

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Adenilson Francisco Bezerra

**O coordenador pedagógico e a formação de professores
no Ensino Médio**

São Paulo
2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Adenilson Francisco Bezerra

**O coordenador pedagógico e a formação de professores
no Ensino Médio**

Monografia apresentada à Banca Examinadora, exigência parcial para obtenção do título de Especialista em **Gestão Educacional e Escolar** da Faculdade de Educação, Secretaria de Educação Continuada – SEC, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

**São Paulo
2021**

Lembro com muito carinho e intensidade de uma memória viva o instante em que olhei meu nome na lista de aprovados para ingresso como estudante no Colégio Técnico Liceu de Artes e Ofícios e percebi a alegria e orgulho do meu pai que, amorosamente, me incentivava em minha formação como pessoa.

*Aos meus queridos e amados pais,
Manoel Francisco Bezerra (1924 - 2004) e
Maria Celestina da Conceição (1927 - 2021),
Com carinho e saudade,
Dedico.*

Agradecimentos

À **profa. Marina Ranieri Cesana**, mestra e orientadora, pela confiança, incentivo e apoio nos momentos difíceis de realização deste trabalho;

À **Instituição Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo** pelo incentivo e apoio e, em especial, à **Diretora Patrícia Macedo** por acreditar e incentivar o meu trabalho como Coordenador Pedagógico do Colégio Liceu de Artes e Ofícios;

Aos meus queridos pais **Manoel** e **Maria Celestina** (*in memorian*), pelo amor e incentivo, e aos meus irmãos que sempre me apoiam;

Aos meus queridos filhos **Lígia**, **André Manoel** e **Heloísa** pela luz e alegria que representam para mim na convivência;

Aos **colegas** do curso de Especialização em Gestão Escolar e Educacional da PUCSP que me acompanharam durante essa trajetória, pelo carinho, estímulo e apoio;

RESUMO

O papel do coordenador pedagógico na formação docente frente ao seu trabalho de gestor escolar numa unidade escolar de Ensino Médio de ensino privado na cidade de São Paulo foi o interesse desta pesquisa de caráter bibliográfico e que procurou abordar, primeiramente, quais as funções e atribuições importantes numa perspectiva de trabalho colaborativo. O coordenador participa ativamente do planejamento das ações de ensino-aprendizagem como articulador, formador e transformador dentro da instituição de ensino de forma contínua e sistemática. Sua prática deve ser sempre reflexiva e integradora, pois acreditamos que a consciência do fazer pedagógico é uma ação ética e comprometida com o desenvolvimento dos aspectos físico, intelectual e emocional presentes na vida cotidiana de todos. Enfatizamos que a escuta ativa, a leitura da realidade, a consciência coletiva e o olhar atento sobre as relações interpessoais que acontecem no local de trabalho são ferramentas que auxiliam o coordenador na gestão, no aperfeiçoamento e no engajamento de toda equipe de professores.

Palavras-chave: Coordenador. Trabalho colaborativo. Formação. Relações interpessoais. Gestão.

ABSTRACT

The role of the pedagogical coordinator in teacher education in face of his work as a school manager in a private high school unit in the city of São Paulo was the interest of this bibliographical research, which sought to address, first, which are the important functions and attributions. in a perspective of collaborative work. The coordinator actively participates in the planning of teaching-learning actions as an articulator, trainer and transformer within the educational institution in a continuous and systematic way. Its practice must always be reflective and integrative, as we believe that awareness of pedagogical practice is an ethical action committed to the development of physical, intellectual and emotional aspects present in everyone's daily life. We emphasize that active listening, reading reality, collective awareness and a careful look at the interpersonal relationships that take place in the workplace are tools that help the coordinator in the management, improvement and engagement of the entire team of teachers.

Key Words: Coordinator. Collaborative work. Formation. Interpersonal relationships. Management.

Lista de figuras

Figura 1. Dimensões da formação docente.....	23
-----------------------------------------------------	-----------

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	4
Resumo.....	5
Abstract.....	6
Lista de figuras.....	7
Sumário.....	8
I. Introdução.....	9
II. Referenciais Teóricos	12
1. A importância da gestão escolar.....	12
2. O papel do coordenador pedagógico na perspectiva da gestão participativa.....	17
2.1 As muitas funções do coordenador pedagógico.....	17
2.2 O conceito de formação docente.....	26
2.3 A formação contínua no desenvolvimento do trabalho do professor.....	29
3. A importância da formação do gestor escolar como contribuição para o desenvolvimento do papel de Educador/ Coordenador de grupos de aprendizagem.....	33
3.1 Relato da minha experiência como gestor escolar.....	33
3.2 Relatos de atividades reflexivas e de aspectos significativos aprendidos durante a realização do curso de formação de gestor escolar na PUCSP.....	35
III. Considerações finais.....	38
IV. Referências bibliográficas.....	40

I - Introdução

A escolha do tema de pesquisa esteve pautada em minha experiência como coordenador pedagógico iniciada no ano de 2019 em uma instituição de ensino privado, sem fins lucrativos, filantrópica, localizada na região central do município de São Paulo - aliado ao fato de ter ingressado no curso de especialização em Gestão Educacional e Escolar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) em 2020 como estratégia para conhecimento e aprofundamento do papel do gestor escolar, função que se inicia em minha carreira na área de Educação e que foi predominantemente exercida como professor de Geografia no Ensino Médio desde 1993.

O exercício da função de coordenador pedagógico como atividade profissional principal representa um desafio na minha trajetória como educador, pois possibilita a busca constante de aperfeiçoamento e entendimento do funcionamento do ambiente escolar, dos atores envolvidos nesse rico processo de formação humana e da importância da educação como fator de desenvolvimento integral das pessoas. Nesse sentido, meu trabalho docente contribuiu para experienciar a complexa tarefa de se formar e permanecer na busca individual e coletiva pela formação contínua do professor.

Minha trajetória pessoal e profissional e meu interesse pela leitura são marcas que, de certa forma, contribuíram para aceitar o convite para coordenar uma importante escola técnica e de ensino regular. Minha expectativa é de poder contribuir na gestão da excelente qualidade de ensino que a escola oferece e também de participar da formação da equipe de professores e, assim, melhorar meu trabalho pedagógico. O interesse pela abordagem das atribuições do coordenador pedagógico na formação docente no ensino médio apresenta dois aspectos relevantes: o de buscar entender como o gestor pode desenvolver sua atividade e atender aos objetivos de qualificar o projeto político pedagógico da instituição e, ao mesmo tempo, o de se formar a partir da reflexão crítica de seu ofício como formador do grupo de professores. Diante dessas questões temos o seguinte problema: de que maneira o coordenador pedagógico na perspectiva da gestão participativa contribui para a formação docente?

O trabalho colaborativo em que acredito ser a melhor forma de atuação do coordenador pedagógico, tem servido como uma espécie de guia para pensar nas ações desenvolvidas na escola e no compartilhamento de experiências e de sugestões de trilhas que desejamos ver implantadas no processo de ensino-aprendizagem e que fundamentam a parceria que se busca no cotidiano escolar, no fazer pedagógico e educacional de todos os envolvidos. O respeito ao outro, pessoa e profissional, estão no horizonte como pressupostos de atuação tanto individual como coletiva de todos aqueles que trabalham com educação.

Os desafios são imensos para o coordenador, pois encontra pela frente a necessidade permanente de se reorganizar de forma coletiva o ambiente escolar visando superar os obstáculos presentes no fazer educação e o de viabilizar a construção também coletiva do projeto pedagógico. O trabalho colaborativo ganhou relevância a partir das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas na década de 1990 no Brasil e no mundo. Em especial aqui, tivemos a democratização do acesso a escolarização com a universalização do ensino fundamental, o desenvolvimento dos meios de comunicação e os avanços tecnológicos que imprimiram novas formas de relacionamento interpessoais. Novas questões da complexidade de mundo chegaram à escola e novos desafios foram postos aos professores, por exemplo, no enfrentamento de dificuldades encontradas na diversidade trazida com essas mudanças. Era preciso repensar o processo de ensino e de aprendizagem agora diante de tantas inovações e de incertezas dos conhecimentos até então produzidos, porém insuficientes para responder certas indagações.

As possíveis contribuições do coordenador pedagógico na perspectiva da gestão participativa nos processos formativos de professores exigem uma análise de suas atribuições nas interações dialógicas que estabelece com toda equipe docente, observar de que forma as intencionalidades e as ações dos sujeitos envolvidos nesse processo podem ajudar na formação integral do ser humano, além de agregar saberes e experiências transformadoras, pois como afirma FREIRE (1996): “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”.

NÓVOA, 2009, destaca que nos anos 70 houve a racionalização do ensino com a pedagogia por objetivos e o planejamento, na década de 1980 as reformas

educativas deram atenção ao currículo da escola e na década seguinte, a organização e gestão da unidade escolar estiveram nas discussões com o conceito de competências pautando a reflexão teórica dos educadores. Porém, segundo ele, essas discussões foram influenciadas por uma visão comportamental e de leitura técnica e instrumental do ensino. Propõe um novo conceito, disposição, em que acredita ser mais fluido e menos sólido, ou melhor, faz uma ligação das dimensões pessoais e profissionais presentes na identidade dos professores.

Diante disso, a formação docente que era muito técnica, ainda voltada para uma visão de transmissão do conhecimento e considerando o professor o especialista que poderia fazer a transposição do conhecimento para a prática, agora tinha de se tornar na formação de comunidades de aprendizagens, compartilhando saberes, concepções e explicações diante de tantos desafios (PASSOS, de ANDRÉ, 2016). Essa cultura dos docentes definida por Perez-Gómez (2001) como um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas e os modos de pensar, atuar e de se relacionar passa a ser valorizada por referenciar a produção colaborativa que configura a partilha e a interação entre os atores da educação. Por outro lado, não podemos nos esquecer que o trabalho colaborativo exige investimento de cada participante porque promove relações interpessoais complexas, por exemplo, uma fala mal colocada ou uma brincadeira que agrada apenas um dos interlocutores pode significar uma ruptura no relacionamento, essas relações pedagógicas e interpessoais entre formador-formando ou professor-aluno têm implicações nos processos formativos (ALMEIDA, 2016).

O processo investigativo dessa pesquisa parte da análise bibliográfica e documental sobre o trabalho do coordenador pedagógico na formação docente como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Procuramos discutir o desenvolvimento da administração escolar no Brasil, de que forma a gestão escolar passa a ser considerada como uma cultura democrática que colabora para o exercício de relações dialógicas no ambiente escolar, significativas para o processo pedagógico. Dando sequência a essa investigação, procuramos compreender a importância da formação contínua para o professor e também para o coordenador pedagógico entendida como instrumento de construção de autonomia do sujeito e formadora de espaço de reflexões da atividade profissional e de trajetória de vida.

Discutimos como a formação docente pode contribuir para o bom andamento do processo educativo e, no âmbito da gestão, de que forma a coordenação poderia atuar junto aos professores de maneira crítica e colaborativa. Finalizamos com a exposição da minha recente experiência como gestor e do significado da adoção do diálogo como princípio que estabelece aprendizagens entre os envolvidos diretamente com educação.

II. REFERENCIAIS TEÓRICOS

1. A importância da gestão escolar.

A forma como se desenvolveu a administração escolar no Brasil coloca questões de peso na discussão atual do que podemos efetivamente realizar para conquistar significativas mudanças nos rumos da educação brasileira, a saber, o que sempre foi ponto de partida para os principais pensadores e educadores brasileiros como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Miguel Arroyo. Certamente, a busca pela qualidade de uma educação pública e para todos foram parâmetros que contribuíram e contribuem para entendermos que as múltiplas determinações sociais que colocam as forças de grupos dominantes a serviço da manutenção do *status quo* não da transformação social - tão necessária para o desenvolvimento do nosso país - devem servir para analisarmos o papel da administração escolar, não apenas em seu aspecto da racionalização do trabalho para realização de determinados fins, como também considerando-a como uma atividade voltada para a transformação social (PARO, 2003, p. 123).

Nesse sentido, o caráter de absolutização da administração capitalista criticada por PARO (2003) e muito difundida no Brasil e no mundo revela que os métodos e as técnicas propostas e utilizadas para a organização da vida escolar seguem os princípios de que vivemos numa sociedade que apresenta problemas. Muitos acreditam que esses problemas podem ser resolvidos simplesmente aplicando regras jurídicas, políticas e administrativas capazes de superar esses dilemas por meio do uso racional dos recursos teóricos e materiais estudados no campo da administração geral. Por outro lado, segundo PARO (ibidem), a administração escolar poderia servir

para trazer benefícios técnicos que contribuiriam para o que chamou de caráter transformador, ou seja, a instrumentalização cultural das classes trabalhadoras e sugere algumas medidas para essa transformação como:

“a criação de condições que favoreçam o exercício efetivo da participação abrangem, desde o desenvolvimento de um clima amistoso e propício à prática de relações humanas cordiais e solidárias no interior da escola, até a luta pelos direitos humanos de toda ordem no nível da sociedade global; envolve, desde as reivindicações por aumento de salário de professores e funcionários e por melhoria de suas condições de trabalho na escola, até a luta por mais empregos, por salários mais condizentes com a condição humana do trabalhador, pela redução da jornada de trabalho, por assistência social, por tudo, enfim, que concorram para proporcionar melhores condições de vida à classe trabalhadora” (PARO, 2003).

A administração escolar busca contribuir para a efetividade dos objetivos da educação, ou seja, a integralidade do sujeito segundo a concepção de Dewey e defendida por RIBEIRO (1988). O uso racional dos recursos disponíveis para concretude de sua missão e o conhecimento dos meios possíveis como os meios materiais, legais e humanos poderiam auxiliar o gestor na definição e implantação de medidas que visem a melhoria da qualidade dos indicadores educacionais em sua escola. Outros componentes importantes para a administração do espaço escolar também relevantes foram destacados pelo autor: o melhor rendimento do trabalho e aproveitamento dos materiais, a distribuição do tempo e o melhor rendimento com mínimo de dispêndio e com maior satisfação do professor na situação de trabalho. Apesar de sua importância, esse conceito de administração de RIBEIRO (Ibidem) não apresenta uma visão crítica dos propósitos reais da educação que ainda permanece desprovida de uma verdadeira revolução conceitual e predominantemente dos objetivos a serem alcançados – uma educação de qualidade para todos e não a reprodução da desigualdade social.

A gestão democrática muito discutida em diversos momentos da história da educação brasileira e poucas vezes implantada de fato na maioria das escolas do país foi felizmente posta em prática no caso dos cinco colégios vocacionais do Estado de São Paulo (implantados em escolas públicas e funcionando de 1962 a 1969 em pleno período ditatorial da história brasileira). Os colégios vocacionais proporcionaram uma experiência inovadora e apresentaram metodologias de ensino que ainda inspiram algumas escolas públicas e particulares como a gestão da cantina pelos alunos, a

capacitação dos professores por um período de seis meses antes de assumir uma sala de aula, os estudos do meio, a educação doméstica como forma de discutir os conceitos vistos em aula e tão importantes no cotidiano dos alunos e o destaque da aula síntese no final do ano letivo e que representava uma grande discussão dos problemas estudados pelos alunos e professores.

A diversidade e flexibilidade de modelos de gestão nos coloca o desafio de encontrarmos nesse momento em que o país passa por um retrocesso na condução da coisa pública em nível federal, um norte que possa amenizar os impactos negativos de políticas públicas em curso e que visam tão somente impedir o desenvolvimento econômico, social, político, cultural e tecnológico, além de manter o distanciamento de uma minoria detentora de todos os benefícios e privilégios da riqueza gerada pela totalidade da população brasileira com a maioria que apenas consegue o suficiente para manutenção de suas vidas sem direito ao básico: moradia digna, segurança, lazer, alimentação e saúde de qualidade.

Segundo LÜCK (2009),

“A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos.”

Ao gestor de uma escola pública ou particular cabe uma reflexão a respeito do papel que desempenha cada liderança que compõe a comunidade escolar e, dessa forma, proporcionar a essas lideranças condições de infraestrutura e de superestrutura capazes de gerar maior autonomia a partir do reconhecimento das especificidades dos saberes construídos por essas pessoas, reconhecendo que formam a cultura própria de cada unidade escolar e que representam o potencial de transformação que deve ser valorizado por quem participa diretamente da administração escolar. A complexidade das situações geradas pela heterogeneidade dos alunos (individual, social e cultural), a restrição orçamentária de muitas unidades de ensino, o aprender e o respeitar sobre o campo de forças dos detentores de

influência que atuam na disputa por reconhecimento de suas propostas e ideias no funcionamento de sua escola são saberes que cada gestor deve estar atento.

A própria autonomia da escola é um conceito construído social e politicamente e que não basta a regulamentação, se faz necessário a construção dessa autonomia dentro e fora da escola. O desenvolvimento de uma política de reforço dessa autonomia deve criar condições para que ela seja “construída” e reconhecida como valor intrínseco à sua organização e utilizada para benefício das aprendizagens dos alunos (BARROSO, 1998). Sobre esse tema, o autor sugere cinco princípios que a gestão escolar deve estar atenta para que haja legitimidade na formulação e implantação dessa autonomia, tais como: legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade. A legitimidade dos órgãos responsáveis pela formulação de políticas educacionais e da participação comunitária e dos técnico-pedagógicos, a menor dependência vertical em relação à administração central e maior integração horizontal na comunidade local, isso implica, portanto, numa liderança que empreenda a mudança e que busque uma contínua formação no exercício de seu trabalho e adote a diversidade e a flexibilidade como prática de sua gestão.

Estudiosos em administração escolar e autonomia apontam a burocratização excessiva no ato administrativo como mais um entrave à melhoria da situação das condições de ensino nas escolas brasileiras. Fernando C. Prestes Motta critica a naturalização dessa dominação burocrática que cria rede de símbolos e reforça o modelo ideológico de permanência da dominação e que não permite a pluralidade de ideias no planejar, organizar, coordenar e comandar da administração escolar. Ele comenta que esse problema afeta todos os níveis da educação brasileira e cita Guilhaon Albuquerque ao afirmar que “A universidade moderna é caracterizada pela existência de setores onde a prática científica produz conhecimentos dotados de um valor de mercado de bens econômicos”. MOTTA (1986, p. 87).

Acreditamos que o gestor tem uma importante missão em se capacitar e contribuir para a capacitação de toda equipe escolar com relação aos princípios norteadores da administração escolar e, principalmente, das normas e práticas que garantem a autonomia da vivência escolar de toda comunidade por meio da participação direta e da obtenção de êxito na luta pela transformação social que a educação tanto preconiza. Essa seria a autonomia empreendedora defendida por

Friedberg (BARROSO, 1998, p. 29) e que representa a mobilização social dos diversos atores sociais e que compatibiliza os interesses e estratégias na construção desse projeto libertador das ideias, do modo de pensar e viver educação e do modo de gerir a administração escolar em todos os espaços públicos e privados.

Ainda defendendo a tese dessa autonomia, CANARIO (1999, p. 169) sustenta que os recursos educativos necessários para a materialização de um projeto autônomo de cada estabelecimento de ensino corresponderiam ao que chamou de lógica prospectiva, ou seja, a produção coletiva de normas e decisões que estariam no centro dessa construção e que passa pela aprendizagem coletiva dos envolvidos nesse processo. A indisponibilidade das escolas em conquistarem seguramente essa autonomia, revela que há ausência de capacidade estratégica para dar sentido às inovações que procuram tornar o ensino e a aprendizagem, por exemplo, mais desafiadores e mais significativos para cada unidade escolar. Portanto, atesta o autor, a gestão continua perdida em administrar seus recursos materiais, humanos, financeiros, simbólicos e institucionais, não percebendo que a diferença não está na lógica dos mais recursos e sim na forma do gerir de forma diferente os territórios do saber que são cada uma escola.

A gestão educacional está presente na legislação brasileira (Constituição de 1988, art. 206 – VI; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9.394/96, art. 3º - VIII) como expressão de caráter democrático e como dispositivo constitucional que norteia ação diretiva e coletiva das políticas públicas que definem os sistemas de ensino público na educação básica.

O conceito de gestão educacional deve estar associado ao processo de participação efetiva de toda comunidade escolar nas decisões que pesem o direito à uma educação de qualidade para todos e que envolve reciprocidade nas relações entre os indivíduos que atuam na realização da transformação social e, segundo PARO (1986): “...guiados por uma vontade coletiva, em direção dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola”. Nas palavras do autor, esse conceito representaria uma ruptura com a burocracia, a democratização nas decisões sobre o rumo dos estabelecimentos de ensino e de seu Projeto Político Pedagógico, o entendimento de que as mudanças significativas dentro da organização requerem

novas dinâmicas interpessoais como o respeito às diferenças de concepções pedagógicas.

O diálogo no ambiente escolar e a reflexão da prática profissional representam um caminho de gestão educacional que busca a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem e que considera a participação, portanto, como uma ferramenta social e política capaz de reconhecer e de delegar poder de influência aos membros dessa unidade escolar com base em suas competências e desejo de aprender e agir diante dos conflitos e demandas cotidianos, processo dinâmico e interativo que possibilita mobilização e estímulo dos esforços individuais e coletivos. (LÜCK, 2009).

2. O papel do coordenador pedagógico na perspectiva da gestão participativa.

2.1 As muitas funções do coordenador pedagógico.

O trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico deve ser permeado pela mediação e diálogo numa perspectiva de gestão participativa por ser muito importante no processo de ensino-aprendizagem como complementar e suporte da prática docente, além de contribuir na orientação dos estudos dos alunos, ser responsável pelo atendimento aos pais e comunidade e também pelo acompanhamento das atividades de gestão da escola.

O coordenador que tinha como função principal controlar e fiscalizar o trabalho do professor passou a ser um aliado, contribuindo para que as atividades propostas no planejamento anual da equipe docente sejam realizáveis e com qualidade. Seu papel de integrador das dimensões política, pedagógica e administrativo financeiro da gestão escolar visa estimular e garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, bem como atender as demandas cotidianas da comunidade escolar.

As principais atribuições de sua função como analisar o planejamento docente, a produção e desempenho dos alunos em todas as atividades propostas e realizadas e a observação da sala de aula, por exemplo, exigem desse profissional a observação, orientação e a organização das atividades pedagógicas de forma sistemática e,

principalmente, ser responsável por uma boa escuta para os problemas trazidos pelos professores, alunos, funcionários e equipe gestora.

Segundo Nóvoa (2001), a reflexão sobre a experiência pode provocar a produção do saber e a formação do professor e, nesse sentido, cabe ao coordenador acompanhar e estimular o desenvolvimento da prática docente, primeiramente mantendo um bom relacionamento interpessoal com todos os envolvidos no território escolar. Sua perspectiva deverá ser de trabalho em equipe, pois assim poderá acompanhar o trabalho pedagógico ocorrido na escola de forma mais assertiva com relação a identidade formativa de cada docente e de toda organização dos processos da gestão e da produção acadêmica dos alunos.

No dizer de Libâneo (2002), o coordenador pedagógico:

“é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e a articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com os professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e a aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2002, p. 74).

A investigação e descoberta devem servir de parâmetro em seu trabalho de formação docente (seus saberes, sua metodologia, seu processo reflexivo), de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e das famílias e suas expectativas, além do exercício de parceira com toda equipe gestora. Sabemos que essa função exige constante contato com os saberes técnicos, as relações interpessoais, o trabalho em grupo, a liderança, a organização da escola, a legislação em vigor na área educacional, dentre outros. A importância da formação contínua e da necessidade de trocas de saberes são condições essenciais para o bom andamento do fazer pedagógico do professor e também do coordenador. São muitas as indagações que podemos fazer a respeito da atuação e da formação desse profissional, tais como: quais suas experiências como educador, quais os cursos realizados, como se dão suas trocas com a equipe gestora e docente, quais são as expectativas que os demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem têm a respeito de suas atribuições e, principalmente, de sua conduta.

O conhecimento didático-pedagógico presente no processo de ensino-aprendizagem exige uma intervenção articulada e mediada do coordenador junto a equipe docente e discente, ou seja, o acompanhamento do que foi planejado e executado nas diferentes atividades escolares. Portanto, resulta desse trabalho um alinhamento com as atribuições de sua função e de sua capacidade reflexiva de organização do fazer escolar e das necessidades que cercam toda a comunidade envolvida.

A respeito das atribuições de sua função, temos de considerar que múltiplos olhares se lançam sobre sua identidade e postura frente às decisões e encaminhamentos diante dos problemas e desafios que estão presentes no espaço e no fazer pedagógico da unidade escolar. O que seria de fato o seu papel e atuação? Essa indagação leva a diversas interpretações a partir do lugar e experiência que seu indagador possua, pois questionar de forma legítima se seria sua atribuição acompanhar o desempenho da prática docente e sua formação contínua e também o aproveitamento dos alunos, além do gerenciamento no atendimento das demandas de professores, alunos, pais e gestão escolar colabora para entendermos o que se espera desse profissional e revela algumas crenças que os diferentes atores sociais têm sobre esse tema.

Quais as especificidades da função do coordenador? Primeiramente, se faz necessário partirmos da premissa de que esse profissional não conseguirá sozinho ser capaz de solucionar os problemas da escola e que devem ser tratados coletivamente. Claro que seu papel é fundamental para contribuir na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e deve estar acompanhado das habilidades relacionais, de estratégias de formação e de ensino, da construção e gestão de grupo, do domínio de fundamentos da educação e área correlatas e das questões de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. (PLACCO, SOUZA, 2012, p. 18).

São muitas as atribuições desse profissional como:

- Integrar a gestão e participar das questões organizacional e administrativa da escola;
- Atender as demandas do cotidiano, do diretor, de professores, de pais e alunos;
- Administrar a rotina dos professores;

- Garantir o cumprimento do planejamento do professor;
- Planejar e participar da formação dos professores;
- Criar condições de ensino e aprendizagem de qualidade.

Outros questionamentos podem ser feitos sobre seu trabalho como destacou Bruno (2019) em suas pesquisas e trajetória como formadora de professores e coordenadores com o objetivo de analisar os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador. Segundo a autora, as interações dialógicas e facilitadoras de crescimento ético, afetivo e intelectual têm uma importância nas decisões e ações dos profissionais da educação porque ajudam no trabalho cooperativo e colaborativo e, dessa forma, nos auxiliam a compreender que a formação do ser humano é multidimensional: corpo, intelecto, sentimento e espiritualidade e que as tensões, acertos e erros estão presentes nessas interações dialógicas.

A gestão escolar segundo Paro (2012) se apresenta de duas formas: uma proposta de racionalização do trabalho e que envolve os recursos objetivos e a outra que se refere à coordenação do esforço humano coletivo e que inclui a subjetividade dos envolvidos no trabalho. Essa segunda vertente busca o respeito ao sujeito, pois considera seu caráter político e possibilita uma mediação numa dimensão administrativa mais atrelada às relações entre os alunos, professores, funcionários, pais e gestão.

A abordagem dos conflitos, por exemplo, que surgem no trabalho desenvolvido na coordenação das atividades escolares deve levar em conta os objetivos a serem atingidos e os interesses das pessoas e seus esforços em alcançar tais objetivos. Por outro lado, a complexidade aumenta porque dentro das funções e formas de administração desses conflitos, não podemos simplesmente prescindir dos aspectos técnicos, porém devemos nos ocupar com maior dedicação aos conflitos de interesse nas relações interpessoais. Essas relações interpessoais que estão no processo de trabalho em equipe favorecem encontros, desencontros, enfrentamentos sobre as diferenças de conduta e postura e isso tudo pode contribuir para o aprendizado em grupo e o desenvolvimento das competências socioemocionais presentes no projeto pedagógico o que, portanto, exigirá da gestão uma coordenação e direcionamento dos saberes envolvidos nas relações interpessoais dos atores educacionais.

É sempre oportuno salientar que não podemos ser ingênuos em considerar que a plena preparação e formação do coordenador pedagógico e sua instrução em trabalhar esses conflitos de uma maneira padronizada possa ser suficiente para melhorar a convivência do grupo quando dos conflitos, pois os contextos em cena mudam de acordo com os sujeitos e as circunstâncias e, por isso, a reflexão da prática pedagógica é um exercício diário.

Minha trajetória como educador despertou o interesse pelo conhecimento e pela didática a partir das perguntas sobre os saberes construídos e ainda a serem 'descobertos', esse desafio de indagar sobre o que se pode aprender na práxis cotidiana do professor e as possíveis indagações que ampliem o diálogo interdisciplinar. No dizer de Rios (2019), as perguntas sobre saber e ensinar devem remeter à algumas hipóteses como: ainda falamos muito do que sabemos e fazemos pouco para saber mais; a pesquisa é um caminho para aproximar saberes de maneira dialógica. Para a autora,

“a investigação crítica, na busca de respostas a indagações que se colocam aos educadores no contexto social contemporâneo, ao iluminar o espaço de cada uma das áreas, cria novas possibilidades de interlocução, portanto novas perspectivas de ir adiante na busca do aprimoramento da qualidade do trabalho docente”.

Moran (2000), afirma que o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo e que todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais tendo como base os estímulos captados e codificados pelos sentidos. Por outro lado, o autor segue reafirmando a pertinência do conhecimento para compreendermos o mundo, ou seja: “...para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento”. Para o autor, compreender inclui, portanto, um processo de empatia, de identificação e de projeção de forma aberta, simpática e generosa.

As mudanças permanentes em que estamos envolvidos no mundo atual ou as incertezas que se colocam diante de uma realidade dinâmica e fluida (BALMAN, 2007) trazem uma reflexão do papel da educação e da busca pelo conhecimento e que requerem novos questionamentos como propostos por Rivas (2019, p. 14): Como formar para um mundo incerto? Que tipos de habilidades e conhecimentos terão sentido e valor no futuro? Que acesso as pessoas têm ao próprio destino em um

mundo instável? O que valerá a pena daqui a 30 anos? Como construir a capacidade de antecipar-se nos sujeitos sem fazê-los cair em uma espiral de ansiedade e insegurança?

Nesse sentido, David Perkins (apud RIVAS, 2019, p. 37) propõe que a educação que pretendemos desenvolver abarque as destrezas que são habilidades, sentimentos e motivações envolvidos para agir no mundo e modos de pensar prioritários para o século 21. O autor estabelece junto com outros autores um mapa dessas destrezas:

- Pensamento crítico;
- Caráter (analisado adiante, como traços de personalidade);
- Colaboração;
- Cidadania global;
- Comunicação;
- Criatividade e imaginação.

Magro (Ibidem RIVAS, 2019), mapeia um conjunto de 21 habilidades para o século 21:

- Flexibilidade e adaptabilidade;
- Autoconhecimento, autoconceito, autoestima, e gestão das emoções;
- Otimismo realista;
- Automotivação, energia e autonomia;
- Resiliência;
- Comunicação positiva e eficaz;
- Escuta ativa e capacidade de diálogo;
- Cidadania digital e consciência cultural e social;
- Empatia;
- Assertividade;
- Curiosidade de imaginação;
- Gestão da informação;
- Pensamento analítico e capacidade de antecipação;
- Pensamento crítico;
- Colaboração;

- Criatividade;
- Tomada de decisões;
- Iniciativa e espírito empreendedor;
- Liderança e trabalho em equipe;
- Aplicação e criação de tecnologia;
- Resolução de problemas.

Rivas (2019, p. 59), sugere novas narrativas sobre essas mudanças nos sistemas educacionais:

“A discussão pedagógica e curricular tem de estar no centro da mudança (FULLAN; QUINN; MCE-ACHEN, 2018). É preciso imaginar sistemas que funcionem com lógicas distintas, ministérios e secretarias de educação em rede, comunidades de aprendizagem (EDWARDS, 2011), novos ambientes de aprendizagem (OCDE, 2013), ecossistemas de inovação educacional em redes de escolas (SANCHEZ; COTO, 2016), materiais e plataformas que criem outros modos de imaginar a aprendizagem (RIVAS, 2019), modelos de formação docente disruptivos, concepções ramificadas, expansivas e rizomáticas do sistema educacional (COBO ROMANÉ; MORAVEC, 2011; CORMIER, 2008)”.

Retomando a ideia de elaborarmos perguntas e hipóteses, Rios (2019, p. 128) declara:

“Precisamos, sim, falar sobre o que sabemos. Mas temos de pensar também sobre o que fazemos com aquilo que já sabemos – ou pensamos que sabemos. E temos de fazer muito para saber mais, recorrendo à pesquisa e, nesse campo, estando atentos para a diversidade dos saberes e dos modos de nos apropriarmos deles. Se a ideia de promover encontros entre os saberes está ligada à intenção de aprimorar o trabalho docente, é preciso ainda verificar se, efetivamente, nos espaços em que se realiza esse trabalho, temos buscado, criado e exigido condições para que ele seja da melhor qualidade!”

A mediação do coordenador pedagógico para garantir as condições para melhor qualidade do ensino e da aprendizagem portanto torna-se essencial, pois as condições ótimas de transformação das relações que o aluno estabelece com o conhecimento, são relações entre a aprendizagem e o ensino – o que requer uma boa formação docente em um trabalho contínuo de atividade individual e coletiva. Porém, essa preocupação legítima sobre as condições e recurso de trabalho do docente, suas experiências, forma de organização escolar e interação com os alunos, além de modelos de gestão, não são suficientes para o desenvolvimento dessa qualidade porque pensar e formular políticas para as escolas, analisar criticamente inovações pedagógicas, formular teorias de aprendizagem, investigar novas metodologias de

ensino, concepções e procedimentos de avaliação escolar são atribuições pedagógicas importantíssimas nesse processo (LIBÂNEO, 2014, p. 49).

Segundo Libâneo (2014, p. 69):

“os pedagogos e formadores de professores precisam, por exemplo, retomar algo que se perdeu ao longo dos embates ideológicos dos últimos trinta anos: um professor necessita dominar instrumentos de trabalho: as teorias, os conceitos, os métodos, mas também os modos de fazer, os procedimentos, as técnicas de ensino. As críticas ao modelo da racionalidade técnica não poderiam ter deixado os professores desprovidos do ‘saber fazer’, dos modos de condução da sala de aula. A compreensão da prática, o pensar sobre a prática, passa pelo domínio dos instrumentos de exercício profissional. No se trata da técnica pela técnica, mas de associar de modo mais eficaz o modo de fazer e o princípio que lhe dá suporte”.

A busca por compreender a realidade escolar e seus desafios, a construção permanente de espaços de escuta das dificuldades enfrentadas pelos professores, suas angústias, suas reflexões sobre a prática docente, seu crescimento profissional são também estendidas ao coordenador pedagógico que, em certa medida, apresenta seu repertório de incertezas inerentes a sua função e que precisa partilhar suas incertezas, trocar experiências para exercer adequadamente seu papel de formador e promotor do projeto pedagógico da escola. Muitas possibilidades se abrem nesse sentido, um trabalho de atendimento individual e coletivo aos professores e a construção em equipe do projeto político pedagógico (PPP) são formas de amadurecimento do grupo porque servir como referência no levantamento de experiências e material bibliográfico, de propostas de atividades ou estratégias de ação (GARRIDO; FUSARI, 2015).

Placco e Silva (2015, p. 26) colocam algumas indagações necessárias quando nos referimos ao termo formar professor:

“formar em relação a quê? Que dimensões contém a formação de um professor? Se a formação se dá em diferentes dimensões, não podendo, portanto, ser pensada em uma direção única, quais dimensões podem ser consideradas fundamentais?”

As autoras procuram responder esses questionamentos de forma relativa e provisória a partir do que chamaram de dimensões possíveis do formar:

- A dimensão técnico-científica – busca-se o conhecimento inter e transdisciplinar;
- A dimensão da formação continuada – importância da pesquisa, do questionamento do conhecimento acumulado e o interesse por outros saberes;

- A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico - os atores envolvidos no projeto de escola (aluno, professores, gestores) trabalham em conjunto, de forma cooperada e intencionalmente desenvolvidos;
- A dimensão dos saberes para ensinar – abrange o conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos, o conhecimento sobre os aspectos afetivo-emocionais e sobre os objetivos educacionais e seu compromisso cidadão e profissional;
- A dimensão crítico-reflexiva – conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal (metacognitiva);
- A dimensão avaliativa – refere-se à capacidade avaliativa do professor sobre os aspectos específicos estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou pela escola que trabalha. Isso exige do professor a habilidade de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses e posteriormente o encaminhamento de propostas e soluções.

O coordenador tem segundo Guimarães e Vilella (2015) três níveis de atuação: 1) o de resolução dos problemas instaurados; 2) o de prevenção de situações problemáticas previsíveis; 3) o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo. Para eles, os três níveis são fundamentais, porém na maior das vezes observa-se que o trabalho fica voltado para o nível 1, ou seja, o coordenador ‘corre atrás do prejuízo’. Além disso, existem tarefas específicas de início de ano como a caracterização dos alunos, a montagem das salas e a preparação dos professores para recepção dos alunos.

A caracterização dos alunos depende da observação de seu desempenho escolar, sua motivação e disciplina para o estudo; a imagem e expectativa que o aluno tem da escola e os aspectos pessoais, tais como características básicas de comportamento, gostos, hobbies. O diagnóstico, a informação sobre a escola (objetivos, princípios, funcionamento), o vínculo inicial entre aluno e escola – esse o mais importante por possibilitar a motivação tão necessária para o estudo e melhor convivência – a orientação prévia e apresentação dos contratos e acordos (GUIMARÃES, VILLELA, 2015).

As reuniões de formação dos professores, outra atividade muito importante do coordenador e que estabelece um momento rico de reflexão da prática docente e do trabalho pedagógico da escola, possibilita trocas de experiências, são espaços que precisam ser cuidadosamente planejados. São características desses encontros a organização do tempo e da rotina de reflexão, pois desenvolve habilidades e metodologias que aumentam a comunicação no grupo, favorece o surgimento e o

compartilhamento de dúvidas, de dificuldades, dos problemas e acertos presentes no cotidiano da equipe.

Bruno e Christov (2015) sugerem a construção de uma metodologia de trabalho para essas reuniões e que garantam um clima de confiança para discussão dos acertos e erros, acompanhado dos registros dos saberes elaborados pelos educadores. Apontam a metodologia conhecida como “homologia dos processos” em que o formador utiliza nos encontros de reflexão com os professores, as mesmas dinâmicas e os mesmos objetivos que são trabalhados com os alunos, ou seja, se a escola avalia processualmente por meio de diversos instrumentos avaliativos os alunos, esse mesmo princípio deve ser aplicado ao grupo de professores. Outra metodologia defendida pelos autores e já praticada por Madalena Freire refere-se a reflexão problematizadora sobre a prática e a partir de observações do real e de registros sistematizadores dessas observações.

“observar a prática, registrando percepções, problemas, avanços, dúvidas e dificuldades pode ampliar a habilidade de leitura reflexiva sobre o real e favorecer a autonomia compreensiva e de intervenção do sujeito que observa e escreve sobre seu fazer pedagógico. Associada à homologia dos processos, a reflexão por meio de observação e registro constitui em oportunidade de construção de saber sobre a docência e pode nortear a prática do coordenador junto aos professores para que estes desenvolvam habilidade de leitura reflexiva acerca da própria experiência e do projeto pedagógico da escola.” (BRUNO, CHRISTOV, 2015).

2.2. O conceito de formação docente.

PLACCO (2010) define formação docente como:

“um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como locus privilegiado para a formação. Parte-se do pressuposto do professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência.”

A formação docente acontece dentro de um processo socialmente construído a partir das relações humanas e desenvolvido numa perspectiva de interação entre pares e de trocas de saberes compartilhados (VYGOTSKY, 1994; FREIRE, 1996). Dessa forma, Campos e Aragão (2012) sustentam que:

“é no coletivo que o coordenador encontra espaço para a realização de suas funções. Fazer junto pode ser um dos segredos da qualificação da atuação do coordenador. É tendo em vista essa função que a organização dos tempos e espaços escolares deve ser alinhavada, sempre em busca de proporcionar trocas de saberes entre os participantes, possibilitando que os professores compartilhem conhecimentos, didática de trabalho, atividades com os demais membros da escola, para que os saberes ganhem visibilidade no grupo e não fiquem restritos à sala de aula de cada professor, para que deixem de ser saberes “seus”. Individuais, e se tornem saberes do grupo, coletivos, de toda a escola.”

A exposição de ideias e a construção de conhecimentos são possíveis no momento de formação quando garantidos a liberdade de expressão de cada participante. A descrição dos saberes dos alunos é compartilhada a fim de garantir uma visão do processo de aprendizagem dos alunos e possibilitar reavaliar o planejamento de cada componente curricular, o que será bastante útil para o coordenador contribuir com sugestões de novas estratégias de ensino.

As discussões dos projetos e dos rumos do trabalho pedagógico da escola favorecem o engajamento dos professores de forma efetiva, além de tornar-se base das transformações das relações entre os atores envolvidos nessa formação, pois promovem o trabalho coletivo, a organização dos tempos e espaços de acolhimento das opiniões das pessoas envolvidas, o incentivo à reflexão, a apreciação do trabalho do outro e a promoção da confiança mútua dentro da equipe. No dizer de Campos e Aragão (2012):

“para gerar formação centrada na escola, são compartilhadas diferentes responsabilidades. Cada membro da equipe docente precisa se sentir confiante a ponto de analisar o trabalho do outro e poder emitir sua opinião. Somente em uma relação de confiança é possível que professora e coordenadora se permitam ouvir a opinião do outro como algo construtivo e que ocorre no sentido de agregar novos conhecimentos”.

Outro aspecto também importante a ser considerado e compreendido pelo coordenador seria o fato de que a concepção que precisa ter a respeito do professor é a de que esse se torna professor dialeticamente marcado pelo meio e pela história, vivendo de forma singular todas as condições possíveis e idealizadas pela sociedade sobre o seu significado e função dentro dela, apesar de ser uma relação recíproca de interferência. É imperativo observar as manifestações do professor, suas emoções, seu interesse, sua abertura ou fechamento ao outro, bem como suas realizações,

convicções e incertezas. Assim, o coordenador poderá questionar, propor desafios, ajuda o grupo em formação e envolver os participantes em atividades de cunho coletivo, respeitando as particularidades dos indivíduos (BENACHIO, PLACCO, 2012). Os autores citados propõem três princípios:

- a) Assegurar a formação coletiva e contínua - criar condições como remunerar o tempo de reunião, convencer o professor da importância de sua participação efetiva e tornar as reuniões sistemáticas; Citam a proposta de Liberali (2003,2007) com os quatro tipos de reuniões: utilitária (assuntos práticos como organização de eventos, dentre outros), de enfoque teórico (aprendizagem de aspectos teóricos), de enfoque prático (questões do dia a dia da sala de aula) e de apresentação de resultados (experiências vivenciadas pelos professores)
- b) Criar um ambiente propício à participação efetiva dos envolvidos no processo de formação – acolher e articular as histórias individuais, as experiências, os desejos e as necessidades do grupo e orientar a continuidade do processo;
- c) Ter um projeto educativo como referencial de ação para todos os que trabalham na unidade educacional – escolha e seleção dos conteúdos e o norte para elaboração do projeto de formação e discussões que possam ocorrer.

Furlanetto (2012) aponta o que Ferry (2004) considerou essencial na formação do docente, ou seja, que ao professor torna-se importante adquirir conhecimentos, saber fazer, viver experiências formadoras, porém garantir que haja integração entre eles por meio do aprender a pensar e a analisar. ALMEIDA (2012) complementa:

“refletir com os professores sobre a evolução do pensamento, a partir de situações vivenciadas por eles com seus alunos, sobre as demandas da afetividade nos diferentes estágios de desenvolvimento, sobre a importância do meio – meio como ambiente onde se vive e escola como meio de ação para desenvolver as funções que vão surgindo nos alunos e que precisam de exercício -, ajuda o professor a encarar com naturalidade sem sobressaltos, algumas manifestações que, em função de representações do passado, classificam como atos de desinteresse ou indisciplina.”

Para Almeida (idem, 2012):

“O coordenador pedagógico, ante tantas atribuições e tantas demandas, faz o que é possível fazer – atividade real. Atividade real é o que se realiza. Mas e o que se propôs a fazer e não conseguiu? O que realmente gostaria de fazer e não tem condições para tanto? O que sonhou quando começou a exercer sua função e agora percebe que não vai atingir? O que faz sem querer fazer? O que faz para não fazer o que deveria fazer? Este é o real da atividade.

2.3. A formação contínua no desenvolvimento do trabalho qualificado do professor.

A educação continuada do docente é uma arma importante, tendo em vista a transformação constante do nosso meio social e de nossas vidas é essencial para o profissional da educação sempre estar evoluindo e se reinventando. É através da educação que nos conectamos, refletimos e somos capazes de modificar a realidade.

Nóvoa (2009) nos traz propostas centradas na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar, através de seu conceito de disposição, a formação do professor necessita atender cinco propostas, as quais procuram valorizar a componente prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores. É importantíssimo seguindo a visão do autor que professores que têm em sua bagagem uma experiência maior participem da formação dos professores recém ingressados, dedica-se certa atenção na capacidade de relação e de comunicação, valoriza-se o trabalho em equipe e o exercício coletivo.

Não distante das ideias de Nóvoa (Ibidem), Perrenoud (2000) traz a ideia que a formação do continuada do professor é orientada por dez competências, organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a própria formação continuada. Pode-se dizer que essas competências salientam a necessidade de se conhecer os conteúdos a serem ensinados, a importância do planejamento didático, o envolvimento dos alunos em projetos e pesquisas, o saber avaliar a aprendizagem dos alunos, o saber administrar a heterogeneidade da classe, o desenvolvimento da cooperação entre os alunos, como também, aborda a necessidade de se elaborar um projeto em equipe, de conduzir reuniões, de formar e renovar uma equipe pedagógica, de saber enfrentar e refletir situações complexas, administrando crises e conflitos interpessoais, saber administrar os recursos da escola e envolver os pais na construção do ensino-aprendizagem.

Um ponto interessante a se destacar na formação continuada é o uso de novas tecnologias para a aprendizagem, é necessário que o professor tenha o domínio básico dessas novas ferramentas que podem facilitar o cotidiano escolar e aproximar ainda mais professores e alunos, outros pontos que estão constantemente em evolução e mudança dentro da sociedade, são as questões de preconceito e discriminação de gênero, raça e etnia, questões essas sempre presente no cotidiano escolar que em outrora era pouco abordado dentro da sala de aula.

O bom professor é aquele que considera a importância da sua formação e as dimensões que a envolvem, num olhar abrangente e considerando todos os seus aspectos. Para o professor, a sua formação técnica deve contribuir para seu crescimento integral e, que este conhecimento, seja significativo para o conjunto da escola, possibilitando sua repercussão na relação com o grupo e também com os alunos.

Ao professor, cabe a valorização dos significados e os sentidos da vivência no espaço escolar de forma a analisar as múltiplas atribuições dos atores desse espaço, o que possibilitará a conjunção das dimensões profissional e humana de sua formação e atuação (Teresinha Rios, Dimensões / Felicidadeania; Nóvoa – Disposições, Ancoragem da nossa condição humana; Perrenoud – Competências, experiências positivas do professor). (Figura 1).

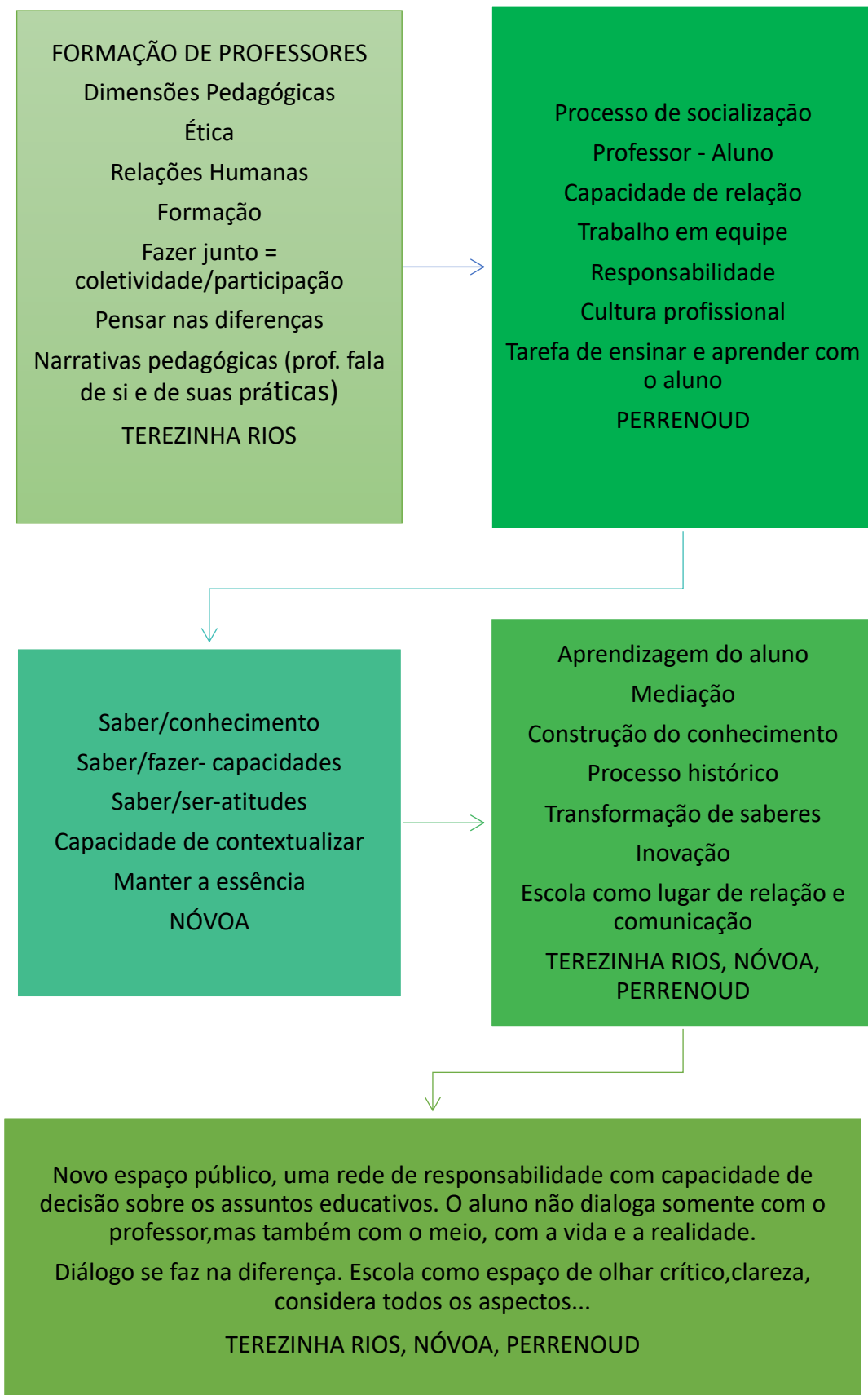


Figura 1. Dimensões da formação docente. Elaboração: o autor, 2020.

A relação com as diferenças e o respeito das diversas singularidades devem permear o bom professor. A instituição escolar é um espaço em que a diversidade circula em todos os seus aspectos (religião, etnia, gênero, família, etc.). O que exige do professor a flexibilidade (capacidade de mediação) no trato com o outro e no respeito da diversidade e das “culturas” ali presentes, porém algumas situações devem ser controladas pelo professor quando extrapolarem as barreiras da normalidade/legalidade.

A sensibilidade e a capacidade de escuta (empatia) do professor devem ser postas em relevo, uma vez que as relações humanas são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

O professor, como um agente integrador, precisa receber o aluno respeitando os seus conhecimentos prévios e compartilhando os novos saberes para que se efetive uma relação de troca, objetivando a construção de indivíduos reflexivos e críticos para a vida em sociedade.

PERRENOUD (2009) propõe novas competências profissionais para ensinar como a organização e direção das situações de aprendizagem onde os objetos de conhecimento são apresentados e estudados levando-se em conta os objetivos de aprendizagem e proporcionando ao aluno atividades de pesquisa. A administração da progressão dessa aprendizagem com base na observação e avaliação do empenho e desempenho dos alunos durante as situações-problema oferecidas (ciclos de aprendizagem) e o apoio aos grupos que possuem certas dificuldades. O trabalho em equipe, segundo o autor, proporciona a condução assertiva de crises e conflitos interpessoais em situações complexas e desenvolve o senso de responsabilidade, solidariedade e o sentimento de justiça. O uso de novas tecnologias fundamentadas na cultura digital e a preocupação na administração de sua própria formação contínua são também competências importantes para o professor desempenhar sua função.

NÓVOA (2009) apresenta cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje e que servem de pretexto para a elaboração das propostas sobre a formação de professores. São consideradas pelo autor como propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação. Primeiramente, ele destaca o trabalho do professor em conhecer bem o que ensina e construir práticas que conduzam os alunos à aprendizagem com respeito ao tempo de cada indivíduo no processo de aprender, valorizando a inclusão social e a diversidade cultural no

ambiente escolar. Finalmente, as dimensões coletivas e colaborativas do trabalho em equipe, da intervenção nos projetos educativos e a compreensão dos sentidos da instituição escolar são competências relevantes para o que chamou de “comunidades de prática”.

3. A importância da formação do gestor escolar como contribuição para o desenvolvimento do papel de Educador/ Coordenador de grupos de aprendizagem.

3.1 Relato da minha experiência como coordenador pedagógico.

A cultura própria de uma escola e o trabalho de formação continuada exige uma reelaboração dos chamados protocolos de ação na perspectiva de um projeto formativo, o que demanda do coordenador pedagógico repensar suas práticas dentro e fora do espaço escolar com vistas à manutenção da qualidade do trabalho e à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento desse projeto formativo durante o ano de 2020 – segundo ano de minha experiência como gestor escolar - buscou inicialmente entender de que forma seria feita a transição do contexto presencial para o remoto, tanto da equipe pedagógica quanto de outros setores da escola (administrativo, secretaria, tecnologia da informação e tecnologia educacional). Organizamos, então, nosso protocolo pedagógico a partir da escolha da plataforma Google Sala de Aula (Classroom), que passou a servir para postagem dos materiais de apoio das aulas dos diferentes componentes curriculares, e também da plataforma Teams, utilizada para a realização das aulas on-line. Optou-se pela continuidade do trabalho que era feito presencialmente, porém respeitando as limitações e potencialidades do ensino remoto – e sem confundi-lo com o EaD (Ensino a Distância). Dessa forma, procuramos montar uma nova grade horária, que pudesse contribuir para os encontros virtuais do professor com seus alunos, sem que houvesse o desejo de uma mera transposição do presencial para o remoto. O novo número de aulas e o formato em que elas passaram a ocorrer foram desenhados tendo em vista os desafios apresentados pela conjuntura das aulas remotas.

Nesse contexto, fomos aos poucos entendendo como o trabalho remoto poderia nos ajudar com o ensino dos conteúdos e, principalmente, de que maneira o

processo de aprendizagem de nossos alunos poderia ser aprimorado se oferecêssemos um ritmo adequado de aulas on-line e envio de materiais de estudos complementares, levando-se em conta as dificuldades de ordem técnica e de ordem emocional que toda a comunidade escolar estava vivenciando.

Realizamos mais encontros com a equipe de coordenadores de área/curso para pensarmos juntos quais procedimentos adotar e discutirmos os planos de ação, tendo em vista os objetivos de aprendizagem, as habilidades trabalhadas e a carga horária necessária para cada componente curricular. Tivemos encontros de tutores de turma (professor responsável por acompanhar a turma como mentor) com os alunos para uma conversa a respeito do ensino remoto e das dificuldades encontradas por eles nesse formato;

Importante destacar que a preocupação com atividades de caráter socioemocional como o Drops (evento cultural de apresentações artísticas de nossos alunos e de professores), que acontecia sempre após o término de provas trimestrais, serviu para estreitar os laços e diminuir a distância física que o isolamento social cobrava de todos. Houve a promoção e organização de *lives* de especialistas em educação e comportamento social para discutirmos os desafios da escola com a formação continuada dos professores e dos funcionários, além de procurar melhorar o relacionamento com as famílias e proporcionar não só aprendizado como também uma vivência mais saudável aos alunos;

As atividades avaliativas propostas pelos professores foram pensadas, considerando que o melhor seria termos atividades autorais e que também pudessem servir de formação para a autonomia do aluno com relação à organização da rotina de estudos e da responsabilidade de trabalhar em equipe. Isso proporcionou discutirmos o processo de recuperação trimestral levando em conta que os conteúdos não aprendidos pelos alunos podem servir para a análise permanente de fatores que interferem na aprendizagem no ensino remoto como também no ensino presencial.

A elaboração dos diagnósticos de aprendizagem para assegurarmos os níveis de aprendizagem dos alunos e melhorarmos ainda mais o trabalho realizado pela escola possibilitou elencarmos habilidades e objetivos prioritários no primeiro semestre de 2020, além de revisitarmos nosso planejamento para entendermos a caminhada que realizamos e de que forma poderemos iniciar o trabalho no próximo

ano, tendo em vistas quais foram as conquistas e quais as demandas não atendidas no processo que estamos vivendo.

A permanência do canal de comunicação com os nossos representantes de turma para acolhimento das demandas dos alunos nesse período de ensino remoto teve como objetivo sabermos quais são as visões dos estudantes, como estão se organizando e quais são suas críticas sobre as estratégias adotadas.

Por fim, o acolhimento às demandas dos nossos alunos passou pela orientação a desenvolverem autonomia na rotina de estudos, reduzirem a autocobrança e buscarem o alinhamento constante das expectativas que tinham e têm do desempenho acadêmico e pessoal.

3.2 Relatos de atividades reflexivas e de aspectos significativos aprendidos durante o curso de formação de gestor escolar na PUCSP.

As aulas ministradas na disciplina “*Coordenação pedagógica, Orientação Educacional e Organização do trabalho na escola*”, foram importantes para o entendimento do papel da gestão no espaço escolar e, especialmente, para a minha formação como coordenador pedagógico que venho desenvolvendo.

Inicialmente, houve uma apresentação sobre as atribuições e diferenças entre a função da coordenação pedagógica e a orientação educacional e suas relações com as áreas do saber, acompanhada de uma breve discussão dessas funções a partir da década de 1970 no Brasil. Essa aula foi muito estimuladora, pois permitiu ampliar a visão que se tem sobre essas duas áreas da gestão e o quanto podem participar efetivamente do crescimento das pessoas envolvidas direta e indiretamente na escola.

Posteriormente, a experiência desafiadora de trabalhar com a metodologia do psicodrama permitiu que cada aluno da turma pudesse verbalizar e observar de que forma podemos em uma reunião de formação com os professores levantar um tema para discussão e solicitarmos que troquem seus papéis para que desenvolvam novas habilidades, como fazer pequenas sínteses, colocar ideias mais importantes, fazer anotações e criar perguntas para as pessoas, além de apresentar no momento adequado a ideia mais apropriada para reelaboração do caminho que o grupo vinha desenvolvendo na discussão. Certamente, essa dinâmica de aula trouxe um aprendizado a respeito do que vem a ser protagonista, pois muitas vezes aprendemos

que quem sempre participa ativamente com a fala (verbal) teve um destacado protagonismo, porém precisamos lembrar que o ouvir (silêncio) potencializa nossa capacidade de entendimento do tema abordado, ou seja, som e silêncio como processos de aprendizagem.

A estratégia de trabalhar em algumas aulas com psicodrama possibilitou compreendermos sobre a importância do gestor cuidar dos vínculos, dos espaços físicos da escola e de seu próprio desenvolvimento pessoal como, por exemplo, a discussão sobre as estratégias de ação para agrupar os professores da escola em momentos de formação e a construção de vínculos entre os membros de grupo.

Vale complementar com as significativas aprendizagens do que seria a formação e papel de um grupo e como os atores no palco social em seus múltiplos encontros e desencontros marcam as relações escolhidas e não escolhidas no grupo. Esse aprendizado foi fundamental para olharmos atentamente as diferentes escalas relacionais humanas (pessoa, pessoa-pessoa, grupo, organizações e instituições), o valor da linguagem na cultural e no processo de socialização e, sobretudo, a ação didática e a relação face a face do professor com seu grupo (sala de aula) e seu lugar diferenciado.

Muitas abordagens e saberes discutidos e aprendidos com base em formulações de questões como: “sou líder legitimado pelo grupo ou sou líder instituído?” e frases-conceito como “cuidar é o que nos marca na condição humana”, “as ciências humanas são ciências compreensivas” e “encontrar aliados quando estou em conflito” foram desafiadoras porque desloca o saber do lugar comum e obriga a reflexão desses saberes na vida social e profissional de cada um.

As narrativas das discussões trazidas na disciplina foram o tema Mediação de conflitos que abordou os ruídos que ocorrem na comunicação e que geram conflitos, o que exige, portanto, uma escuta, compreensão, empatia e honestidade na relação entre as pessoas. Foi discutido a concepção de conflitos e as diferentes formas encontradas pelas pessoas para encarar esses conflitos como, por exemplo, por meio da evitação, a competição, o compromisso e a colaboração, além das possíveis intervenções quando estamos envolvidos em uma situação ou em um ambiente conflitivos.

Outro tema abordado foi a questão da liderança por meio da importância de se conhecer os tipos de liderança como a diferença entre o chefe que tem uma postura autocrática, enquanto o líder que procura ser democrático. A liderança democrática tem o perfil de compartilhar, mediar os conflitos e tende a ser flexível, já a liderança liberal é facilitadora do processo, estimula a criatividade das pessoas e busca dar autonomia. Sobre comunicação verbal e não verbal que representa um processo de interação via mensagens, ideias, sentimentos e emoções que podem influenciar o comportamento e provocar reações a partir das crenças, valores, história de vida e cultura das pessoas envolvidas, entendemos valorizamos mais a comunicação verbal, apesar dessa representar apenas 35% da interação social, portanto, isso exige aprendermos mais sobre a comunicação não verbal que são os gestos, expressões faciais, orientações do corpo, postura, relação de distância entre indivíduos, organização dos objetos no espaço dentre outros e nossa capacidade de ouvir e entender o outro como competência a ser desenvolvida.

Finalizamos com o tema da relação família e escola, suas variantes e as relações interpessoais. Os diferentes conceitos de família na atualidade permitiram pensarmos sobre quais cuidados e de que maneira abordamos os assuntos que são urgentes com toda comunidade escolar, ou seja, os laços de apoio e a o trabalho de articulação dos diferentes atores sociais que formam esse território escolar. Destacamos a importância de uma relação saudável entre esses atores como a empatia, o respeito, uma comunicação assertiva, o respeito à diversidade e a cooperação.

Ressaltamos o estudo da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), o significado desse documento como guia da direção em que a unidade escolar deve seguir, entendendo que essa rota deve ser flexível porque se trata de uma proposta de ação concreta, além de ser um espaço de formação para toda comunidade escolar e organiza as atividades e projetos da escola. Destaco aqui os conceitos apresentados na elaboração do PPP como o plano de ação, os recursos disponíveis e necessários, as diretrizes pedagógicas e, principalmente, a missão da escola como formadora do entendimento da vivência acadêmica e da educação integral do sujeito. Autores e documentos importantes serviram de base para essas discussões em aula, por exemplo o texto da autora Ilma Passos de A. Veiga (2009) que discute a conceituação, a estrutura e a organização desse documento, bem como

seus objetivos e missão. Dessa aula conceitual destacaria os seguintes questionamentos: com qual equipe contamos na administração da escola? Qual referencial recorrer (base teórico-metodológica)? Quais as finalidades perseguidas (cultural, política e humanista) pela escola e sua intencionalidade (formação do cidadão, compromisso ético, crítico e criativo)?

Nessa perspectiva, a disciplina “Concepção de Currículo e articulação com a gestão, planejamento e avaliação” foi significativa nos estudos sobre a importância da teoria do conhecimento na formulação da teoria do currículo (YOUNG, 2013) e, principalmente, porque possibilitou pensarmos sobre os sentidos que se abrem para os alunos diante do conhecimento e do direito que cada indivíduo possui em relação ao que se produz no campo das ciências, além do entendimento das razões que levaram a crise do currículo, da difícil questão das alternativas curriculares, do currículo como objeto de prática e reflexão. Os estudos da legislação brasileira relacionados a concepção de currículo ajudaram a valorizarmos a construção histórica das concepções de currículo e da necessidade do gestor em revisar com frequência os documentos de sua escola frente aos documentos oficiais.

III. Considerações finais

A pesquisa possibilitou, inicialmente, uma discussão a respeito da importância de oferecermos acolhimento às pessoas que convivem diretamente conosco no dia-a-dia por meio das relações afetivas e cognitivas presentes no território escolar e que exigem do educador e da gestão um olhar mais cuidadoso porque torna-se imprescindível o colo como uma das formas de comunicação que estabelecemos para alcançarmos um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Compreendemos que o coordenador pedagógico tem diante das abordagens das diferentes dimensões (pedagógica, educacional, ética, política e relações humanas) do trabalho dos atores escolares (gestão, professores, alunos, funcionários e famílias) muitas aprendizagens conceituais que contribuem para o desenvolvimento de sua formação e da equipe docente, tais como a dimensão socioemocional que convive com a dimensão profissional e não podem ficar descoladas da prática e reflexão docente; a formação de grupos de aprendizagem e que esse trabalho está acompanhado pelo trabalho individualizado de cada ator escolar; a preocupação

devida com a educação em serviço, permanente e continuada para cada educador (professor e gestão) e a metacognição que vai além do conhecimento do modo como conhecemos e sua mediação com as áreas do saber.

Muitos aspectos foram levantados como a capacitação do professor para o ensino remoto nesse momento especial em que o mundo e o país têm passado, o que foi projetado e o que foi possível fazer, além do clima organizacional de uma escola considerando os efeitos múltiplos, a avaliação do clima e a percepção do ambiente de trabalho. Nesse sentido, a ligação do corpo docente com a comunidade tem um papel fundamental, pois segundo a teoria de Lewin, o comportamento de um indivíduo é função da sua personalidade e do ambiente que o rodeia.

Outro aspecto muito relevante desta pesquisa foi a compreensão de que para a capacitação e gestão do trabalho de formação dos professores faz-se necessário entender o significado da avaliação no processo de ensino-aprendizagem que permeia toda atividade docente e discente. Compreendemos que a avaliação da aprendizagem deve ser feita acompanhada da avaliação institucional, sobretudo quando analisamos os diversos modelos de avaliação que apresentam formas, ou melhor, concepções dialógica ou burocrática e que necessitam do entendimento e atenção da equipe pedagógica ao trabalho desenvolvido na escola, pois acreditamos que avaliar significa captar os pontos fracos e os pontos fortes e, assim, apontar os rumos para superar certas defasagens e o compromisso com a aprendizagem de todos. Desse rico conteúdo do que deveríamos valorar quando queremos dar significado ao que aprendemos, a avaliação no cotidiano dos prós e contras e a atribuição de valores feitos pelo diálogo construtivo e não autoritário são competências requeridas ao gestor escolar.

Outra questão definidora do papel do coordenador pedagógico na formação docente seria a estratégia de mediação e colaboração como forma mais efetiva e democrática em sua principal atribuição e que resulta na busca por qualidade na relação interpessoal, em sua formação individual e em seu empenho e dedicação para uma educação de qualidade.

IV. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, L. R. de. **Relações interpessoais potencializadoras do trabalho colaborativo na formação de professores**. In: O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida (organizadoras). – São Paulo: Edições Loyola, 2016.

ALMEIDA, L. R. de. **Contribuição de Henry Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico**. In: O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida (organizadoras). 2. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BALMAN, Z. **Tempos líquidos**. São Paulo: Ed. Zahar, 2007.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. Naura Syria Carapeto Ferreira (org.). São Paulo: Cortez, 1998.

BENACHIO, M. das N. PLACCO, V. M. de S. **Desafios para a prática da formação continuada em serviço**. In: O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida (organizadoras). 2. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BRASIL, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversificação, Diversidade e inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias+1344-8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid+30192. Acesso em: 16 out.2017.

BRUNO, E. B. G. (In Memoriam). **Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico**. Tese de doutorado em Psicologia da Educação, PUCSP, 2006, 35.

BRUNO, E. B. G., CHRISTOV, L. H. da S. **Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber**. In: O coordenador pedagógico e a formação docente. Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida, Luiza Helena da Silva Christov (organizadoras). 13. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CANARIO, R. Estabelecimentos de ensino: inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, António (Coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa, Dom Quixote, 1999, p. 163 a 187.

CAMPOS, P. R. I, ARAGÃO, A. M. F. de, S. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos.** In: O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida (organizadoras). 2. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações.** In: O coordenador pedagógico e a formação docente. Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida, Luiza Helena da Silva Christov (organizadoras). 13. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador.** In: O coordenador pedagógico e a formação docente. Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida, Luiza Helena da Silva Christov (organizadoras). 13. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em 02/05/2020

GUIMARÃES, A. A., VILELLA, F. C. B. **O professor-coordenador e as atividades de início de ano.** In: O coordenador pedagógico e a formação docente. Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida, Luiza Helena da Silva Christov (organizadoras). 13. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto da sereia.** In: Didática: embates contemporâneos. Maria Amélia Santoro Franco, Selma Garrido Pimenta, (organizadoras). 3. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F., TOCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** – 10. Ed. – São Paulo: Cortes, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** 2 ed. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MORAN. E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília. DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

MOTTA, F. C. P. Organização e poder: empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas, 1986.

OLIVEIRA, da Silva Juscilene; GUIMARÃES, Campos Moraes Márcia. **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar.** Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues – ANO I –Edição I –janeiro de 2013. Rio Verde – GO.

ONZI, S. M. **O programa recriar como cenário de práticas significativas em educação não formal: caminhos da gestão participativa.** Tese de doutorado da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola** / Paulo Roberto Padilha. – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

PARO, V. H. Administração escolar e transformação social. In: Administração escolar: introdução crítica. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, L. F., de ANDRÉ, M. E. D. A. **O trabalho colaborativo: um campo de estudo.** In: O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida (organizadoras). – São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLACCO, V. M. S. et. al. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** In: Fundação Victor Civita (org.). Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. V. 2.

PLACCO, V. M., SILVA, S. H. S. **O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional.** In: O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida (organizadoras). 2. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M., SILVA, S. H. S. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas.** In: O coordenador pedagógico e a formação docente. Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida, Luiza Helena da Silva Christov (organizadoras). 13. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RIBEIRO, J. Q. Conteúdo da administração escolar: considerações preliminares. In: Ensaio de uma teoria da administração escolar. 2a ed. / ed. ver. anotada e ampl. por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1988.

RIOS, T. A. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In: Didática: embates contemporâneos. Maria Amélia Santoro Franco, Selma Garrido Pimenta, (organizadoras). 3. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RIVAS, A. O que é preciso aprender hoje? Da escola das respostas à escola das perguntas. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político- pedagógico e gestão democrática**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-174, jan/jun 2009.

YOUNG, M. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. São Paulo: Cadernos Cenpec, v. 3, n. 2, p. 225-250, 2013.