p. 94)

A Coordenação Pedagógica pode ser vista como atividade mediadora, isto é, o coordenador pedagógico deve fazer a mediação necessária à melhor da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (PLACCO E SOUZA, 2012; PLACO, ALMEIDA e SOUZA, 2015). Para essas autoras, comumente os professores consideram os coordenadores como agentes educativos que podem socorrê-los em seus dilemas cotidianos, ocupando um lugar diferente na hierarquia escolar. Lima e Santos (2007, p. 79) afirmam, no entanto, que várias metáforas são construídas com relação ao trabalho do coordenador pedagógico:

[...] “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e, também, se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. (LIMA e SANTOS, 2007, p. 79)

Compreendemos que o coordenador é um profissional dinâmico, mas que não pode resumir a condução de suas atividades por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso. Oliveira (2009) afirma que o coordenador pedagógico assume um papel importante na construção de laços afetivos que influem de forma positiva no desempenho do trabalho na escola.

Estudos sobre a atuação do Coordenador Pedagógico mostram dificuldades no reconhecimento de sua identidade profissional. A esse respeito, Placco, Almeida e Souza (2011) escrevem que a constituição identitária é um processo, num contexto, em que a história individual e social do sujeito é influenciada pelas atribuições esperadas do profissional pelo sistema escolar e pelos integrantes da organização escolar, e pela adesão ou não desse profissional a essas atribuições. Está aí a complexidade da constituição identitária do coordenador pedagógico. Em relação explicitamente à perda da identidade da função do Coordenador Pedagógico, escrevem Pooli, Dias e Ferreira (2018, p. 78):

A concepção acadêmica sobre a identidade do pedagogo foi transformada, mas as estruturas administrativas escolares permaneceram quase intactas. O resultado disso é uma precarização do trabalho do pedagogo, que passa a

assumir praticamente todas as demandas que envolvem alunos e professores nas escolas. Como dissemos anteriormente, essa situação se torna muito favorável aos gestores do sistema, que deixam de se preocupar com a multiplicidade de funções necessárias ao cotidiano da escola, defendendo a ideia de que um só servidor poderá assumir todas essas funções.

O coordenador pedagógico possui o desafio de construir sua identidade profissional e delimitar seu espaço de atuação, porém precisa consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão da gestão. Segundo Libâneo (2018), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Devemos aqui evidenciar que um profissional que tem clareza da sua função e os desafios que serão enfrentados no seu dia a dia, consegue liderar muito bem a equipe em que atua, com planejamento, organização e formação continuada para os professores podendo, assim, desenvolver um bom direcionamento das atividades e relacionamento com a equipe escolar, sabendo-se colocar como articulador, formador e transformador em relação ao trabalho pedagógico na escola, inclusive ser capaz de formular críticas construtivas para um bom desempenho da equipe que coordena.

Acreditamos que um dos impedimentos ao bom trabalho do Coordenador Pedagógico esteja em sua formação insuficiente. Muitos profissionais exercem a função e nem sequer compreendem quais são suas atribuições. A grande maioria dos coordenadores em exercício não recebeu formação específica, visto que é comum coordenadores terem outra graduação à exigida pela LDB 9394/96, no referido caso, a graduação em Pedagogia; e muito menos participaram de um processo seletivo. Essa precariedade na formação profissional específica foi acentuada com a eliminação das habilitações no curso de Pedagogia após a Res. N. 1/2006, conforme comentado anteriormente, sem ter sido posto nada para compensar eliminação.

Em relação às atribuições do Coordenador Pedagógico, já foram mencionadas as características de articulador, formador e transformador. Libâneo (2018, p.181) define essas atribuições como sendo: “planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos”. Os estudos apontam que essas atribuições precisam ser realizadas numa gestão participativa em que todos os envolvidos, coordenador e professores, realizam suas

tarefas em conjunto, de forma integrada. Todos devem se comprometer tanto com o processo como com os resultados obtidos, assim, tanto o sucesso como o fracasso é compartilhado com todos. Não há, neste contexto, um só ator do processo educativo, mas um grupo coeso que trabalha em prol da construção da cidadania de seus alunos.

A forma de agir do Coordenador Pedagógico na condução do projeto formativo pode indicar maior ou menor envolvimento dos participantes. Se o Coordenador colocar-se apenas como um controlador e não como um articulador, tenderá a criar um clima desfavorável ao debate e à reflexão, em que os profissionais dirão aquilo que consideram que o coordenador quer ouvir, mas ainda assim farão o que acreditam (DOMINGUES, 2014, p. 121).

Percebemos, então, que cabe ao CP a complexa tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico, de forma a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino. Para Franco (2008, p. 121), o trabalho do coordenador pedagógico deve estar voltado “[...] essencialmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”. A autora salienta, também, que cabe ao coordenador pedagógico organizar os espaços, tempos e processos, considerando que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas, a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições historicamente dadas. Desta forma, entendemos que as práticas sejam objeto de constantes reflexões e transformações, para que possam realizar o seu papel na emancipação dos sujeitos.

A caracterização do trabalho do Coordenador Pedagógico deve ser realizada numa constante relação com a totalidade da organização e gestão do meio escolar. Como vemos na imagem abaixo, construída por Libâneo (2013, p. 482):



Fonte: Libâneo (2013, 482)

O autor infere que as práticas de gestão dizem respeito a ações de natureza técnica-administrativa e de natureza pedagógico-curricular, assim, ao elaborar seu Plano de Ação Escolar, a equipe gestora, deve estar preparada para estas funções (LIBÂNEO, 2013).

Registramos abaixo algumas atribuições do Coordenador Pedagógico, segundo os estudos de Libâneo (2013):

- a) Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem.
- b) Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos.
- c) Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
- d) Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
- e) Prestar assistência pedagógico-didática aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino,

adequação de conteúdos, desenvolvimento de capacidades metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem.

- f) Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre as disciplinas.
- g) Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, planejar e coordenar o conselho de classe.
- h) Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
- i) Elaborar e executar programas e atividades com pais e a comunidade.
- j) Acompanhar processos de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação dos problemas).
- k) Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
- l) Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional.

Observando as atribuições expressas pelo autor para as atividades a serem desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, é possível depreender que há uma prática educativa explícita nas tarefas do coordenador pedagógico no contexto da escola e na relação com os professores, alunos e corpo administrativo escolar.

Cabe um registro sobre a formação inicial e continuada do Coordenador Pedagógico. De acordo com Oliveira (2015), para desenvolver a sua função, o coordenador pedagógico necessita estar alicerçado em um suporte teórico sólido da Pedagogia, da teoria da educação, ter ampla concepção de gestão e organização do trabalho pedagógico, deve estar preparado também para o imprevisto para uma atuação que vai além das funções que lhe são atribuídas.

## 2 O exercício profissional do Coordenador Pedagógico na escola: situação atual e perspectivas de mudança

Uma leitura que contribuiu grandemente para a construção deste tópico foi o capítulo primeiro contido na obra: O Coordenador Pedagógico e a legitimidade de sua atuação. O texto escrito por Vera Lúcia Trevisan Souza e Vera Maria Nigro de Souza Placco, que denomina-se “Um, nenhum e cem mil: A identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola.”

Souza e Placco (2017) aborda m aspectos relevantes neste texto. Começam com uma epígrafe de um romance de Pirandello:

Não sou um autor de farsas, mas um autor de tragédias. E a vida não é uma farsa, é uma tragédia. O aspecto trágico da vida está precisamente nessa lei que o homem é forçado a obedecer, a lei que o obriga a ser um. Cada qual pode ser um, nenhum, cem mil, mas a escolha é um imperativo necessário. (PIRANDELLO, 2001)

A epígrafe sugere reflexões sobre o que tem sido e o que pode ser o CP na escola, como ele se posiciona nas relações de poder e espaço dentro da escola, de que modo incorpora o papel de coordenar, questões essas que dizem respeito ao contexto de exercício profissional do coordenador. Placco e Souza (2017) discutem a questão do coordenador, enquanto profissional singular, que precisa inserir sua marca na escola num contexto de relações de poder. As autoras promovem na construção do texto, a visão do coordenador pedagógico enquanto um sujeito singular: que volta para si a partir do olhar do outro. Com isso, as autoras buscam tematizar as relações constitutivas da identidade do CP, de sua ação e formação profissional. Elas colocam em questão: O que tem sido e o que pode ser o CP na escola? Um, nenhum ou cem mil? Enquanto **Um**: Como profissional singular que se veja como membro de um coletivo, busca inserir sua marca na condução do trabalho pedagógico da escola e enfrenta a disputa por poder dentro da própria gestão. Enquanto **Nenhum**: Alguém que se anula, se submete, sucumbindo à servidão imposta pelas demandas cotidianas, pelas emergências ditadas pela gestão e pelos docentes. Enquanto **Cem Mil**: Aquele que tenta dar conta de tudo, atender a todos, pois esta é a única forma de ser reconhecido e valorizado pelos gestores e professores.

As autoras entendem a identidade como processo constituído nas interações com os outros, um processo extremamente complexo, que envolve todas as dimensões do sujeito e do social, o passado e o presente, o biográfico e o relacional. Nesse sentido, as relações de poder na escola efetivamente podem comprometer ou inviabilizar o trabalho do CP, por exemplo, como o grupo de professores enxergam esse trabalho, qual é a

capacidade do CP de se impor profissionalmente perante o grupo, em que grau a defesa dos professores de sua própria autonomia na sala de aula colide com as atribuições pedagógicas do CP. Com efeito, o poder de ação do CP experiente, na opinião das autoras, emana do apoio dos professores que o legitimam no lugar do mando, visto que o que mantém nesse lugar não é sua competência na articulação das questões que perpassam as práticas escolares, nem as transformações que ele pode promover na escola, mas o medo do outro, o que faz a sua relação com os docentes pautar-se pelo mando-medo-obediência.

Placco e Barros (2015) em um estudo realizado com Coordenadores pedagógicos em Cárceres no Mato Grosso, identificaram que diante das condições de trabalho de alguns CPs, o sentimento de desânimo é decorrente das dificuldades enfrentadas com os professores, da falta de autonomia, da sobrecarga de atribuições entre outros fatores. O que chama atenção é o fato de mesmo enfrentando inúmeros desafios, os profissionais pesquisados dão continuidade à função, em busca de mudanças e melhorias.

O coordenador pedagógico segundo Placco, Souza e Almeida (2013) tem de atender às demandas do cotidiano, do diretor, de professores, de pais e alunos, e sua possibilidade de sobreviver na função é dada pela apropriação do discurso dominante, visto que, tanto pela escola quanto pelo sistema, não é aceito que ele se vincule apenas às questões históricas ou às trajetórias de experiência profissional, mas também às questões teóricas atuais sobre o que a escola dever ser e fazer.

### **Perspectivas de Mudança**

Os estudos que mencionamos acerca das dificuldades de atuação do CP dentro de suas funções propriamente “pedagógicas” já indicam perspectivas de mudança. Souza e Placco (Ib.) indicam um caminho de enfrentamento dessas relações de poder conflituosas, explicitando que as ações não podem ser conduzidas de modo individual mas coletivo. Elas escrevem (p. 21):

O “nariz” de cada um deixaria de existir como elemento individual, dando lugar a um coletivo de corpos que buscam se constituir juntos, mediados por objetivos comuns. Tratar-se-ia, pois, de ser UM na relação com CEM MIL e, nesse movimento, às vezes ser NENHUM, para que outros pudessem ser UM.

Para a coordenação pedagógica funcionar, é preciso se pensar como coletivo. Desse modo, é necessário enfrentar as forças para construir um projeto que favoreça o

trabalho de todos, a começar pelo próprio trabalho, que não precisa ser tão duro, tão sofrido ou desgastante.

As perspectivas de mudança são encontradas nas proposições dos estudiosos acerca da identidade profissional. Ou seja, o êxito do trabalho desse profissional com os professores depende de ele “encontrar-se” em suas atribuições e colocá-las em prática com propriedade teórica e prática. Nesse sentido, cabe reiterar as atribuições da CP já elencadas por Libâneo (2013), podemos dizer que a principal atribuição do CP é a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino, auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades tanto do aluno quanto da escola, propondo a construção e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Foi possível compreender por meio das leituras que realizamos que exercer a função de CP não é uma tarefa simples ou fácil, pois existem muitas pessoas que até mesmo não reconhecem que o papel do coordenador pedagógico vai além das exigências, das cobranças de resultados. O posicionamento do coordenador pedagógico transcende, vai além de suas próprias atribuições diárias, o que o torna uma verdadeira ponte de ligação de todos envolvidos na escola, um agente educativo de extrema relevância para as práticas de organização e gestão da escola.

### **3 Organização e Gestão a serviço de um projeto político-pedagógico**

É preciso dizer que as organizações e instituições de ensino precisam formular objetivos, ter um plano de ação, meios de sua execução e critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam. Segundo Libâneo (2018), sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações passam a ser improvisadas e os resultados podem não ser avaliados. O autor afirma que o Projeto Pedagógico representa a oportunidade da direção da escola, da coordenação pedagógica, os professores e a comunidade, tomarem sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação das crianças e jovens, organizar ações visando atingir os objetivos que se propõem. Pensar o PPP e a organização e gestão da escola é também pensar na qualidade da educação enquanto direito social que objetiva o desenvolvimento dos sujeitos.

Selecionamos aqui algumas atribuições do CP entre as tantas indicadas por Libâneo (2013, p. 18-183), cujo cumprimento efetivo trariam boas perspectivas de mudança da atual realidade adversa em que está inserida a atuação do CP:

- 1) Ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.
- 2) - Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios, especialmente em relação a:
  - Elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino.
  - Desenvolvimento de capacidade em metodologias e procedimentos de ensinos específicos da matéria, incluindo a escolha e utilização do livro didático e outros materiais didáticos.
  - Práticas de gestão e manejo de situações específicas de sala de aula, para ajuda na análise e solução de conflitos e problemas de disciplina, na motivação dos alunos e nas formas de comunicação docente.
  - Apoios na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagens dos alunos, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão.
  - Realização de projetos conjuntos entre os professores.
  - Desenvolvimento de competência crítico-reflexiva
  - Práticas de avaliação da aprendizagem, incluindo a elaboração de instrumentos
- 3) Assegurar, no âmbito da Coordenação Pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação de gestão e organização da escola, mediante: Exercícios de liderança democrático-participativa. Criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membro da equipe. Identificação de soluções técnicas e organizacionais para gestão das relações interpessoais, inclusive para a mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola.
- 4) Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes.
- 5) Criar as condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola mediante atividades para a socialização dos alunos, formas associativas e de participação em decisões etc.
- 6) Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas.

Lima (2015) afirma que não é Projeto Político Pedagógico, chamaremos de PPP o fundamental na escola, mas o fazer educativo decorrente do Projeto. O autor destaca que não se realiza o PPP somente porque órgãos superiores, norteadores das políticas, solicitam, mas porque a comunidade escolar como um todo, supera a mesmice e a organização burocrática. Mesmice essa que leva em conta a racionalidade administrativa e instrumental de uma sociedade capitalista em que o capital é a autoridade. Esse autor constrói uma reflexão acerca dos poderes que perpassam o PPP. O autor infere que o PPP deve ser construído de forma coletiva, superando a instrumentalização das políticas neoliberais, sendo preciso levar em conta que a escola é uma organização complexa.

Reportando-nos, ainda, a Libâneo (2018), no momento da construção do projeto pedagógico, são básicas algumas perguntas a serem respondidas coletivamente na escola,

sob supervisão do Coordenador: o que temos? O que desejamos? O que faremos em função do que desejamos? Como saber o que estamos fazendo corresponde ao que desejamos?

Importa aqui, evidenciar a ação e reflexão que envolve todos os sujeitos no momento da construção e realização do projeto. Um dos elementos dessa reflexão diz respeito ao entendimento de que as práticas institucionais e organizacionais são práticas educativas, elas educam e ensinam, propiciam aprendizagens, produzem mudanças no modo pensar e agir das pessoas. Engeström (2001), aponta como as ações humanas podem alterar a forma de funcionar das organizações, ainda que se reconheça sua forte influência delas próprias no comportamento das pessoas.

Sendo assim, a partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores, funcionários, alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia-a-dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas. (LIBÂNEO, 2015). Essa cultura da escola deve ser projetada em todas as instâncias, a começar pela construção do Projeto Pedagógico.

Observa-se, assim, dentro da proposição já trazida aqui sobre o lugar das finalidades educativas na abordagem de questões educacionais, que o projeto político-pedagógico vincula-se explicitamente a finalidades de cunho emancipador e crítico, em que a organização e a gestão das escolas remetem ao direito humano básico, que é a possibilidade de desenvolvimento de todas as potencialidades humanas dos sujeitos.

### CAPÍTULO III

## UMA CONCEPÇÃO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Este capítulo aborda no primeiro tópico as funções da escola na teoria do ensino desenvolvimental e o trabalho dos professores nessa perspectiva. O segundo tópico apresenta possíveis aproximações teóricas de uma concepção de organização e gestão desenvolvimentais. O último aponta algumas indicações para a formulação de atribuições do coordenador pedagógico na perspectiva do ensino desenvolvimental.

### **1 Finalidades e funções da escola na teoria do ensino desenvolvimental: o trabalho dos professores e a organização da escola**

A teoria do ensino desenvolvimental desenvolvida pelo psicólogo e pedagogo V. Davydov (1988) apoia-se na teoria histórico-cultural formulada por L. Vygotsky e A. Leontiev, sobretudo no que diz respeito às relações entre a educação e o desenvolvimento humano.

O termo “ensino desenvolvimental”, que significa um ensino voltado para o desenvolvimento humano, corresponde integralmente à formulação de Vygotsky para o qual “o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento psíquico e atua na personalidade dos alunos” (LIBÂNEO e FREITAS, 2017, p. 332). A teoria do ensino desenvolvimental formulada por Davydov foi posta em prática em algumas escolas do sistema de ensino russo, sendo conhecida por Sistema Elkonin-Davydov. Na elaboração de sua teoria (DAVYDOV, 1988), o autor incorporou algumas ideias centrais de Vygotsky, como a relação essencial entre aprendizagem e desenvolvimento, a lei genética geral do desenvolvimento psicológico humano e o papel da escola no ensino e aprendizagem de conceitos científicos.

Neste tópico faremos uma pequena aproximação da teoria do ensino desenvolvimental visando trazer elementos para se compreender as funções da escola e do conhecimento na promoção das capacidades humanas e, a partir daí, identificar em que consiste o trabalho dos professores, e qual é a relevância das formas de organização e gestão da escola no atendimento daquelas funções.

Tendo em conta premissas de Vygotsky relacionadas à educação e ao ensino como fatores determinantes do desenvolvimento mental, Davydov propôs como função própria das escolas a promoção das condições para o desenvolvimento do pensamento por meio da atividade de aprendizagem dos alunos (formação de conceitos teóricos, generalização, análise, síntese, raciocínio teórico, pensamento lógico), desde o nível elementar. Desse modo, a referência básica do processo de ensino são os objetos científicos (os conteúdos) que precisam ser apropriados pelos alunos visando a humanização dos seres humanos. A reconstrução e reestruturação do objeto de estudo constituem o processo de internalização, a partir do qual se reestrutura o próprio modo de pensar dos alunos orientando, com isso, seu desenvolvimento. Davídov e Markova (1987, p. 321) esclarecem como, nesse entendimento, se correlacionam os conceitos de apropriação, desenvolvimento e ensino:

*A apropriação é o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação entre eles e o processo de conversão destes padrões socialmente elaborados em formas de “subjetividade” individual. O desenvolvimento se realiza por meio da apropriação dessa experiência histórico-social [...] que se caracteriza pelo domínio das capacidades, das formas gerais de atividade psíquica [...] que servem de premissa para a apropriação de novos conhecimentos e habilidades de conteúdo mais complexo. O ensino é o sistema de organização e os meios pelos quais se transmite a experiência socialmente elaborada [...] aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento, se orienta para o amanhã do desenvolvimento.*

Desse modo, completam os autores (p. 322), o desenvolvimento se caracteriza, antes de estudo, por avanços qualitativos no nível e na formação das capacidades, dos tipos de atividade que o indivíduo se apropria.

Para Davydov, a foco central do ensino desenvolvimental é a atividade de estudo para desenvolvimento de operações mentais. Conforme Libâneo e Freitas (2017, p. 342), nas pesquisas desse autor “a principal tarefa era caracterizar o nível de desenvolvimento psíquico que se atingiu com o aprendizado dos conhecimentos teóricos, no decorrer da atividade de estudo”. Para que ocorram mudanças no desenvolvimento psíquico, é preciso que o ensino seja adequadamente organizado. Davydov (1988) indica, assim, que esse ensino deve atender ao menos duas condições: a) ser organizado numa atividade de estudo que responda a uma necessidade interna e motivação dirigidas para a apropriação de conhecimentos; b) a atividade de estudo deve partir de um problema que promova uma experimentação mental dos objetos de conhecimento por parte dos alunos, resultando daí a apropriação de conhecimentos. Conforme o autor, a necessidade de aprendizagem vem

a ser a necessidade que o aluno tem de experimentar de forma real ou mental este ou aquele material de modo a apreender nele aspectos gerais essenciais e aspectos particulares, e ver como estes aspectos estão inter-relacionados. Ele escreve (1988, p. 168):

Durante o cumprimento sistemático da atividade de estudo desenvolve-se nos alunos, junto com a assimilação dos conhecimentos teóricos, a consciência e o pensamento teóricos. Na idade escolar inicial, a atividade de estudo é a principal entre as outras desempenhadas pelas crianças. No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares menores se constitui e se desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência, o pensamento teórico e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise, planejamento).

Davydov detalha mais as formas de organização do ensino tendo em vista a atividade de estudo, apresentando seis ações didáticas. Essas ações são postas em prática mediante a tarefa de estudo que, segundo suas próprias palavras, “estimula o pensamento dos escolares no sentido de explicar o que é ainda desconhecido e de assimilar novos conceitos e procedimentos de ação” (1988, p. 172). A tarefa de estudo tem o mesmo sentido de “problema”, ou seja, o conhecimento não deve ser transmitido aos alunos de maneira pré-formada, mas adquirido por eles no processo da atividade cognoscitiva autônoma.

As seis ações didáticas por Davydov (Ib., p. 173) que caracterizam a organização do ensino para a atividade de estudo são as seguintes:

- a) Transformação dos dados da tarefa e identificação da reação universal – essência - do objeto estudado;
- b) Criação de um modelo das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal. Esses modelos podem ser maquetes, icnografias, equação algébrica, dentre outros;
- c) Transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas ao objeto.
- d) Criação de um sistema de problemas específicos que podem ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral ou criação de novos problemas e tarefas a partir do modelo;
- e) Controle da realização das ações precedentes;
- f) Avaliação da aquisição da forma geral, como resultado da resolução de um problema de aprendizagem.

Se os professores e os alunos conseguissem realizar essas ações, entrariam num processo de investigação mediada e dirigida pelo qual realizariam o processo de apropriação dos conceitos, tendo em vista desenvolver habilidades de aprendizagem para pensar por si mesmos.

Como vimos, na organização do ensino, Davydov destacou, também, a necessidade de levar em conta os motivos dos estudantes, pois os alunos entram em atividade de estudo se eles de fato tiverem motivos (sociais/individuais). Na atividade de estudo, a aprendizagem de conteúdos atinge melhor o desenvolvimento da personalidade quando existe uma relação entre o conteúdo e os motivos do estudante para aprender, o que implica a necessidade de adequar os conteúdos às disposições internas e interesses dos alunos (LIBÂNEO, 2016).

Apresentamos, a seguir, dentro da teoria do ensino desenvolvimental, o pensamento de Hedegaard. A inclusão dessa pesquisadora neste estudo se deve a duas razões. A primeira, é que seus estudos e pesquisas ajudam na compreensão propriamente pedagógico-didática do papel da escola na formação do pensamento teórico-conceitual. A segunda é que ela amplia a extensão do ensino desenvolvimental ao incorporar nessa teoria estudos relacionados com a cultura. Com efeito, essa autora parte das posições básicas de Davydov acerca do papel do ensino de promover o pensamento teórico-conceitual dos alunos, mas amplia o entendimento do papel da cultura na constituição da personalidade humana. Desse modo, sua pesquisa e seus trabalhos publicados visam unir tradições sociais e culturais com o conhecimento e aprendizagem em práticas institucionais. Nesse sentido, o ensino na escola constitui-se numa prática institucionalizada da qual a criança participa visando à apropriação e internalização de conceitos teóricos. A ideia é de que a aprendizagem escolar e o desenvolvimento das crianças ocorrem em contextos sociais e culturais, especialmente em práticas institucionais que acontecem nas escolas e das quais as crianças participam. (HEDEGAARD; FLEER, 2008; p. 51)

Hedegaard (2019) aponta, assim, que as ideias de Davydov sobre conhecimento e pensamento lhe propiciaram uma ferramenta para entender como um professor poderia combinar conhecimento teórico com experiências concretas de vida das crianças. Segundo Daniels (2003), o processo da elevação do abstrato para o concreto, que constituiu o cerne do trabalho inicial de Davydov, foi expandido por Hedegaard para uma conceituação do ensino e da aprendizagem como um duplo movimento entre os conceitos

cotidianos e os conceitos científicos ou, dito de outra forma, entre as condições sociais, culturais e materiais de vida das crianças e os conceitos das disciplinas escolares.

Hedegaard e Chaiklin (2005), que defendem a abordagem do ensino-aprendizagem radical-local, formularam a metodologia do “duplo movimento no ensino” como uma perspectiva teórica de como organizar programas educacionais. Os autores descrevem que o objetivo do ensino-aprendizagem radical-local é desenvolver o conhecimento conceitual geral sobre as áreas de uma matéria, com conteúdo que está relacionado especificamente à situação de vida das crianças. Os autores apontam em outra obra (2013, p. 34):

O foco principal do ensino e aprendizagem radical local é o uso do ensino de matérias para apoiar o desenvolvimento das crianças em relação às condições sociais em que vivem. Este foco é baseado em uma suposição de que o contexto cultural dos alunos e as condições históricas atuais podem e deve ter consequências para o conteúdo do ensino. A designação radical-local é destinada a enfatizar a integração de conceitos intelectuais gerais ("radical" no sentido de 'enraizar') com conteúdo e condições locais no mundo da vida das crianças o que pode nem sempre ser fisicamente local.

A abordagem do ensino radical-local concentra-se, assim, em articular a formulação de Davydov, o pensamento teórico-conceitual com as condições sociais, culturais e materiais em que vivem as crianças. Compreendemos com base em Hedegaard e Chaiklin que o princípio básico do ensino radical-local é que as relações conceituais centrais dentro das áreas temáticas precisam estar relacionadas especificamente à situação de vida das crianças para que este conhecimento acadêmico possa se integrar ao conhecimento local, transformando de modo qualitativo os conceitos do cotidiano das crianças e a possibilidade que elas possuem de usar esse conhecimento transformado em sua prática local.

O que o ensino desenvolvimental requer do professor? O ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico requer do professor que ele leve os alunos a “colocarem-se efetivamente em atividade de estudo”. Na atividade de estudo os alunos devem formar conceitos e com eles operar mentalmente (procedimentos lógicos do pensamento), por meio do domínio de símbolos e instrumentos culturais socialmente disponíveis e que na disciplina estudada encontram-se na forma de objetos de aprendizagem (conteúdos) (LIBÂNEO, 2016, p.364).

Se a atividade principal do futuro professor é a de promover a atividade de aprendizagem de seus futuros alunos, Libâneo (2004) afirma que nada é mais oportuno do que o professor aprender a sua profissão na perspectiva em que irá ensinar aos seus

alunos. Além disso, o autor pondera que sendo correto entender que a base do ensino desenvolvimental é a estrutura psicológica da atividade, com base na qual são criadas tarefas para melhor promover a aprendizagem, será importante estabelecer as características da atividade profissional do professor, de modo que isso se constitua como referência para o currículo. A propósito dessa assertiva, trazemos aqui a indicação de Libâneo (2015) de quatro dimensões necessárias ao exercício profissional dos professores na perspectiva do ensino desenvolvimental: a) a análise e seleção dos conteúdos; b) a identificação de operações mentais a serem formadas no ensino da matéria; c) as formas de organizar o conhecimento para melhor aprendizagem dos alunos; d) a organização das situações pedagógico-didáticas.

A análise e seleção dos conteúdos que contribuem para a formação das capacidades cognitivas dos estudantes é uma atribuição inerente à profissão de professor. Aplicando o ensino desenvolvimental à formação de professores, a atividade de aprendizagem da profissão consiste em que os professores adquiram conhecimento teórico, isto é, que reproduzam conscientemente as compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria, de modo a poder explicar as importantes relações estruturais que caracterizam essa matéria. (LIBÂNEO 2004)

A identificação de operações mentais (capacidades intelectuais) é necessária para definir a intencionalidade do professor sobre a relevância de sua disciplina para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos.

As formas de organizar o conhecimento para trabalhar com os estudantes nas aulas referem-se a meios pelos quais este conhecimento pode ser melhor e mais adequadamente internalizado (conhecimento pedagógico do conteúdo). Nessas formas, adquirem especial relevância a consideração dos motivos dos alunos, ou seja, como organizar tarefas suficientemente atrativas para mobilizar necessidades, interesses e motivos dos alunos. Inclui-se aqui também se levar em conta as condições sociais, culturais, materiais de vida dos alunos que formam suas práticas socioculturais, de modo a por em prática a estratégia do duplo movimento no ensino, tal como proposta por Chaiklin e Hedegaard, conforme já comentado (2005).

## **2 Possíveis aproximações teóricas de uma concepção de organização e gestão desenvolvimentais**

Esta pesquisa bibliográfica buscou ampliar a compreensão da escola como lugar de aprendizagem, local de partilha de experiências e construção de saberes, isto é, um

espaço educativo que gera efeitos nas aprendizagens de professores e alunos. Na tentativa de uma aproximação entre a teoria do ensino desenvolvimental e as formas de organização e gestão, conferimos a seguir algumas concepções que nos ajudam a pensar na organização e gestão escolar.

Como já pontuamos neste trabalho, a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov (1988) representa um avanço e um desdobramento pedagógico da teoria histórico-cultural formulada por Vigotski. Davydov trabalha o modo pelo qual o professor organiza o ensino e o desenvolvimento das funções psíquicas/mentais dos estudantes. Uma de suas principais ideias é que o ensino constitui a forma privilegiada para promoção do desenvolvimento do pensamento e da personalidade dos estudantes, por meio de mudanças qualitativas em sua atividade mental, ou seja, no processo de formação do pensamento teórico.

A organização do ensino voltada à aprendizagem por meio da formação de conceitos é a atividade que possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico. Para Davydov (1988), o objetivo principal da atividade de ensino é o pensamento teórico, sendo que é por meio de sua aquisição que se estrutura o pensamento através da formação de conceitos e, por consequência, o desenvolvimento psíquico da criança.

Segundo Davydov (1988), o aluno deve pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico para lidar com ele em situações concretas de vida. Uma metodologia interessante é a resolução de situações problemas, pelas quais os alunos poderão estabelecer relações e apropriar de conhecimentos na execução da atividade.

Para Freitas (2016), a aprendizagem reflete a relação entre o sujeito como ser social e a realidade em que ele se insere. A autora afirma que o desenvolvimento humano é o processo de apropriar-se da cultura no contexto das relações sociais, mediante sua participação nas atividades humanas, na vida social, mediadas pela comunicação e linguagem.

Apresentamos, a seguir, algumas concepções teóricas que oferecem caminhos para uma concepção de organização e gestão de escolas voltada para o desenvolvimento humano. Iniciamos com algumas concepções de cunho sociocrítico em geral e concluímos com a concepção histórico-cultural.

## 2.1 Concepções de cunho sociocrítico

Autores como Weber (1991), Paro (2001), Pinto (2011), Domingues (2014), dialogam acerca de uma postura crítica sobre a organização e gestão escolar. Tratam de meios de gestão que consideram o ser humano em sua totalidade, ajustando as práticas e reflexões a essa perspectiva.

A organização e gestão escolar nessa concepção crítica não toma a escola como algo totalmente funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade. Ademais, não é caracterizada pelo seu papel no mercado mas sim, pelo interesse de todos os sujeitos numa educação emancipatória, voltada para o desenvolvimento de capacidades humanas. A visão crítica da escola resulta em diferentes formas de viabilização da gestão democrática, conforme veremos neste tópico.

A escola deveria ser compreendida como instância que possibilita a organização de conhecimentos sistematizados, não neutros, nem autônomos nem independentes da realidade social, e cuja origem necessita ser retraçada na prática pedagógica cotidiana. (PARO, 2001; WEBER, 1991). Na concepção sociocrítica, a organização escolar enfatiza as interações sociais no seu cotidiano e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. Desse modo, a escola assume que não é um espaço neutro, mas sim um espaço em que novas ordens sociais podem ser promovidas e incentivadas.

Dubet (2008) defende a escola enquanto instituição de grande legitimidade e importância na atual sociedade, mas critica as atuais discussões sobre a escola por acreditar que estas se fecham no universo das ideias e das controvérsias teóricas e criam distâncias entre os princípios e as práticas, palavras de ordem e os fatos.

Para Lück (2006), a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas. A autora afirma que sem um trabalho coletivo realizado com ações articuladas e conjuntas, algumas atuações podem ocorrer como adoção de perspectivas burocráticas, eventuais e isoladas; foco em projetos isolados sem a participação dos envolvidos; ênfase em realização de atividades sem orientação clara e empenho determinado para a promoção de desenvolvimento significativo

Esses aspectos mencionados acima dentre outros, segundo Lück (2006), têm ocorrido na educação brasileira, o que comprova a falta de reconhecimento de que a

realidade é dinâmica e que os desafios e dificuldades experimentadas no processo educacional são globais e abrangentes. Para essa autora, a gestão democrática ocorre na medida em que práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes presentes na mente e na vontade das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer.

Na perspectiva crítica, considera-se a complexidade do espaço escolar, que é público e historicamente situado. Domingues (2014) aponta que a organização da escola revela as opções ideológicas assumidas pelo coletivo escolar e comunica a cultura da escola. A autora diz que:

“Questões como o trabalho coletivo, articulação da escola com a sua realidade local, organização didático-pedagógica, horário de funcionamento e tempo dedicado aos projetos de formação dos professores são estruturadas a partir de uma luta política por condições ideais de trabalho pedagógico.”  
(DOMINGUES 2014 p. 83)

Para a autora, o trabalho e a organização do pedagógico vai além das correlações particulares de um determinado grupo, ela afirma que é importante construir caminhos democráticos para que o trabalho coletivo se efetive no âmbito escolar de maneira participativa e não autoritária.

A organização e gestão escolar na concepção crítica tem como característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade. Paro (2001) reconhece que a administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar.

Pinto (2011), sintetiza alguns aspectos e desafios que a escola deve assumir:

- Submeter à crítica intelectual as diferentes formações culturais: análise da cultura imediata dos seus alunos; problematização de seus valores, assim como de suas culturas;
- Debater sobre as relações entre a educação e o mundo do trabalho: o mercado de trabalho e a sociedade do não emprego; a crítica à organização econômico-social que inviabiliza a manifestação do trabalho como promotor da condição humana;
- Promover uma prática educativa reflexiva que trate demandas sociais específicas numa perspectiva de totalidade;

- Ressignificar junto à comunidade escolar o papel do Ensino Básico: problematizar sua contribuição na formação humana;
- Proceder com a transposição didática do conhecimento produzido na universidade, assim como em outras instituições e espaços sociais;
- Articular práticas educativas informais e não formais que ocorrem fora da escola com as práticas escolares;
- Promover debate público sobre as relações entre as diferentes formas de conhecimento: os saberes das experiências cotidianas
- Submeter à análise crítica a leitura das informações e dos valores veiculados pela mídia, em especial, pela televisão.

O autor acrescenta que é necessário destacar que todos os desafios que descrevemos acima, devem ser enfrentados mediante a centralidade do que deve constituir o trabalho educativo escolar: o desenvolvimento do pensamento racional reflexivo no processo de assimilação crítica do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. (PINTO 2011, p. 118)

## **2.2 Teoria Histórico-Cultural e Contribuições de Mariane Hedegaard**

A gestão e organização da escola, ao menos no âmbito da educação brasileira, apresentam poucos estudos na concepção da teoria histórico-cultural. No entanto, esta teoria pode fornecer bases teóricas para fundamentar o entendimento das formas de organização da escola orientadas à constituição do ambiente social de aprendizagem. Pode ajudar, também no esclarecimento das finalidades e funções da escola e de como esse ambiente social pode prover as condições para realização dessas funções. Uma terceira contribuição é a de possibilitar mais clareza sobre a natureza da atividade escolar e as ações e operações que lhe são conexas, por exemplo, o papel da coordenação pedagógica nesse ambiente social de aprendizagem formado pelas práticas de organização e gestão (práticas institucionais).

Os estudos realizados por Vigotsky sobre o desenvolvimento humano e sobre o desenvolvimento infantil contribuem para orientar a construção de um conhecimento, pois geram uma nova compreensão sobre a criança, sobre a infância e sobre a educação da infância.

Vigotsky trabalhou com a pedologia no interesse de compreender a formação dos processos psicológicos humanos. Segundo Aquino e Toassa (2019), Vygotsky priorizava

a infância, na tentativa de compreender os processos do desenvolvimento, pois nesse momento da vida é que acontece a gênese das funções psíquicas superiores.

Para Van der Veer e Valsiner (2001), a pedologia é o caminho no qual Vygotsky realiza seu objetivo de entender o desenvolvimento humano de forma ampla, incluindo, as crianças portadoras de necessidades especiais. O objetivo principal da pedologia segundo Prestes (2010), era orientar os educadores por meio de uma ciência específica sobre a criança.

Prestes e Tunes (2018) organizaram a obra: *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*, que contém sete aulas proferidas por Lev Semionovitch Vigotski. Em sua quarta aula, Vigotski esclarece a ideia de que, de uma forma diferente de outras ciências, a pedologia não estuda o meio enquanto tal, independentemente da criança, mas sim o seu papel e influência no curso do desenvolvimento. Para o autor, a pedologia deveria encontrar o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança.

O psicólogo russo explica que a pedologia deveria encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento. O autor afirma que a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece.

Nessa perspectiva teórica, compreendemos que o meio influencia no desenvolvimento da criança. Arriscamos afirmar a inexistência de uma única relação entre ensino e desenvolvimento, pois cada ambiente exige modos próprios de organização. Consideramos aqui que o desenvolvimento humano é resultado/consequência da apropriação pelo sujeito dos resultados do desenvolvimento histórico-cultural realizado por meio de suas atividades práticas, de suas relações com o meio, com as formas de organização e com as demais pessoas envolvidas neste processo.

Entre trabalhos na perspectiva histórico-cultural que abordam o tema das organizações, Libâneo (2013) menciona o pesquisador Yrjo Engeström, que amplia a teoria da atividade formulada/elaborada por Leontiev, formula um modelo de sistema de atividades e o aplica às organizações.

Engeström (2001, apud Libâneo, 2013) assinala que as pesquisas levadas a efeito dentro de metodologias inspiradas na teoria da atividade devem observar três princípios básicos: a) um sistema de atividade coletiva pode ser tomado como unidade de análise, que conecta o contexto e o significado a acontecimentos individuais aparentemente

aleatórios. b) o sistema de atividades e seus componentes podem ser compreendidos historicamente; c) as contradições internas do sistema de atividade podem ser analisadas como fonte de desorganização, inovação, mudança e desenvolvimento, inclusive em relação a seus participantes individuais. Os estudos de Engeström possibilitam significativos avanços para a pesquisa sobre práticas de organização e gestão e seu papel na atribuição de significado e sentido em comportamentos de alunos e professores, dentro da linha de pesquisa apontada nesta dissertação.

Engeström (2001) investiga a aprendizagem enfatizando o desenvolvimento coletivo ao invés do desenvolvimento da consciência individual. O autor aborda a aprendizagem em contexto de atividade compartilhada, em diferentes cenários e o potencial de desenvolvimento que essa atividade compartilhada oferece. Segundo o autor, os sistemas de atividade assumem sua forma e são transformados ao longo do tempo: seus problemas e potenciais só podem ser entendidos com base em sua própria história.

Um exemplo utilizado por Engeström é o dos médicos, no qual o trabalho deve ser estudado considerando a história de sua organização local, dos conceitos médicos, dos procedimentos e das ferramentas empregados. Desse modo, é de grande relevância conhecer a intencionalidade do sujeito, ou seja, o seu motivo, para definir a atividade. A análise dos sistemas em interação oferece subsídios para compreender os diálogos, os conflitos e as mudanças nos sistemas de atividade. Conforme Daniels (2003), referindo-se a uma terceira geração da Teoria da Atividade, todos os sistemas de atividade fazem parte de uma rede que, por sua vez, constitui a sociedade.

Lôbo (2010), em sua tese de doutorado, investiga as características de escolas, com o intuito de captar elementos para a formulação de uma proposta de gestão escolar que tenha fundamento na teoria histórico-cultural da atividade. O pesquisador aponta que a teoria histórico-cultural da atividade, utilizada na gestão de escolas, pode oferecer bases teóricas para reiterar a importância das práticas participativas. Ele afirma:

Na teoria histórica e cultural pode-se ter uma concepção concreta da escola enquanto sujeitos que a compõem e a constroem, rompendo ou dando continuidade aos elementos do sistema em que está inserida. Consequentemente, entender a comunidade escolar como um complexo cenário nunca acabado, em sua multivocalidade, que exige contínuos processos dialéticos e dialógicos, inserido em sua historicidade cultural. (LÔBO, 2010, p. 137)

O pesquisador acredita que a teoria histórico cultural/histórico-cultural da atividade praticada no espaço escolar pode romper com as expressões fragmentadas entre

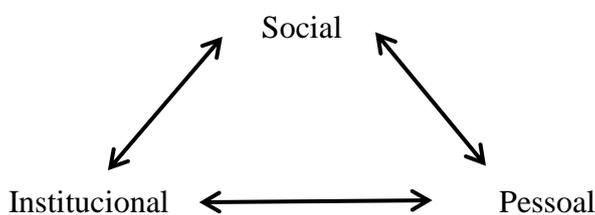
o pensar e o executar, agregando os elementos de complexidade, em um entendimento histórico e emancipatório. Lôbo conclui que somente por meio das pessoas, da discussão coletiva, crítica e consciente, é que se pode instrumentalizar um espaço chamado escola propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento humano. (Ib. p.259). Além disso, Lôbo (2010), percebe a escola a partir do sujeito em seus processos contínuos de interação/desenvolvimento, seu princípio de organização e entende que a apropriação dos objetivos comuns se dá no coletivo de maneira processual, mediada e dialética.

Mariane Hedegaard aparece em destaque na abordagem do tema desta dissertação em razão de sua contribuição. Os estudos da pesquisadora trazidos aqui referem-se à articulação entre tradições sociais e culturais com a apropriação de conhecimentos e a aprendizagem em práticas institucionais.

Segundo Libâneo e Freitas (2019) ela formulou uma visão de ensino escolar como uma prática institucionalizada da qual a criança participa visando à apropriação e internalização de conceitos teóricos que, uma vez internalizados, transformam-se em estratégias de pensamento, ação e atuação no mundo. Boa parte das práticas pedagógicas na nossa sociedade geralmente é institucionalizada, e as instituições podem ser diferenciadas de acordo com a função que elas têm em uma sociedade e para os membros da sociedade.

Hedegaard e Chaiklin (2005) apontam que uma prática institucional sempre tem pelo menos três aspectos ou perspectivas diferentes que estão presentes na prática, e a qual contribui com as condições para a produção, reprodução e desenvolvimento dessa prática. Estas perspectivas são: social, institucional e pessoal. A figura 02 abaixo representa o modelo geral das práticas institucionais:

Figura 02: Modelo geral de prática institucional



Fonte: Mariane Hedegaard e Seth Chaiklin (2005, p. 38)

Os pesquisadores consideram a perspectiva social como sendo aquela refletida em interesses e tradições evoluídos historicamente em uma sociedade de modo que sejam

formalizados em leis e regulamentos, incidindo em atividades institucionais. A perspectiva institucional refere-se às formas de organização de uma instituição social em interação com a perspectiva social, se projetando na perspectiva individual. Por fim, a perspectiva pessoal é aquela que caracteriza as atividades compartilhadas por pessoas em instituições específicas. (HEDEGAARD e CHAIKLIN, 2005, p. 38)

Cada uma dessas três perspectivas (social, institucional e pessoal) são necessárias para compreender uma prática institucional e as variações que existem dentro dela. Sem um destes três aspectos a ideia de uma prática institucionalizada não existe, visto que cada uma dessas perspectivas está condicionada a outra. Constitui-se, assim, um modelo que propõe analisar a aprendizagem e o desenvolvimento por meio da participação em práticas institucionais. Põe em evidência a articulação dos planos societal, institucional e pessoal, tal como apresentado por Hedegaard e Fleer (2008, p. 15):

A perspectiva societal é uma perspectiva macro que vislumbra as condições para as práticas em que as crianças podem participar, em casa, na educação e no trabalho. As mudanças na relação das crianças com o mundo estão em primeiro lugar ligadas a mudanças qualitativas nas práticas institucionais dominantes na vida de uma criança. Entrar em uma nova prática institucional, como ir à escola, pode ser visto de uma perspectiva societal. O como uma criança participa dessas práticas institucionais diferentes, e o que ele ou ela aprende dessas experiências, pode levar a mudanças no seu desenvolvimento. Essas mudanças precisam ser analisadas em relação à situação social da criança.

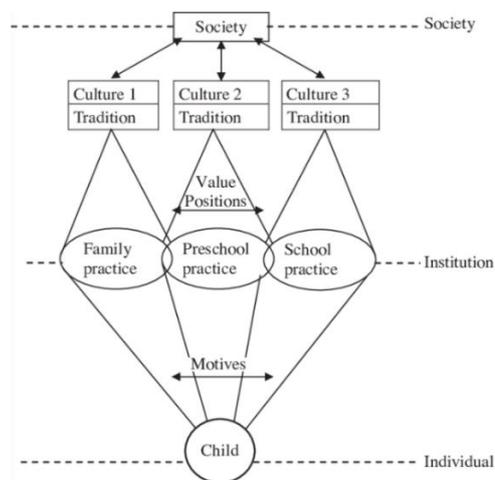
Hedegaard e Chaiklin (2005) afirmam que a primeira instituição importante para uma criança é geralmente a família. A prática dentro de uma família específica não é normalmente escrita, e geralmente não é dita, incluindo aspectos que são únicos para essa família. Nos termos do modelo, este é o aspecto individual. Aspectos de práticas familiares individuais que são compartilhados com outras famílias em uma comunidade podem ser caracterizados como prática familiar geral.

A pesquisadora aponta que o aspecto geral de prática familiar é normalmente encontrado em tradições que são comuns por várias gerações de vida familiar em uma sociedade específica que por meio de um processo histórico tornou-se tradição de como viver e agir em famílias. A autora explica que famílias individuais estão frequentemente cientes, até certo ponto, dessas tradições gerais através do conhecimento de práticas em outras famílias, como adquirido por meio de familiaridade pessoal, representações fictícias em filmes, romances e teatro, documentários e reportagens de jornais, e assim por diante.

Outra instituição de grande importância é a escola. Para Hedegaard e Chaiklin (Ib.), em cada Estado-nação, uma escola individual tem sempre suas características próprias refletindo as ações e decisões históricas das pessoas – administradores, professores, consultores e crianças – os quais atuaram naquela escola em relação às condições e recursos materiais que estavam disponíveis.

A mesma representação gráfica acima foi recomposta por Hedegaard, de modo a representar as inter-relações entre tradições sociais/culturais, práticas institucionais e a criança. Analisando essa figura, compreendemos que Hedegaard e Chaiklin (2005), conceituam o desenvolvimento da criança como um processo cultural no qual uma criança se apropria de motivos e conhecimentos através de participação em práticas institucionais. As crianças se apropriam de motivos e capacidades por meio das relações estabelecidas na família e da educação, ambas contribuem para o aprendizado pela participação nestas atividades institucionalizadas. Apropriação e motivos são necessários para a participação ativa e completa na vida familiar e escolar, trabalho e vida comunitária.

Figura 03. Um modelo de aprendizagem e desenvolvimento infantil por meio da participação na prática institucional, em que se apresentam diferentes perspectivas: social, institucional e pessoal. (HEDEGAARD, 2004).



Fonte: Figura reproduzida de Edwards; Fleer e Bottcher (2019)

Podemos afirmar que essa reflexão elaborada por Hedegaard sobre prática institucional fornece um curioso modo de compreender diferenças nas formas de práticas que dominam em casa e na escola. Em casa os aspectos individuais das práticas são normalmente dominantes com uma leve influência das tradições familiares gerais.

Hedegaard e Flear (2008) explicam que para descrever e compreender as condições de desenvolvimento deve-se realizar os seguintes questionamentos:

- De que tipo de práticas institucionais as crianças participam na Sociedade moderna?
- Que configurações de atividade tendem a dominar as práticas institucionais na sociedade moderna?
- Que exigências essas práticas dominantes colocam para as crianças?
- Que possibilidades de atividade são geradas e como as crianças agem nessas atividades?
- Que tipos de conflitos podem ocorrer entre demandas diferentes?
- Que tipo de crises as crianças irão enfrentar por meio de demandas e motivações conflitantes?

Podemos relacionar essas questões, com o seguinte quadro elaborado pela autora:

Quadro 02. Planos de Análise de Hedegaard (Adaptado de Edwards; Flear; Bottcher 2019)

<b>Entidade</b>	<b>Processo</b>	<b>Dinâmica</b>
Sociedade	Política econômica	Condições/Necessidades sociais
Instituição	Prática	Valores/Motivos/ Objetivos
Situação Social	Atividade (com potencial para aprendizagem individual)	Motivação/Demandas
Pessoa	Ações (aprendizagem decorrente do envolvimento individual na atividade)	Intenção/Motivo

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, adaptado de Edwards, Flear e Bottcher (2019, p. 4).

Edwards, Flear e Bottcher (2019) explicam que este quadro apresenta diferentes tipos de análise, que podem ser muito úteis para poder observar se as ações das crianças estão refletindo as prioridades e valores no nível institucional.

No que se refere ao desenvolvimento, Hedegaard (2019) aponta que também é visto em relação aos valores e normas. Para que as pessoas e os educadores possam avaliar quais são as capacidades e os motivos que as crianças se apropriaram, eles precisam de um conjunto de normas descritivas para o desenvolvimento das crianças. No entanto, valiosas capacidades e motivos estão relacionados com o que é visto como uma "boa

vida" pelos cuidadores ou educadores que cercam a criança e que se concentram no desenvolvimento da criança (HEDEGAARD; FLERR, 2008).

Em síntese, as práticas institucionais na escola, em estreita articulação com o contexto social e cultural, propiciam as condições para impulsionar motivos, comportamentos, valores, modos de agir, modos de sentir. Elas propiciam o ambiente social favorável ou não ao desenvolvimento de motivos e capacidades individuais e sociais para a vida.

### **Uma tentativa de síntese**

Na tentativa de uma aproximação entre a teoria do ensino desenvolvimental e as formas de organização e gestão, trouxemos uma compreensão da escola como lugar de aprendizagem, local de partilha de experiências e de construção de saberes, isto é, um espaço educativo que gera efeitos nas aprendizagens e no desenvolvimento de professores e alunos. Esta ideia provém da formulação de Vigotsky de que a atividade escolar resulta de uma inter-relação entre processos externos e internos, viabilizados pelo processo de ensino-aprendizagem, pelo qual ocorre a internalização de saberes e modos de ação pelos indivíduos. Dito de outra maneira, no processo educativo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

Vygotsky (1997) mostra que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a região dinâmica de sensibilidade na qual a transição do funcionamento inter psicológico para o funcionamento intra psicológico pode ser feita. Esta formulação põe em destaque a conversão de processos interpsíquicos em intrapsíquicos, o que significa realçar a necessidade da atividade sócio histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores.

Fleer (2015) afirma que os motivos de uma perspectiva histórico-cultural não significam uma abordagem biológica, dirigida internamente, mas são as relações entre a criança e como os ambientes de atividades podem desenvolver uma motivação para determinados eventos ou atividades. A pesquisadora aponta que o conceito de motivos, as relações entre as formas ideais e reais de desenvolvimento e a situação social do desenvolvimento, juntos, constituem um sistema de conceitos para uma melhor compreensão da avaliação dentro da ZDP.

Na tentativa de explicar a situação social de desenvolvimento, vamos usar Hedegaard e Fleer (2013) que compartilharam um exemplo de um café da manhã na Dinamarca, no qual uma criança está cantando uma música. O mesmo evento em casa foi vivenciado de modo diferente. O filho mais novo (cinco anos) canta a música para mostrar

que conhece as palavras. A criança de 10 anos discute as características pedagógicas de aprender a música na escola, questionando por que o professor continua parando o canto da música para repetir versos. O garoto de 5 anos joga como sua principal atividade e quer apreciar o canto e compartilhar o que pode fazer lembrando as palavras da música, enquanto o garoto de 10 anos tem aprendido como sua principal atividade e está confuso porque ainda não sabe que a professora está buscando um nível mais alto de envolvimento musical estudando a apresentação dos versos da música. Com esse exemplo, podemos perceber que as crianças trazem para a interação da atividade um nível de experiência de vida, orientação motivacional e entendimento conceitual, o que significa que cada criança experimentará o mesmo contexto de atividade de maneira diferente.

As escolas, por sua vez, representam o ambiente social em que dão os processos orientados para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, o que vem ao encontro de autores que afirmam que nas instituições e organizações ocorrem práticas educativas e, portanto, elas educam a todos os que atuam nelas. É esse o sentido expresso por Lôbo (2010, p. 108) de que:

As práticas educativas escolares destinam-se a formar e potencializar a atividade humana por meio da atividade de aprendizagem e ensino, com base na apropriação da cultura, da ciência, da arte. A forma social que assegura as condições dessa apropriação é o ensino, por sua vez inserido num contexto sociocultural e institucional, expresso na organização escolar.

O autor considera que perceber a organização e gestão escolar a partir da teoria histórico cultural da atividade é compreender a gestão de maneira integrada. Para ele é entender e tornar a compreensão da atividade expressão e ferramenta de leitura das práticas humanas de interação complexa, crescente, conflituosa e contraditória na própria dinâmica do sistema de gestão.

Esse entendimento aponta que as práticas de organização e gestão – práticas institucionais, na linguagem de Hedegaard – devem convergir para a realização dos objetivos das escolas, a formação cultural e científica por meio da formação do pensamento teórico-conceitual. Desse modo, é teoricamente coerente a formulação baseada em Hedegaard de que as práticas socioculturais e institucionais são propiciadoras das condições de aprendizagem e desenvolvimento que podem afetar de forma positiva ou negativa os motivos e as ações dos alunos para a vida social. Essas condições envolvem, evidentemente, a atividade de ensino e aprendizagem mas envolvem, também, o ambiente social configurado pelas formas de organização e gestão.

### **3 Indicações para a formulação de atribuições do coordenador pedagógico na perspectiva do ensino desenvolvimental**

As considerações que fizemos até aqui estão voltadas mais diretamente ao modelo proposto por Hedegaard acerca da relação entre o desenvolvimento dos alunos e sua participação em práticas institucionais. O entendimento da pesquisadora é de que os caminhos do desenvolvimento infantil dependem de fatores biológicos, de valores, tradições culturais e normas da sociedade e, mais diretamente, das instituições.

O contexto social e cultural mais amplo e as práticas institucionais, sempre em interconexão, constituem a situação social do desenvolvimento das crianças. No caso da escola, uma das instituições sociais, as práticas institucionais que nela ocorrem são as condições objetivas do desenvolvimento dos alunos.

Desse modo, a organização escolar é o ambiente mais imediato e direto de cujas atividades as crianças participam, embora não seja o único, pois, conforme Hedegaard, as diferentes instituições nas quais as crianças estão envolvidas também atuam, cada uma a seu modo, no desenvolvimento infantil.

Tendo em conta que as práticas institucionais e as formas como estão organizadas, podem oferecer as condições para o desenvolvimento de motivos, comportamentos, valores, modos de agir, modos de sentir, é necessário criar formas de organização e gestão que assegurem essas condições de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a atuação da coordenação pedagógica precisa ser pensada em relação aos seguintes aspectos:

- Planejamento coletivo envolvendo a equipe da escola em torno de expectativas sobre o desenvolvimento de motivos e capacidades aos alunos;
- Pauta de valores comuns, hábitos, comportamentos a ser trabalhada por todos os professores da escola;
- Dimensões da organização e gestão da escola que favorecem as condições para o desenvolvimento dos alunos;
- Ações que favoreçam o contexto sociocultural e a atividade da criança;
- Meios a serem assegurados pela organização escolar para orientação de comportamentos sociais das crianças na escola e na sala de aula;

- Formas de participação e envolvimento das crianças em tarefas coletivas no intuito de impulsionar valores e capacidades;
- Ações de assistência e colaboração aos professores;
- Ações direcionadas para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

O material bibliográfico selecionado para esta dissertação já apresenta indicações em relação a esses aspectos. Por exemplo, Libâneo (2012) ressalta o papel da coordenação pedagógica na formulação coletiva do projeto pedagógico pontuando que ele é o documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais de escolarização por parte da equipe da escola. Ao considerar o projeto pedagógico curricular uma prática educativa, ele sugere que o projeto responda a esta pergunta: “o que se pode fazer, que medidas devem ser tomadas para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem duradoura dos alunos? (Ib., p. 485).

Outra tarefa da coordenação pedagógica destacada por Libâneo, é a de acompanhar as atividades de sala de aula, em uma atitude colaborativa com o professor. Agindo como um parceiro do professor, o coordenador pedagógico vai colaborando para o aprimoramento da prática docente com vistas à melhoria da qualidade de ensino ofertada pela instituição de ensino na qual atua. O Coordenador Pedagógico tem a possibilidade de dialogar com os docentes acerca do desenvolvimento do plano de ensino, avaliação processual do desempenho dos alunos, reorganização das tarefas de estudo em função de assegurar as melhores condições de aprendizagem dos alunos. Por sua vez, Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que compete ao CP:

[...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa então destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230)

Em recente pesquisa de dissertação, Oliveira (2019) salienta que o caráter transformador ao qual se anseia alcançar com o auxílio da educação, se torna mais acessível a partir do momento que os professores e demais membros, vinculados diretamente à escola, se tornam partícipes da construção do trabalho coletivo orientados por objetivos pedagógicos claros e orientados para a formação humana dos sujeitos, com a mediação da Coordenação Pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral desenvolver estudo sobre o posicionamento da coordenação pedagógica na estrutura organizacional da escola, na perspectiva do ensino desenvolvimental e dos estudos de Mariane Hedegaard, considerando-se finalidades educativas escolares visando qualidade social e pedagógica.

Para isso, iniciamos abordando a relação entre finalidades educativas e a organização e gestão das escolas, mostrando que essa atividade se desenvolve diretamente na elaboração do currículo, na seleção do conteúdo, na escolha e metodologias e, especialmente, nas formas de organização e gestão da escola.

Para ter uma compreensão melhor dessa relação, buscamos caracterizar a organização e gestão em diferentes paradigmas. Para concluir com a explicitação de uma concepção sociocrítica, evidenciamos que as práticas de organização e gestão podem atuar de modo substancial na formação e na aprendizagem de professores e alunos, esse entendimento supera a ideia de que práticas organizacionais sejam caracterizadas meramente como burocráticas ou simplesmente administrativas.

Propusemos quatro objetivos específicos para realização desta pesquisa. Em relação ao primeiro objetivo, que foi conhecer e analisar as atuais concepções de organização e gestão escolar tendo como critério finalidades educativas escolares, as pesquisas que consultamos mostraram que as finalidades educativas escolares definem atribuição de sentido e de valor ao processo educativo, indicam orientações tanto explícitas quanto implícitas aos sistemas escolares, geram ações nos planos empírico e operacional para as práticas de ensino-aprendizagem.

Quanto ao segundo objetivo, que foi buscar na pesquisa corrente as atribuições da coordenação pedagógica e as dificuldades encontradas no desempenho dessas atribuições, entendemos que o posicionamento do coordenador pedagógico está em organizar os espaços, tempos e processos, em ser um profissional singular que se veja como membro de um coletivo.

No terceiro objetivo, propusemos conhecer e organizar estudos sobre a teoria do ensino desenvolvimental e a teoria do ensino radical-local visando obter contribuições para uma concepção de organização e gestão da escola. Foi possível compreender que a

proposta de ensino desenvolvimental possui um modo de organização do ensino que busca superar os conteúdos e métodos tradicionais, além de priorizar o pensamento teórico do aluno.

Finalmente o quarto objetivo que foi propor indicações de atribuições do coordenador pedagógico dentro da estrutura organizacional da escola na perspectiva do ensino desenvolvimental, tendo em conta finalidades educativas escolares visando qualidade social e pedagógica, nos permitiu compreender uma perspectiva de qualidade de educação centrada no desenvolvimento humano para uma sociedade justa e democrática.

Concluído este estudo, podemos apontar nossos principais achados:

1) Embora estudos consultados coloquem em destaque a importância do coordenador pedagógico na organização e gestão da escola, as pesquisas empíricas mostraram que não é frequente nas escolas o reconhecimento da função educativa das práticas de organização e gestão em relação a professores e alunos.

2) Algumas experiências pedagógicas mostram possibilidades de organizar as escolas ao modo de comunidade de aprendizagem que pressupõe que a escola se constitui conjunta e dialogicamente entre profissionais que ali trabalham, familiares dos que ali estudam, estudantes, comunidade de entorno e pessoas voluntárias que queiram contribuir para o desenvolvimento de máxima aprendizagem para todos e todas.

3) Estudos de cunho crítico e, em especial, na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental, mostram o impacto das práticas institucionais na formação e desenvolvimento de professores e alunos, o que sugere que, entre as atribuições do coordenador pedagógico, seja contemplada, também, a de criação e manutenção das condições e meios institucionais necessários para incrementar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Compreender o espaço, os processos e sistemas que regem e orientam a organização e gestão da escola não é tarefa fácil, mas é um caminho a ser continuamente percorrido. Conseguimos entender por meio deste trabalho que o ser humano não pode ser visto como separado do meio sociocultural que o cerca. Reafirmamos que as práticas de organização e gestão são práticas educativas, elas criam e põem em prática condições para aprendizagem e desenvolvimento das pessoas.

Mesmo possuindo pouca experiência com a pesquisa acadêmica, cumpri por meio deste trabalho o interesse em investigar as formas de organização escolar, enquanto práticas institucionais, e compreender que essas possuem grande influência em nossas

vidas. Elas têm, portanto, um papel fortemente educativo, que repercute nas nossas aprendizagens e no nosso desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral.

Por fim, desejo que todos os professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação encontrem, nas formas de organização e gestão escolar, possibilidades de aprofundamento teórico e indicações acerca da criação e manutenção das condições e meios institucionais necessários para incrementar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, P. M. DE; TOASSA, G. **Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski**: . Obutchénie.Revista de Didática e Psicologia Pedagógica , v. 3, n. 2, p. 1-19, 14 nov. 2019.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, nº 100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 08 de outubro de 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 251/1962**. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, nº 11, p. 59-65, 1963a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 5.692** de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso 5 de outubro de 2020.

CALLAS, D. G. **As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade**. 2020. 233 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CAMPOS, M. M. **Educação Infantil: vinte anos de mudanças desde a LDB/1996**. In: BRZEZINSKI, Iria (org). LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. 1ª edição, São Paulo: Cortez, 2018.

CANO, E. **Organización, calidad y diversidad**. Editorial La muralla, Madrid, 2003.  
DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. **La concepcion de la actividad de estudio de los escolares**. In: Davidov, V.; Shuare, M. (Orgs.), La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS: antología. (pp. 316- 337). Moscou: Progreso.(1987)

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: A experiência da pesquisa teórica experimental na psicologia. Trad. de José Carlos Libâneo. Educação Soviética, Nº 8, agosto, 1988.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

DOURADO, L; OLIVEIRA, J. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cad. CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, Aug. 2009.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? – A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.

ENGESTRÖM, Y. **Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de lá asistencia básica.** In. SETH, C; JEAN, Lave (Org). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre atividade y contexto.* Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

EVANGELISTA, O. **Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais.** In: LIBÂNEO, J. C., SUANNO, M.V. R., LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global.** Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, junho 2006.

FLEER, M. Desenvolvimento de uma pedagogia de avaliação: as tensões e lutas na reavaliação da avaliação a partir de uma perspectiva histórica – cultural. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Vol. 22, No. 2, 224–246, 2015.

FRANCO, M. A. **Coordenação pedagógica:** uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, 2008.

FRANCO, M.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G.. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREITAS, R. A. **Organização do ensino na escola contemporânea** - contribuições da teoria históricocultural. RCE - Revista Científica de Educação, Inhumas, v. 1, n. 1, p. 04-20, dez. 2016.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis. Anais..., Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire; 5 Série Cadernos de Formação)

HEDEGAARD, M. **A Cultural-historical Approach to Learning in Classrooms.** Outlines. Critical Practice Studies, 6 (1): 21-34, 2004.

HEDEGAARD, M. **Children's Perspectives and Institutional Practices as Key in a Wholeness Approach Children's Social Situations of Development.** In : EDWARDS, Anne; FLEER, Marilyn; BOTTCHEER, Louise. *Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development Societal, Institutional and Personal Perspectives.* Springer, 2019.

HEDEGAARD, M. Institutional practices, cultural positions, and personal motives: immigrant turkish parent's conceptions about children's school life. In: HEDEGAARD, Mariane; JENSEN, Uffe Jull. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. A abordagem do “duplo movimento” no ensino. In: HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 2005. (Capítulo 6). p. 60-69. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

HEDEGAARD, M.; FLEER, M. **A cultural historical approach**. Londres: McGraw-Hill Education, 2008.

HEDEGAARD, M., FLEER, M. Play, learning, and children's development: **Everyday life in families and transition to school**. Cambridge University Press. 2013

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Rev. Bras. Educ. no.27 Rio de Janeiro Sept./Oct./Nov./Dec. 2004

LIBÂNEO, J. C. **A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino**. Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016

LIBÂNEO, J. C. **As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos**. Presente! Revista de Educação, CEAP-Salvador (BA), jan/abr., p. 39-45, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática**. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (Orgs.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019.

LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBANELO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: **a escola e a formação do pensamento teórico-científico**. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdes; LONGAREZI, Andréa Maturano. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Editora Edufu, 2017, 3ed, p. 331-362.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M.. **Mariane Hedegaard's contribution to developmental didactics and to pedagogical research in the Brazilian context**. In : EDWARDS, Anne; FLEER, Marilyn; BOTTCHEER, Louise. Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development Societal, Institutional and Personal Perspectives. Springer, 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. **Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural**. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>

LIMA, A. PPP: **Participação, gestão e qualidade da educação**. Editora Assis, Uberlândia, 2015.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educere et educare: Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

LOBO, A. **As práticas de organização e gestão da escola como propulsoras de aprendizagem e desenvolvimento humano numa comunidade educativa. Tese de Doutorado**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós Graduação em Educação, 2010

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Vozes. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis - Rio de Janeiro, 2006.

LÜCK, H.; FREITAS, K.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa e o trabalho do gestor escolar**. Editora DP&A, 2 ed. Rio de Janeiro, 1998.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUSCar, 2012.

OLIVEIRA, J. C.. **Coordenador pedagógico: revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012**. Revista gest. Aval. Educ. v. 6 n. 13, Santa Maria, 2017.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, L. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, M. A. T. de. **Coordenação pedagógica na escola: uma função para pedagogos?**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015.

PARO, V. H. **Administração Escolar introdução crítica**. Cortez, 17<sup>a</sup> ed. São Paulo, 2012.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo. Editora Xamã, 2007.

PESSONI, L. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017.

PESSONI, L.; LIBÂNEO, J. C.. **Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores.** In: LIBÂNEO, José; FREITAS, Raquel (Org). *Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar.* Editora Espaço Acadêmico, 2018.

PINTO, U. A. **Pedagogia Escolar: Coordenação pedagógica e gestão educacional.** Editora Cortez, São Paulo, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.. ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Fundação Carlos Chagas. Estudos & pesquisas Educacionais. São Paulo, Abril, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7275244-O-coordenador-pedagogico-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes.html>.

PLACCO, V. M. N. S. e SOUZA, V. L. T. **O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores:** Contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.* São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

POOLI, J. P; DIAS, L R; FERREIRA, V. M. R. **Coordenação Pedagógica: a formação e os desafios da prática nas escolas.** 1. ed.- Curitiba: Appris, 2018.

PRESTES, Z. Quando não é mais a mesma coisa. **Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E. **Fundamentos da Pedologia de L.S. Vigotski.** In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.* Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

SANTOS, A. O. F. dos. **Gestão dialógica:** um estudo a partir das comunidades de aprendizagem. 2016. 121 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

SENTOMA, T. R. de A. G. **O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico.** 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOUZA, V. L.; PLACCO, V. M. **Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola.** In: PLACCO, V.; ALMEIDA V. O

coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação. Edições Loyola, São Paulo, 2017.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: A questão do meio na pedologia**. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, jan. 1935/2010, p. 681-701.

VOLPE, T. A. L. **O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento**. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, S. **Democratização, Educação e Cidadania**. Editora Cortez, São Paulo, 2001.