



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SUZY DE FÁTIMA PIRES DA SILVA

**O PENSAR E O FAZER DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES
PARA A PRÁTICA**

**CUIABÁ - MT
2015**

SUZY DE FÁTIMA PIRES DA SILVA

**O PENSAR E O FAZER DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES
PARA A PRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito do Curso de Especialização *lato sensu* em Coordenação Pedagógica.

Orientadora: Ms. Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia

SUZY DE FÁTIMA PIRES DA SILVA

**O PENSAR E O FAZER DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES
PARA A PRÁTICA**

Este exemplar corresponde à redação final
aprovada do Trabalho de Conclusão de Curso
de Suzy de Fátima Pires da Silva.

Data da aprovação: ___/___/2015

Assinatura: _____

Orientadora: Ms. Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Joaquim e Elenita, responsáveis fundamentais por ser eu quem sou. Aos meus filhos Emilly, Eduardo e Emanuely e ao meu marido Nilton pela compreensão e estímulo que me fizeram persistir e, em especial a José Moreira, o Zezinho (*in memoriam*) por ter feito parte de minha vida e, mesmo não sendo alguém da família, dedicou carinho e cuidado durante sua permanência junto a mim.

AGRADECIMENTOS

Este não foi um estudo independente. Pois, vários foram aqueles que, com suas visões, falas e sinais colaboraram para a sua concretização. Assim sendo, lhes agradeço com carinho, e dedico os versos de Cecília Meireles, que demonstra meu sentimento de reconhecimento a todos:

**“Dize:
O vento do meu espírito
Soprou sobre a vida.
E tudo que era efêmero
se desfez.
E ficaste só tu, que és eterno...”**

Assim, são eternos para mim:

... Deus, que nunca me deixou sozinha e por sempre iluminar meus passos, por ter me proporcionado sabedoria, enfim, por Ele ter sido sempre meu companheiro, principalmente nas horas difíceis;

... Joaquim e Elenita, meus pais, que, com muito amor e devoção, me ensinaram os princípios e valores da vida;

... Emilly, Eduardo, Emanuely e Nilton, filhos e marido, que, com entusiasmo, toleraram meu afastamento durante o trabalho;

... Rita de Cássia e Robson, meus irmãos, pela colaboração e incentivo;

... minha tutora e orientadora Prof.^a Andreia Cambraia pelos valiosos ensinamentos que levarei por toda a minha vida, também, pelo cuidado e tolerância com os quais me norteou e, especialmente, pelo exemplo que deu de devoção e envolvimento com o trabalho;

...as colegas de trabalho que compartilham e dividiram comigo o trabalho no CEMEI Mãe Preta;

... ao Programa de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal de Mato Grosso, que atenderam com dedicação todas as necessidades.

“Mire veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão”.

[Guimarães Rosa]

RESUMO

Atualmente, o profissional Coordenador Pedagógico, no seu cotidiano, tem desempenhado múltiplas funções que nem sempre fazem parte de suas atribuições. Além disso, ele tem se deparado com diversos desafios no contexto educacional que solicita do mesmo, conhecimento e competências para enfrentá-los e resolvê-los. Assim, o estudo vem contribuir para que os profissionais que atuam nesta área conheçam e reconheçam qual o seu papel na escola, oferecendo instrumental relevante para a prática profissional. Objetiva-se, então, verificar até que ponto o pensar e o fazer do coordenador pedagógico pode contribuir com sua prática. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, cujos dados retirados da experiência profissional, coletados na pesquisa bibliográfica e adquiridos com o desenvolver do curso de especialização são analisados e contextualizados neste texto. Pode-se considerar que no contexto escolar, o Coordenador Pedagógico desempenha diversas funções e seu cotidiano é permeado de muito trabalho. Assim sendo, se pode afirmar de acordo com a experiência profissional, com a pesquisa e com o curso que nada está pronto e concluído, que este é o instante de redefinir a profissão e de compreender a prática. Portanto, o pensar e o fazer do Coordenador Pedagógico é *conditio sine qua non*, ou seja, condição imprescindível para que a educação aconteça, seja de qualidade e para que o trabalho pedagógico ocorra de modo a viabilizar uma aprendizagem significativa. Ele como articulador no contexto educacional tem a obrigação de promover uma reflexão constante sobre o processo educativo como um todo e sobre sua prática em particular, oferecendo, sempre um norte para a instituição escolar.

Palavras-chave: Pensar. Fazer. Coordenação Pedagógica.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
2 OS AFAZERES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DIA-A-DIA ESCOLAR	10
2.1 As multi funções do coordenador pedagógico no cotidiano escolar	10
3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO DE MUDANÇAS	14
3.1 Realidade escolar e trabalho pedagógico: o coordenador NA e PARA a escola	14
3.2 Coordenação pedagógica: Projeto Político Pedagógico e organização do ensino.....	16
3.3 O coordenador como gestor do currículo, da cultura e do conhecimento escolar	19
3.4 Percepções sobre a avaliação escolar	24
<i>3.4.1 Avaliação da aprendizagem: um novo olhar</i>	<i>24</i>
<i>3.4.2 Avaliação institucional: a autoavaliação da instituição e do projeto escolar.....</i>	<i>26</i>
<i>3.4.3 Avaliação em larga escala: a qualidade do ensino em questão.....</i>	<i>27</i>
3.5 Escola: lugar de práticas e espaço de comunicação	28
3.6 Políticas e programas de educação: a busca por uma educação dinâmica	30
<i>3.6.1 Plano Nacional de Educação</i>	<i>30</i>
<i>3.6.2 Plano de Desenvolvimento da Escola</i>	<i>31</i>
<i>3.6.3 Plano de Ações Articuladas.....</i>	<i>32</i>
3.7 Políticas educacionais e gestão pedagógica	33
3.8 Aprendizagem e trabalho pedagógico	35
4 REFLEXÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Não é porque certas coisas são difíceis que nós não ousamos. É justamente porque não ousamos que tais coisas são difíceis!”

Sêneca (filósofo romano, 4 a.C.- 65 d.C.)

Atualmente, o profissional Coordenador Pedagógico, no seu cotidiano, tem desempenhado múltiplas funções que nem sempre fazem parte de suas atribuições. Além disso, ele tem se deparado com diversos desafios no contexto educacional que solicita do mesmo, conhecimento e competências para enfrentá-los e resolvê-los.

Trabalhando há três anos como coordenadora do CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) Mãe Preta, pude perceber a necessidade constante de se aperfeiçoar para atender as demandas postas a profissão.

O CMEI Mãe Preta é uma instituição de ensino de Educação Infantil e atende crianças das zonas urbana e rural nos períodos matutino, vespertino e também em caráter integral, divididos em seis turmas. Conta ainda, com os serviços de transporte escolar. Ele se encontra em conformidade com a Lei nº 9.394/96, que regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

O Centro oferece atendimento de Creche para crianças na faixa etária de um ano e nove meses até três anos e nove meses de idade e de Pré-Escola para crianças de três anos e nove meses a quatro anos e nove meses, ambos em horário parcial ou integral.

A Creche Municipal Mãe Preta foi inaugurada em 13 de maio de 1992 durante o mandato do prefeito Sebastião Moreira de Lima, tendo como vice o senhor Luiz Carlos de Lima Peres e como primeira dama Gerailda Maria de Lima. Ela se destaca, pois na época a instituição ainda não fazia parte da Secretaria Municipal de Educação, mas sim, da Secretaria Municipal de Assistência Social comandada pela mesma.

A instituição recebeu esta denominação em homenagem a uma das primeiras parteiras do município, uma pessoa muito conhecida e respeitada durante a fundação de Cocalinho.

A proposta de acertar a creche para a educação veio em 1996, onde a mesma deixou de ser assistencialista, envolvida para o cuidar, e se voltou para a educação, visando além do cuidar o educar.

Em 2014, o quadro funcional do Centro contava com 131 matrículas de crianças e com a contribuição de 20 profissionais de diversas áreas. A equipe gestora, administrativa e as professoras possuem formação acadêmica em Pedagogia ou em outras áreas voltadas para educação, os técnicos em desenvolvimento infantil que ainda não são formados estão em processo de formação acadêmica. Destaca-se ainda que a maioria possui especialização em áreas diversas voltadas para o ensino.

Os funcionários do apoio escolar possuem ou estão terminando suas formações em nível técnico na área em que atuam, tais como o Arara Azul e o Profucionário. O Centro conta também, com colaboração de um nutricionista capacitado que elabora o cardápio balanceado e adequado as especificidades de cada aluno, o qual é enriquecido com a diversidade de alimentos e qualidade dos produtos ofertados para as crianças. Sendo que tal profissional não compõe o quadro de funcionários da creche, mas está lotado na Secretaria Municipal de Educação de Cocalinho.

Justifica-se o estudo, pois o Coordenador Pedagógico se tornou um profissional essencial para que haja uma educação comprometida com o ensino e a aprendizagem e que também seja de qualidade, pois o mesmo pode – e deve - contribuir com ações profissionais, que requer do mesmo, um estudo delineado acerca das condições práticas de sua atuação.

Assim, o estudo vem contribuir para que os profissionais que atuam nesta área conheçam e reconheçam qual o seu papel na escola, oferecendo instrumental relevante para a prática profissional. Objetiva-se, então, verificar até que ponto o pensar e o fazer do coordenador pedagógico pode contribuir com sua prática, descrevendo o seu cotidiano e apresentando contribuições relevantes para os profissionais que se iniciam ou já atuam nesta função.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, cujos dados retirados da experiência profissional, coletados na pesquisa bibliográfica e adquiridos com o desenvolver do curso de especialização são analisados e contextualizados neste texto.

De tal modo, é com esse modo de pensar, escrever e analisar o objeto desse estudo, que foi organizado esse trabalho. Este se encontra estruturado em dois capítulos. No primeiro se realiza a apresentação de como é o cotidiano do Coordenador Pedagógico e, no capítulo dois são apresentadas as demandas atuais apresentadas a este profissional e como ele deve se posicionar frente a elas. Já nas considerações finais, são realizadas algumas reflexões: sobre a prática e sobre o curso, apresentando as contribuições que os mesmos trouxeram para o pensar e o fazer do Coordenador Pedagógico.

2 OS AFAZERES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DIA-A-DIA ESCOLAR

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

[Paulo Freire]

2.1 As multi funções do coordenador pedagógico no cotidiano escolar

No contexto escolar, o Coordenador Pedagógico desempenha diversas funções e seu cotidiano é permeado de muito trabalho que nem sempre se encontram descritos em suas atribuições.

No decorrer do ano letivo ele auxilia na execução dos afazeres diários da instituição escolar. Sendo que algumas atividades estão diretamente ligadas a sua função e outras não fazem parte da jornada de trabalho do mesmo, mas que para o bom andamento da instituição e o desenvolvimento dos alunos se faz necessário à contribuição desse profissional.

As atividades desse profissional se iniciam no começo do ano letivo, onde o mesmo deve participar do Planejamento Anual da escola, analisando em conjunto com os educadores o que deu certo ou não. Vasconcellos (2000) *apud* Gomes (2011: 5), expõe que “o planejamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la”. Assim, caso observada a necessidade, o planejamento será reformulado com intuito de se construir juntos um processo de ensino de qualidade.

Semanalmente ele auxilia os educadores a elaborarem seu planejamento semanal. E, diariamente os ajuda esclarecendo dúvidas sobre como colocar em prática o planejamento elaborado. Nesse sentido, segundo Gomes (2011), um dos desafios que se coloca ao Coordenador Pedagógico quanto ao planejamento de sala de aula está relacionado à insuficiência ou até mesmo, a total falta de atenção dada pelos educadores para esta atividade o que converge em aulas incoerentes com o grau de aprendizagem dos alunos, na indisciplina, no elevado número de reprovação e ainda na evasão escolar.

Também, contribui com metodologias que auxiliam na disciplina dos alunos, além de evitar conflitos entre educadores e alunos. Para Borssoi (2008: 10), no contexto escolar o Coordenador Pedagógico se depara com “... impasses, resistências, conflitos, contradições, diferenças...”, mas, de acordo com a autora, para exercer seu papel frente à realidade escolar, ele necessita envolver o todo escolar e disponibilizar equidade e respeito, para, portanto,

edificar uma atmosfera de conversação, de entendimento, de ponderação e de interferência do processo educativo.

O coordenador também auxilia a direção nas questões do bom andamento da escola, nas questões burocráticas. Por vezes, na ausência da direção, ele assume suas funções. Elabora e preside palestras no âmbito escolar, promove reuniões com pais e professores entre outros casos que necessitam de sua intervenção. A principal finalidade da função de coordenador é para Vieira (2003) *apud* Oliveira *et al.* (2011: 57) “garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem sucedido”. Conforme os autores, ele age em diversas atividades no dia a dia escolar, inclusive, auxiliando a direção em tarefas burocráticas, na recepção de alunos e dos pais, até na atenção e idealização do processo educativo.

Participa também, na elaboração e reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como no Regimento Interno. Planeja juntamente com os educadores como organizar e executar as atividades relacionadas a datas comemorativas. Auxilia na prestação de contas na Secretaria Municipal de Educação. Ajuda no registro de atividades diárias que deve ser lançado nos diários de classe, seu correto preenchimento, também observa se realmente o que está sendo planejado está sendo colocado em prática nas salas de aula, se a metodologia adotada está adequada e se realmente os objetivos almejados estão sendo alcançados.

O Coordenador Pedagógico auxilia na elaboração de projetos a serem desenvolvidos na escola, igualmente na análise dos resultados obtidos com esse projeto.

Nessa direção, de acordo com Oliveira *et al.* (2011) se pode afirmar que a ação do Coordenador Pedagógico transpassa a função de lidar com os educadores, pois ele em conjunto com os outros componentes do grupo pedagógico age planejando, elaborando e executando projetos. Placco (2003) *apud* Oliveira *et al.* (2011: 58) evidencia que “... o trabalho do coordenador pedagógico-educacional visa ao melhor planejamento possível das atividades escolares”.

No desempenho de suas funções, por serem várias e desafiadoras, pois se lida diariamente com pessoas com suas próprias opiniões e que, em muitos casos, possuem o entendimento de que seus muitos anos de trabalho lhe deram experiência e embasamentos suficientes que dispensam novos meios e métodos de trabalho com os alunos, se caracteriza em uma das maiores dificuldades que esse profissional enfrenta no contexto escolar, ou seja, o tradicionalismo. “Os ranços do tradicionalismo” é um desafio que se coloca ao coordenador para uma prática emancipadora (SOUZA, SEIXAS e MARQUES, 2013: 45).

Outro entrave é falta de estrutura física, que por vezes, impossibilita o desempenho do trabalho pedagógico e deixa, em muitos casos, sem espaço adequado pra criar e executar tarefas que venham contribuir no desenvolvimento dos alunos. Além do espaço limitado também se encontra a falta de material, equipamentos e brinquedos pedagógicos que se caracterizam no principal meio de trabalharmos com as crianças.

Já as facilidades encontradas no cotidiano, quando se depara com equipes comprometidas com o processo ensino e aprendizagem e com o desenvolvimento integral dos alunos, é que apesar de todos terem sua linha de raciocínio, nas horas de trabalho, todos “arregaçam as mangas” e se envolvem nas atividades, planejamento e projetos. Quando se trata de uma equipe que possui unidade, com anos de convivência e respeito mútuo entre os envolvidos e, o mais importante, uma equipe realmente comprometida com o aprendizado e com a qualidade de vida dos alunos o trabalho diário do coordenador flui e contribui com o todo escolar.

Pois, na contemporaneidade, não há mais a possibilidade e, nem mesmo, espaço de se trabalhar de modo fragmentado e hierarquizado, se torna necessário que os componentes da escola, se apoderem da nova perspectiva de trabalho em equipe e, de fato, empreguem esta teoria na prática cotidiana escolar com intuito de oferecer uma educação eficaz e de qualidade.

Durante o exercício na função de Coordenadora Pedagógica foram adquiridas algumas experiências bastante significativas, tanto para o crescimento do centro educativo, como para a vida profissional, mas que se estende ainda, para a pessoal.

Algumas por sua relevância convêm destacá-las neste estudo. A principal experiência que se pode levar é a de saber lidar com múltiplas pessoas com personalidades distintas, com interesses diversificados e formas de ver e pensar particularidades. Como é o caso de interagir com professores, alunos, gestores, pais e todos os educadores que fazem do centro um ambiente de aprendizado.

Não é somente a experiência de ser mediadora de conflitos que possibilita exercer a função, mas a de desempenhar a função de comunicadora entre o Centro Municipal de Educação Infantil “Mãe Preta” e toda a comunidade escolar.

Também, nesta função, se tem a oportunidade de criar e recriar juntamente com as professoras novos planos de ensino, adaptando-os aos já existentes a realidade atual da instituição de ensino.

Além de planejar e reestruturar os planos de ensino, também se possui a oportunidade de ver, na prática, como é essencial a sua avaliação para perceber o que poderia ser melhorado, mudado, retirado ou conservado.

Outra experiência não menos importante, é a de buscar trabalhar em equipe, o que no final do ano letivo ficou claro sua relevância, quando foi possível obter melhores resultados que nos anos anteriores.

Por fim, pode-se destacar também a elaboração do PPP, Regimento Interno, criação do Conselho Deliberativo Escolar e a documentação de criação da Creche, ou seja, seu desmembramento de outro centro, sua independência, pois durante o ano letivo de 2014, trabalhou-se muito na busca da autonomia do CMEI.

No desenvolvimento da função de Coordenadora Pedagógica no CMEI, em se tratando de experiências adquiridas, além das de saber lidar com diferentes personalidades, mediar conflitos, trabalhar em equipe, comunicar, planejar, avaliar e documentar o centro existem outras tantas que no momento não vem à mente, mas que, nem por isto, deixam de ser importantes.

3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO DE MUDANÇAS

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

[Paulo Freire]

3.1 Realidade escolar e trabalho pedagógico: o coordenador NA e PARA a escola

Para dar início às discussões sobre a realidade escolar e o trabalho pedagógico e o papel do Coordenador Pedagógico nesse contexto, Ferreira (2014: 3) propõe algumas reflexões: “O que é a coordenação pedagógica no contexto de uma escola? Quem é o profissional que assume a coordenação pedagógica na escola de Educação Básica no Brasil?”. Segundo ela, ao se indagar sobre estes temas se percebe que se trata de temas complexos e de um nível alto de heterogeneidade de circunstâncias e que está em pleno processo de constituição.

Segundo a TV Escola (2012) a função de Coordenador Pedagógico na escola tem sido motivo de discussões e redefinições. Até certo tempo atrás, o seu papel fundamental era abrangido como uma atuação de controle da prática pedagógica, uma espécie de inspetor escolar. Mas, segundo Andrade e Anjos (2007: 4015), “Ainda que o trabalho do Coordenador Pedagógico guarde especificidades, suas atribuições fazem parte do todo que é o coletivo da escola...”. Ele não é apenas o “controlador” da prática pedagógica e, sim, faz parte e contribui com o todo escolar.

Como se pode notar, tal afirmação leva em consideração a historicidade do papel de coordenação pedagógica na totalidade educacional brasileira. Considera-se que há uma agitação em torno da constituição da identidade profissional que desempenham esse papel nas instituições escolar no âmbito nacional e, ainda, que existe uma heterogeneidade de maneiras e de atitudes como a que essa profissão vem sendo ampliada nos sistemas educativos (FERREIRA, 2014).

Fonseca (2001) *apud* Lima e Santos (2007) sublinha que as contribuições deste profissional para com a qualidade da escola se encontram no seu papel de direcionar um novo olhar sobre a instituição escolar. Segundo os autores este novo olhar deve ser orientado para:

- ✱ desempenhar a intencionalidade da atuação permitindo a (re) significação do trabalho - ultrapassando o conflito de sentido;
- ✱ ser uma ferramenta de modificação da realidade - resgatando a eficácia do conjunto; gerando expectativas;
- ✱ permitir um aporte do conjunto para o caminhar pedagógico - aglutinando os indivíduos em volta de um ensejo comum;
- ✱ motivar a dependência recíproca, a parceria;
- ✱ auxiliar na construção da unidade (não uniformidade); sobrepujando o caráter fragmentário dos exercícios em educação, a simples sobreposição, possibilitando a ininterrupção da linha de trabalho na instituição;
- ✱ assegurar a racionalização dos empenhos e expedientes (eficiência e eficácia), empregados para atingir desígnios ativos do processo educacional;
- ✱ ser um conduto de participação concreto, extrapolando os exercícios autoritários e/ou egocêntricos e auxiliando a superar as determinações ou disputas de aspirações particulares, consoante há um referencial edificado e adquirido coletivamente;
- ✱ majorar a medida de concretização e, deste modo, de contentamento de trabalho;
- ✱ avigorar o coletivo para enfrentar contendas, contrassensos e compressões, progredindo na emancipação, na capacidade criadora e se distanciando dos modismos educacionais;
- ✱ contribuir com a formação dos envolvidos.

Ferreira (2014: 7) entende que as atribuições desse profissional no interior da escola têm como perspectiva, a realização de um espaço escolar que venha favorecer “o desenvolvimento da aprendizagem, da ética, da cidadania, a partir do fortalecimento da gestão democrática e do trabalho coletivo”.

Assim, a escola se configura como um espaço de aperfeiçoamento profissional, organizada e dinamizada por um projeto próprio, que orienta as ações e fortalece o trabalho colaborativo entre os professores, coordenadores e diretores. A escola é uma comunidade de aprendizagem, que aprende e se qualifica permanentemente através da reflexão sobre suas ações e atribuições (TV ESCOLA, 2012: 8).

Aguiar (2006) reafirma que no contexto escolar, a função de Coordenador Pedagógico é bastante relevante para provocar a articulação do trabalho pedagógico e desenvolver as relações interpessoais. Nesse sentido, Wefort (1993) *apud* Aguiar (2006: 54) assevera que “nenhum grupo sobrevive à ausência de um coordenador”, pois todo grupo está sujeito a um articulador para construir o seu exercício democrático.

Assim, a relevância do trabalho deste profissional se encontra na capacidade que ele possui de ser mediador das relações profissionais de modo que elas possam se solidarizar na concretização de um trabalho coletivo (FERREIRA, 2014).

O coordenador pedagógico sozinho, por mais que seja competente, não mudará a escola, não conseguirá projetar as marcas de sua dinâmica pedagógica, se os seus componentes não estiverem totalmente comprometidos coletivamente, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que este profissional busca concretizar perante seu grupo de trabalho. [...]. Na escola, o coordenador pedagógico assume responsabilidade legal frente à gestão democrática, para gerir grandes ideias de forma coletiva como também apontar possíveis caminhos no decorrer do processo educativo. Através de sua ação interativa vai estabelecendo um clima de respeito mútuo e, sobretudo, de sensibilização para com os envolvidos no processo... (NASCIMENTO, 2014: 00).

Corroborando, Santos (2012) expõe que o Coordenador Pedagógico é componente basilar no ambiente escolar, porquanto procura unir os submergidos no processo ensino-aprendizagem nutrindo as analogias interpessoais de modo saudável, enriquecendo a formação docente e sua própria formação, adoloscendo capacidades para lidar com as dessemelhanças com o intuito de auxiliar, efetivamente, na constituição de uma educação de qualidade.

O Coordenador Pedagógico tem um importante papel de articulador e integrador dos processos educativos que se constroem no interior da escola. [...] Hoje, no exercício de sua função, o coordenador é visto como um sujeito que pode contribuir de maneira significativa para que se realize na escola um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem não só dos alunos, mas dos professores e dele próprio (BARROS FILHO e ARCO-VERDE, 2014: 116).

3.2 Coordenação pedagógica: Projeto Político Pedagógico e organização do ensino

Antes de se adentrar na função que o Coordenador Pedagógico possui na concepção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e para melhor compreender o mesmo se torna necessário entender o que é projeto. Duny (2005) *apud* Zaikievicz e Schneckenberg (2012: 71), diz que o termo projeto provém de “projetar”, “arremessar para frente”; deriva do latim *projicere*, cujo particípio originou a palavra *projectum*, procedência do vocábulo. Ele “valoriza a realização de um desejo, de um sonho, de um objetivo”. Zaikievicz e Schneckenberg (2012: 72) fala que ao incluirmos o termo projeto no contexto educacional, o

mesmo adquire uma dimensão maior, haja vista que projetar se torna o passo inicial para a instituição escolar se concretizar como ambiente “de democratização, de saber, de autonomia, de liberdade, de participação e de conhecimento perante a sociedade”.

Já ao falarmos em projeto político pedagógico, juntamos três vertentes, sendo que o **projeto**¹ se concebe como estabelecimento de metas; a palavra **político** significa, nesse contexto, o direito de todos participarem; e, finalmente, o adjetivo **pedagógico** refere-se a ações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem (ZAIKIEVICZ e SCHNECKENBERG, 2012: 72).

Nele, segundo Veiga (1995) *apud* Basso *et al.* (2007: 1) a escola planeja suas finalidades, e traça um norte para todo o processo educativo e não somente satisfaz as exigências simplesmente burocráticas. A autora expõe que todo projeto pedagógico é político “... por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”.

Zaikievicz e Schneckenberg (2012) colocam o Coordenador Pedagógico como o responsável basilar pela concepção e concretização do PPP, o que torna indispensável que ele também permaneça em contínuo processo de formação. Pois, segundo as autoras, ser Coordenador Pedagógico não se constitui em estar em uma atividade à frente dos docentes, e sim, se encontrar em um papel que assegura propriedades de dinamismo, responsabilidade e, sobretudo, compromisso com a instituição escolar e com a aprendizagem dos discentes. As autoras acreditam que é preciso existir um maior empenho com o Projeto Político Pedagógico, com intuito de que esse documento considere a identidade da escola e de seus usuários.

Silva (2007) *apud* Silva, Soares e Fernandes (2007) diz que a coordenação pedagógica supera a fragmentação do fazer pedagógico e de sua usualidade.

Potencializar esse espaço-tempo viabiliza o alcance dos objetivos apresentados no Projeto Político-Pedagógico, favorecendo a constituição de processos inovadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Ao mesmo tempo, recupera o sentido essencialmente coletivo do trabalho docente, realizado em contextos em que vários sujeitos se fazem presentes, influenciam histórias de vida e são influenciados por elas, pelos valores, concepções, saberes e fazeres uns dos outros (SILVA, SOARES e FERNANDES, 2007: 31).

Vasconcellos (2009) *apud* Santos e França (2012) articula que o PPP é um relevante caminho para a constituição da identidade da escola. Paiva (2011) explica que sua

¹ Grifos das autoras.

constituição demanda arrojo coletivo, pois é organizado com envolvimento de todos e o coordenador pedagógico como um ator que articula esse processo carece estar precavido, evidenciando sua capacidade técnica pedagógica e possuir nitidez quantos aos desígnios que se almeja conseguir. A autora lembra que é imprescindível o envolvimento de todos, especialmente, dos docentes da instituição escolar.

Nesta direção, Silva *et al.* (2014: 4) pontuam que “O processo de elaboração e implementação do projeto político-pedagógico é fundamental porque envolve as pessoas que atuam na escola, dá a elas a sensação de pertencimento, de envolvimento com a instituição escolar”. Segundo os autores, esta sensação de pertença faz com que os envolvidos fiquem satisfeitos em trabalhar na escola, agir para seu desenvolvimento, promovendo um maior aprendizado dos educandos. Tudo isto só acontece, porque há a condição de participante dos mesmos, uma vez que estes se sentem valorizados e respeitados.

Para tanto, é exigido do coordenador um cuidado maior e um caráter diferenciado, devendo este adotar um projeto participativo. Para realizar essa atividade, ele necessita se apoderar da confiança dos indivíduos envolvidos, trabalhando no sentido de que as propostas transponham as laudas do planejamento e se volvam para ações materializadas no ambiente indicado, “o que qualifica ainda mais a imagem desse profissional frente a sua equipe de trabalho, ficando evidente seu engajamento com o trabalho que propõe realizar” (VASCONCELLOS, 2009 *apud* SANTOS e FRANÇA, 2012: 68).

Na contemporaneidade, a atuação desse profissional se institui como componente angular na escola, pois o mesmo desempenha um imenso trabalho nesta instituição (ZAIKIEVICZ e SCHNECKENBERG, 2012). Porquanto, segundo Libâneo (2004) *apud* Paiva (2011: 5) “O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”.

Brandalise (2007) fala que uma das tarefas do Coordenador Pedagógico é o planejamento do ambiente escolar com intuito de viabilizar o progresso do processo de ensino e aprendizagem. Murrie (2010) explica que a posição e representação ocupada por ele, permite que o mesmo tenha o poder de definir e delinear um percurso a ser seguido por outros agentes compreendidos no processo escolar.

Como agente articulador do diálogo deve estar atento à transformação da comunidade escolar, promover a reflexão em torno das relações escolares e da transformação da prática pedagógica. Assim, ele estabelece diversos vínculos e relações interpessoais na escola ao desenvolver as múltiplas atividades que caracterizam a sua função. É necessário que a ação educativa seja planejada,

articulada com os sujeitos escolares e o coordenador pedagógico figure como mediador de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações (SILVA *et al.*, 2014: 6).

Ainda, conforme os autores, o planejamento participativo possui como sustentáculo um fazer grupal que procura atribuir ao trabalho pedagógico a sua validade. Pois, segundo eles, às vezes, são justamente os modos de estabelecer vínculos e a qualidade das inter-relações que fomentam o sucesso das atividades desenvolvidas.

3.3 O coordenador como gestor do currículo, da cultura e do conhecimento escolar

Segundo Saviani (1998) *apud* Oliveira (2011) currículo é tudo o que a escola realiza. Trata-se do conjunto de atividades elementares desenvolvidas por ela. Nesse sentido, Christov (2010) articula que o Coordenado Pedagógico possui um compromisso com a educação e tal compromisso o coloca como gestor do currículo escolar. Segundo a autora, os saberes necessários para a gestão do currículo são:

- ✱ reconhecer e avaliar diretrizes curriculares atualizadas (oficiais e não oficiais);
- ✱ distinguir e considerar pontos essenciais da cultura contemporânea que demandam o agrupamento curricular;
- ✱ edificar o exame sobre as necessidades atualizadas para a escola.

Murrie (2010: 8) diz que o coordenador, na implantação da proposta curricular não pode pensá-la como substituta das práticas pedagógicas. Segundo ela:

... As práticas existentes são vivas e devem ser olhadas pelo foco da Proposta Curricular. Esse é um movimento denominado pedagogicamente de ação-reflexão-ação contínua. É um trabalho difícil porque exige, da coordenação pedagógica e de todos os gestores, tempo e paciência, além de atenção constante no processo de comunicação, de registro e de avaliação.

Corroborando, Tesani (2004) *apud* Vioto e Vitalino (2012: 8) articula que é preciso associar o currículo com o fazer pedagógico propriamente dito. Segundo as autoras, ele deve operacionalizar “a interação dos elementos escolares, na promoção do fazer coletivo a fim de construir e legitimar objetivos educacionais comuns...”.

Já Freire (2010) *apud* Oliveira (2011), considera que o currículo precisa ser organizado a partir dos conhecimentos educativo-culturais da comunidade escolar, o que denota promover o resgate da identidade cultural de seus componentes.

De acordo com Neto (2012), é evidente que o Coordenador Pedagógico é o grande agente no contexto escolar pela efetivação dos princípios compreendidos na proposta curricular e, desse modo, se pode apreendê-lo como um “gestor” nas instituições de ensino, que é incumbido de nortear e controlar o fazer do educador.

Para Scheibe e Bombassaro (2014) este profissional deve pensar e planejar o currículo de sua escola por meio da legislação nacional, entretanto, ele deve considerar também, os indivíduos dessa instituição, o conjunto no qual ela se encontra inserida e os assuntos que concernem à sua realidade. Os modelos implantados no âmbito nacional,

... não significam a ausência de responsabilidade dos sistemas, das escolas e dos docentes na tomada de decisões acerca do planejamento e da prática do ensino. Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas e particularmente docentes têm um papel fundamental ao traduzir para a prática concreta as diretrizes formuladas em âmbito nacional, estadual ou municipal. E cabe aos gestores o importante papel de mediar às discussões curriculares destinadas ao esclarecimento da função que os docentes desempenham na produção do currículo que as escolas colocam efetivamente em ação (op. cit.: 1).

Nesse sentido, Almeida & Placco (2009) *apud* Placco, Almeida e Souza (2011: 230) discutem que o CP² contém, na instituição escolar, uma função intercessora de divulgar e desvelar os conceitos das proposições curriculares, para que os docentes organizem seus próprios conhecimentos, abandonando a conjugação do verbo “cumprir obrigações curriculares” e dando lugar à conjugação dos verbos “aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas e criar outras”, pois estas estão conforme suas crenças e seus acordos sobre a escola e o alunado. Também, segundo elas, os educadores precisam saber “rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico”.

Quanto à cultura escolar, Scheibe e Bombassaro (2014) articulam que a cultura das instituições escolar expressa uma cultura de classe constituída na anterioridade de determinados valores, beneficiando uma analogia de convivência e de concessão particular.

Forquin (1993) *apud* Scheibe e Bombassaro (2014: 13) conceitua cultura escolar como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

² Coordenador Pedagógico.

Para Gomes (2007: 18) do mesmo modo que o desenvolvimento biológico é relevante para o ser humano, também o é a capacidade de dominar as práticas culturais que existem no meio, uma vez que elas são indispensáveis para a concretização do ocorrer humano. Segundo a autora, “Este último, enquanto uma experiência que atravessa toda sociedade e toda cultura, não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza da diversidade”. A autora diz ainda que os currículos e exercícios escolares que congregam esse modo de visualizar a educação propendem a permanecerem mais conexos do trato positivo. Assim, se torna cogente:

... recuperar o direito à cultura, o dever do currículo, da escola e da docência de garantir a cultura acumulada, devida às novas gerações. O direito de se apropriarem das práticas e valores culturais, dos sistemas simbólicos e do desenvolvimento da função simbólica tão central na construção de significados, na apreensão do conhecimento e no desenvolvimento pleno do ser humano etc. Recuperar o direito à cultura, tão secundarizado nos currículos, é uma das indagações mais instigantes para a escola e a docência. É preciso recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem (op. cit.: 12).

De acordo com Moll *et al.* (2012), o Coordenador Pedagógico tendo como ponto de vista uma cultura escolar viva, precisa colaborar com ações e acontecimentos culturais que se encontram no calendário escolar, fomentando a justaposição de saberes e culturas comuns ao saber escolar.

De tal modo, segundo o Ministério da Educação (MEC, 2007), todos os elementos culturais, pensamentos, credo e as perspectivas conectadas aos indivíduos e aos conjuntos existentes no dia a dia escolar podem fortalecê-la e consolidá-la.

Desprezar esses aspectos pode fazer com que as mudanças sejam inócuas, pois as mesmas, para serem efetivas, necessitam ser apropriadas pelos sujeitos por ela atingidos. Assim, apropriando-se dos novos elementos, as antigas práticas podem ser re-significadas e transformadas ou modificadas (op. cit.: 24).

Saviani (2003: 33) diz que estudos e exames admitem ainda observar que “a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar”. Segundo a autora, se trata da qualidade de conservar a cultura em “cultura escolar”, organizando os conteúdos culturais conforme as características produzidas, dispondo-as com finalidade de ensino. Trata-se, de acordo com ela, na “reinvenção da cultura” do que propriamente na sua “transposição didática”.

... a construção do currículo pode ser considerada como um processo de invenção da tradição e o seu resultado torna-se uma espécie de herança a ser defendida, cujas definições devem constituir-se e reconstruir-se com o tempo. [...], a educação não é mera adaptação da organização da cultura e da sociedade, mas seu conteúdo está sujeito a uma grande herança histórica e não deixa de expressar consciente e inconscientemente [...] certos elementos básicos da cultura; a educação é, portanto, um conjunto determinado de ênfase e omissões (GOODSON, 1991 *apud* SAVIANI, 2003: 33).

Então, de acordo com Forquin (1993) *apud* Saviani (2003) o currículo se refere a essas escolhas realizadas pelas instituições escolares na essência da cultura e o procedimento de composição do currículo é a forma na qual as prioridades são definidas e colocadas em prática.

... a educação do tipo escolar supõe, sempre, uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura a serem transmitidos. Em outras palavras, isso equivale a valorizar no processo ensino-aprendizagem, o que ensinar, ou seja, preocupar-se com os conteúdos a serem recortados entre todos os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela sociedade e que deverão fazer parte do currículo (FORQUIN, 1993 *apud* LIMA, LEMOS e ANAYA, 2006: 146).

Em resumo, a cultura escolar alude sobre as formas peculiares de interatuar, de praticar, de atuar e de refletir que se concretizam nos exercícios cotidianos e propagam o “modo de ser particular” da instituição escolar; ou seja, estabelece a sua identidade (MEC, 2007: 24).

Já o conhecimento escolar, segundo Moreira (2007: 21), é um dos componentes principais do currículo e sua aquisição se institui numa condição imprescindível “para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país”. Conforme o autor, essa condição é uma necessidade basilar, pois solicita dos educadores a promoção de um ensino ativo e eficaz, que conheçam bem, optem, constituam e trabalhem os conhecimentos a serem apreendidos pelos aprendizes. Para ele, daí decorre a relevância da seleção, para inserir no currículo, conhecimentos importantes e expressivos.

Entendemos a relevância, então, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. Relevância sugere conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são (AVALOS, 1992; SANTOS e MOREIRA, 1995 *apud* MOREIRA, 2007: 21).

Pois, de acordo com Veiga (1995: 27), o conhecimento escolar é ativo e não apenas uma mera facilitação do conhecimento científico, que se adapta a idade ou a conveniência dos aprendizes. Segundo a autora, é exatamente neste ponto, que surge a necessidade de o coordenador provocar, na instituição escolar, um pensamento aprofundado sobre o procedimento “de produção do conhecimento escolar”, porquanto ele é, “ao mesmo tempo, processo e produto”. Para Veiga, a apreciação e a apreensão desse processo expande a concepção sobre os assuntos curriculares.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura (op. cit.).

Teffili (2013: 100) pontua ainda que, este conhecimento não pode ser conduzido de modo disjunto, e sim, com a prática concreta de currículos que apresentam como componente principal o conhecimento. Segundo a autora, é função do coordenador direcionar o educador para este pensamento e do educador dirigir os aprendizes “ao processo pedagógico” para que, verdadeiramente, possam estabelecer o conhecimento escolar.

Assim, para Contreras (1989) *apud* Souza (2008: 8) o currículo versa sobre o contíguo das disposições educativas para a instituição escolar. Ele precisa ser apreendido como um instrumento conceitual que supõe consecutivamente, de modo explícito ou tácito, “uma resposta às perguntas: o que ensinar, como e por quê?”.

Falar em currículo pressupõe pensar a educação tendo em vista a questão dos conteúdos. [...], as concepções curriculares variam em função dos distintos valores educativos que lhes dão vida. Deve-se pensar também, que na medida em que o currículo diz respeito às decisões educativas para a escola, acha-se mediado por problemas institucionais e, por conseguinte, reflete sempre as circunstâncias históricas e sociais sob as quais foi pensado. Da mesma maneira, pelo fato de referir-se a problemas escolares, não se pode realizar abstrações sobre o seu funcionamento real nas classes. Significa dizer que um currículo não nasce somente para ser formulado nem é nunca só um problema acadêmico ou “teórico”. Nasce para ser realizado, de um modo ou de outro (op. cit.).

3.4 Percepções sobre a avaliação escolar

3.4.1 Avaliação da aprendizagem: um novo olhar

Souza (2014: 2) expõe que avaliar, é uma ação que se encontra a serviço do aperfeiçoamento e da melhora da qualidade da educação. Segundo a autora, por aperfeiçoamento se entende o que se localiza no anunciado dos desígnios que norteiam a ação avaliativa. Souza diz “que se avalia para afirmar valores”.

Morales (2003: 35) sublinha que é comum se pensar a avaliação como a questão derradeira do processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, esta é apenas “uma meia verdade”, ou necessitaria ser, já que apesar da avaliação ser posta no fim, igualmente é “parte do próprio processo”, e pode existir, ou careceria existir, pontos finais intercessores ao longo de todo o processo. Já que “... se o educando já possuísse os saberes que busca na sala de aula, ele não necessitaria de se dirigir a ela. A sala de aula é o lugar onde se aprende e não o lugar onde se concorre a alguma coisa” (LUCKESI, 2005 *apud* FURLAN, 2007: 43).

Morales expõe que há dois tipos de avaliação: uma somativa e outra formativa. A primeira, segundo ele, é a parcialmente convencional, composta pelas análises finais que se aplica aos aprendizes com a finalidade de examinar a condição de aprendizado de cada um e que nota faz jus aos mesmos. Já a segunda, tem o intuito basilar de fazer com que o educador faça o reexame do compasso com que administra a disciplina, reveja o que precisa explicar outra vez, que atividades adicionais deve organizar etc. Quanto ao aprendiz, para que adquira consciência de seu aprendizado e consiga retificar seus erros.

Com a avaliação formativa, o que pretendemos é avaliar o processo no meio do caminho, para melhorá-lo, conseguir um rendimento maior dos alunos e evitar na medida do possível a maior quantidade de fracassos (ou todos). Muitos fracassos devem-se em boa medida a falta de informação e de orientação, e é justamente isso que se pretende conseguir com essas avaliações (que não são exclusivas do sistema educacional; qualquer processo se vigia e controla-se para assegurar o êxito: não se espera até o final para detectar que certo produto é defeituoso) (op. cit.: 44).

Corroborando Black; Dylan (1998) *apud* Villas Boas (2008: 39) diz que a avaliação formativa congloera “todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos”, com a finalidade de prover subsídios a serem empregadas como *feedback* para promover a reorganização do fazer pedagógico. Sadler (1989) *apud* Vilas Boas (2008: 39), apreende que o

feedback é o componente “chave” neste tipo de avaliação, pois “diz respeito a informação, ao próprio aluno, o quão bem-sucedido ele foi no desenvolvimento do seu trabalho”.

Neste cenário, o educador carece ser ativo, oferecendo apoio à aproximação que os aprendizes fazem em afinidade com o “conhecimento já produzido e a produzir”. Agindo desse modo, a avaliação passa a ser situada mais na “pedagogia das perguntas do que na pedagogia das respostas...” (FURLAN, 2007: 43).

Nessa direção, Luckesi (2013: 66) sublinha que cabe aos educadores investir na “aprendizagem da avaliação”.

Essa é uma habilidade que necessitamos adquirir. Temos a habilidade de examinar, que herdamos tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da nossa prática pessoal como educandos sucessivamente submetidos às práticas examinativas dos educadores que nos acompanharam em nossa trajetória de estudantes. Hoje, como educadores, repetimos com nossos educandos o que aconteceu conosco. Nem mesmo nos perguntamos se o que aconteceu conosco em nossa história escolar foi ou não adequado, simplesmente repetimos esse modo de ser e agir [...]. Como estudantes, fomos examinados, agora examinamos (op. cit.).

Ainda, segundo ele, aprender a avaliar, se constitui em estudar sobre as considerações teóricas sobre avaliação, contudo, simultaneamente a isso, compreender como praticar a avaliação, trazendo-a para as ações diárias. Pois, estudar sobre conceitos é simples, o complicado é passar da apreensão para o exercício.

Veiga e Resende (1998: 196) dizem que é preciso saber planejar a avaliação. As autoras consideram ainda, que é de igual relevância, saber empregar os elementos conseguidos: “como organizá-los, analisá-los, divulgá-los e incorporá-los aos novos planos”. De acordo com elas, essa se constitui na avaliação formativa, designada a gerar o desenvolvimento da escola, de seus profissionais e de todos os aprendizes. Pois segundo elas, essa é a finalidade do trabalho na escola.

Planejar a avaliação significa pensar sobre algumas questões. Inicia-se perguntando: por que estou avaliando? Uma das respostas pode ser: porque a avaliação me auxilia a compreender o processo de aprendizagem dos alunos. Outra pode ser: porque é uma exigência da escola onde trabalho. A decisão por uma das respostas revela o entendimento do professor sobre a avaliação. Ao dizer que a avaliação auxilia a compreender o processo de aprendizagem dos alunos, o professor demonstra entender que a avaliação tem compromisso de contribuir para sua aprendizagem. Outra questão obrigatoriamente presente no planejamento da avaliação é: para que eu avalio? Uma das respostas pode ser: para conhecer o que cada um dos meus alunos já aprendeu, e assim poder reorganizar as atividades, e para que ele aprenda o que ainda não aprendeu. Mas alguém poderá afirmar: para dar nota e saber se ele pode ser aprovado. A opção por uma dessas respostas também demonstra o entendimento do professor sobre avaliação (VILLAS BOAS, 2004: 94).

Para Dalben (2004), a função do Coordenador Pedagógico nesse contexto é a de “espelho refletor”, que parte do que a realidade pedagógica proporciona, dialoga, confronta, explicita e exige que todos se distancie “para a reflexão, a avaliação e a produção do conhecimento sobre a e da prática de sua escola...”. Segundo Dalben, a releitura frequente dos atos educativos e a explicitação das preferências e escolhas realizadas diariamente são basilares para que a equipe escolar se vislumbre e descubra os nortes de seu trabalho.

3.4.2 Avaliação institucional: a autoavaliação da instituição e do projeto escolar

De acordo com Souza (2014: 10) a avaliação institucional é um assunto atual, sobretudo no campo da educação básica. Segundo a autora, ela abrange o diagnóstico da organização escolar como um todo, nas suas estruturas “política, pedagógica e administrativa”, possui como marco o Projeto Político Pedagógico e objetiva oferecer subsídios a seu ininterrupto aperfeiçoamento, através da avaliação das deliberações adotadas pela coletividade escolar, “das propostas delineadas e das ações que foram conduzidas e suas condições de realização e dos resultados que vêm sendo obtidos”. Conforme Souza, a avaliação institucional compreende a “autoavaliação e a avaliação externa”.

Sobre a autoavaliação, Sorde e Ludke (2009: 317) entendem que um educador que possui familiaridade com a mesma:

... ganha condição de bem ensinar e bem realizar a avaliação de/com seus estudantes. Assim como compreenderá, com algum prazer, que lhe cabe o direito/dever de participar de processos de avaliação da escola em que trabalha, co-responsabilizando-se pelo desenvolvimento do seu projeto pedagógico.

Souza (2014: 10) expressa que quando se fala de autoavaliação discursa-se sobre “quando os integrantes da escola se encarregam da avaliação do trabalho – professores, outros profissionais da escola, alunos e pais. A autoavaliação deve levar em conta os resultados das avaliações...”.

É importante que se caminhe da discussão da avaliação institucional para a avaliação do sistema, o que implica se ter claras algumas diretrizes orientadoras do trabalho de toda a rede, que sejam tomadas como parâmetros de ensino de qualidade para todos. Isso é importante para se evitar uma fragmentação do sistema, tomando-se a escola individualmente e isoladamente como a instância responsável pela qualidade do ensino público (SOUZA, 2006: 5).

Oliveira, Fonseca e Amaral (2006: 76) pontuam que a importância da avaliação institucional possui “relação direta com a qualidade da educação”. Seja no modelo de autoavaliação institucional ou de análises voltadas para quantificar resultados de aprendizagem de estudantes, a estimativa se torna o grau “de qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica nas instituições de ensino...”.

No contexto da autoavaliação institucional, o Coordenador Pedagógico desempenha um relevante papel, pois “atua desde a sensibilização da comunidade escolar para que aceite e se envolva na elaboração de uma proposta de avaliação, até sua implantação” (SOUZA, 2014: 10).

Já a avaliação externa, acontece quando se procura avaliar a escola através da visão de “agentes ou entidades da comunidade escolar”, que avaliam seu fazer com uma “visão de fora” (op. cit.: 10). Avalia-se com outros “olhares” a instituição escolar. Uma vez que sozinho, o gestor não consegue garantir “um bom desempenho dos alunos”. Mas, em conjunto com a comunidade escolar ele pode aprimorar os resultados deles (ALMEIDA, 2009: 00).

3.4.3 Avaliação em larga escala: a qualidade do ensino em questão

Souza (2014: 13) pontua que a avaliação institucional deve considerar “os resultados das avaliações de larga escala, também denominadas avaliações de sistema”. De acordo com Peroni (2009: 287), a avaliação em larga escala “é um dos principais pilares das políticas educacionais”.

As avaliações de larga escala são um fenômeno que não passa mais despercebida nos sistemas de educação básica de todo o país. Esta cultura impregnou-se na educação brasileira desde a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, e nasceu com dois objetivos: avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas. Para tanto, ele gera médias estaduais, regionais e uma nacional... (SILVEIRA, 2012: 8).

Nesse sentido, Wiebusch (2012: 2) sublinha que ela assume, gradativamente, ênfase no panorama educacional da sociedade atual. A autora coloca que, o maior desafio que se tem e para o qual se deve encontrar saídas “é a qualidade da educação oferecida aos nossos alunos”.

Visando à melhoria da qualidade da educação, a avaliação externa em larga escala busca avaliar o desempenho dos alunos em determinados momentos da

escolarização, por meio de fatores associados, testes de proficiência, questionários contextuais, diagnóstico do sistema de ensino. É um instrumento significativo que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estadual e municipal em suas respectivas escolas. Esse tipo de avaliação é importante, pois recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional (WIEBUSCH, 2012: 3).

Este tipo de avaliação, como afirma Depresbiteris (2001) *apud* Wiebusch (2012: 3) possui a finalidade de: “Fornecer resultados para a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que a caracteriza como meta-avaliação”.

3.5 Escola: lugar de práticas e espaço de comunicação

Oliveira (2014: 1) fala que pensar “sobre práticas e espaços de comunicação em ambientes escolares” é um desafio que se apresenta quando se reflete sobre o ambiente escolar como um grupo educativo, como “espaço social e multicultural”. O autor entende por sociedade educativa um grupo de indivíduos vinculado uns aos outros através “de suas culturas, de seus laços de solidariedade e de identidades”.

A escola, segundo esta postura comunicacional, já não é o centro depositário do conhecimento e do saber, mas o centro de reconhecimento e articulação de múltiplos conhecimentos e informações que circulam, usualmente, para orientar os educandos sobre a forma de como associá-los para seus fins de aprendizado (OROZCO, 2002 *apud* PORTO, 2006: 49).

De tal modo, de acordo com Porto (2003, 2006) longe de exercícios parciais, a comunicação na escola abrange um atuar pedagógico pautado na participação, onde, educadores e educandos, estão em movimento constante, desenvolvem seus saberes, intercâmbios e modos de comunicação que propiciem aprendizagens.

Segundo Fernandes (2013: 443) “o primeiro passo para entender o que é a interrelação educação/comunicação é assimilar que o referido campo nunca age através de ações isoladas, e sim, sempre, com um conjunto de ações e intervenções”. Soares (2000) *apud* Fernandes (2013), diz que esses atos, em conjunto, necessitam ser destinados a três atribuições fundamentais, ou seja, agregar os exercícios educativos ao estudo metódico dos elementos de comunicação; instituir e tornar forte os ecossistemas educativos dentro de ambientes educacionais e aperfeiçoar o nível significativo e comunicativo das práticas educativas.

Para Oliveira (2014: 4), é preciso tornar comum todo o processo comunicativo na escola. Segundo ele, “Tornar comum, necessariamente, implica transformá-lo, agregar outros desejos e significados à ideia inicial, negociar sentidos”. Se se deseja tornar comum, é essencial que processos de comunicação sejam constituídos.

... A interrelação educação/comunicação, então, se mostra como um campo perfeito para indicar as ideias de vários comunicadores, mas também, principalmente, de educadores libertários [...], pois não se trata apenas de uma junção da área da educação com a comunicação, mas sim de uma defesa prioritária da ação, deixando claro que o principal objetivo da interrelação é a práxis, dentro do campo pedagógico (FERNANDES, 2013: 443).

Oliveira (2014: 4) pontua que é relevante “que os profissionais envolvidos com a escola” se atentem para os procedimentos de comunicação que acontecem nestas instituições e se preocupem não somente com os meios, e sim, com a comunicação de modo mais amplo, “o que implica pensar os processos de comunicação dentro e fora das salas de aula”. Para Oliveira é determinante proporcionar “atenção à comunicação entre a equipe de gestão, os alunos, os professores, os funcionários, os pais, a comunidade que circunda a escola”. Tudo isso, segundo ele, a fim de buscar a construção e concretização de processos democráticos e participativos em exercícios de comunicação nesta instituição.

Os espaços educativos formais precisam assimilar essa consciência da tríplice escola, ou seja, de serem ao mesmo tempo instituições educativas, sociais e políticas [...]. Oferecendo liberdade para seu público se expressar, pensar e conhecer, a escola se torna uma instituição formadora de sujeitos com consciência social e atuação política, sujeitos que formam seu conhecimento junto com a escola e não para a escola, sendo influenciados por suas vidas, suas culturas e suas relações sociais... (FERNANDES, 2013: 443).

Corroborando Gómez (2014: 161) explica que a “pluralidade e a flexibilidade” são atualmente, a “chave” das novas conjunturas escolares de aprendizagem. Segundo Gómez, é imperativo posicionar uma conformação diversificada de ambientes multiuso e momentos “flexíveis a serviço dos projetos de aprendizagem: espaços de trabalho individual e estudo, espaços de trabalho em grupo e espaços de comunicação, exposição, discussão e debate...”.

Para Giulio e Zini (2013) a comunicação, tanto dentro do contexto escolar quanto fora dele, é uma premissa essencial para qualquer atividade, troca de conceitos e discussão; é, deste modo, um componente relevante do projeto educacional das instituições escolares.

Nos ambientes e espaços comunicacionais são desenvolvidas práticas de comunicação, que são ações, experiências, formas de expressão, de trocas de

informações, de reflexões, etc., entre pelo menos duas pessoas. [...] a comunicação envolve a necessidade de tornar comum ao outro algo que é meu, sem que deixe de ser meu. É necessário compartilhar com alguém ou um grupo algo que penso, que sinto, que desejo, para que se inicie uma prática comunicativa. O início de uma prática comunicativa pode ser o começo de um ambiente de comunicação, pois as práticas e os ambientes comunicacionais podem garantir, com a intensificação de seu uso, o direito de acesso à informação e de expressão de todos os envolvidos com a comunidade escolar. As práticas e os ambientes comunicacionais podem expressar ações formais, não-formais e informais, assim como, podem conter emoções e informações técnicas (OLIVEIRA, 2014: 6).

3.6 Políticas e programas de educação: a busca por uma educação dinâmica

3.6.1 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e “estabelece diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2001, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 *apud* GRACINDO e MORAES, 2014: 3).

Segundo Bollmann (2010: 659) compreender o PNE como uma sugestão da sociedade brasileira solicita igualmente, entender “o papel, neste processo, da participação da sociedade civil nas lutas pela educação pública gratuita e de qualidade social, tendo, neste espaço de luta política da educação no Brasil, uma de suas maiores expressões”.

Moll *et al.* (2012: 136) explicam que a proposta oferece 10 premissas, 20 desígnios e estratégias exclusivas para sua consolidação, acréscimo do acesso, qualificação e acolhimento em todos os graus e modalidades educacionais.

Alves e Locco (2009: 223) acrescentam que também são organizadas “propostas de políticas globais” para valorizar os trabalhadores da educação, ou seja, propostas para a “formação inicial e continuada, condições de trabalho, condições materiais de vida – salários e planos de carreira são os grandes eixos presentes no Plano”. Trata-se, assim, segundo os autores, de um amplo desafio atual, que expõe assuntos fundamentais que admitem muitos outros.

É muito importante reconhecermos que, pela primeira vez, busca-se redimensionar a importância da escola e de seus profissionais, cabendo aos sistemas de ensino o papel de coordenação, apoio e incentivo as escolas, abandonando práticas autoritárias. A sociedade civil organizada entende que deve salvaguardar a conquista dos direitos sociais e resguardadas as políticas públicas educativas das discontinuidades, devido à rotatividade e aos desmandos de diferentes governos (op. cit.).

Conforme Bollmann (2010: 673) a elaboração do PNE deu ênfase a constituição “coletiva e democrática”, embasada no pensamento acumulado “nos movimentos sociais do campo da educação”. Segundo ela, o fato dele ter sido organizado através “desse método democrático de debate e sistematização” lhe confere a validade imprescindível como ferramenta de divulgação e de “disputa política do projeto de educação e de sociedade que o Fórum defende”. Moll *et al.* (2012: 137) sublinham que:

Nosso papel como professores, gestores, pesquisadores é de colaborar para a qualificação desse debate, bem como explicitar a agenda de compromissos que impõe para a consolidação da educação integral como política pública, de caráter irreversível, na educação básica brasileira.

3.6.2 Plano de Desenvolvimento da Escola

De acordo com Gracindo e Moraes (2014: 6) o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), como política pública, foi exposto à sociedade brasileira em 2007. Ele está “composto por um conjunto de decretos, resoluções, projetos de lei, editais, chamadas públicas, instrumentos de avaliação e gestão do sistema, programas e projetos de ação”. Segundo as autoras, esses atos estão voltados para a “educação básica e a educação superior”, de modo a interferir na melhora da qualidade do ensino. Nesse sentido, Saviani (2007: 1.232) pontua que o PDE:

... teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa. O aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva refere-se à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país. Mas o “Plano” se mostra bem mais ambicioso, agregando 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades.

Nesse documento, a educação é assinalada como uma ação dialética, que se constitui “entre socialização e individuação da pessoa”, e cuja finalidade é a constituição da autonomia. Nos assuntos de gestão, apresenta o imperativo de se organizar “as unidades dos sistemas educacionais em um Sistema Nacional”, garantindo a importância e o ambiente para a pluralidade e a particularidade da sociedade atual (GRACINDO e MORAES, 2014).

Vê-se que o PDE representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica. Só o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido... (SAVIANI, 2007: 1.243).

Nessa direção, Lara (2012: 109) pontua que o complicado quadro contemporâneo determina uma maior movimentação dos distintos segmentos sociais, com intuito de discutir as políticas públicas educacionais nos diferentes domínios. Segundo Lara o alargamento “do direito para todos de uma educação básica de qualidade”, implica numa disposição dos atores que lidam com a educação e demais parcelas da sociedade para discorrer com o poder público a fim de efetivá-la.

O desejo de muitos para que o país alcance uma educação de qualidade que promova esperanças e não medos e incertezas para o futuro das novas gerações pressupõe a coragem dos diversos segmentos da sociedade para fortalecer uma escola que seja verdadeiramente democrática não só no acesso, mas também nas aprendizagens que deve oferecer a todos (op. cit.).

3.6.3 Plano de Ações Articuladas

O Plano de Ações Articuladas (PAR) foi constituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, com intuito de aperfeiçoar a educação básica pública no âmbito nacional e, portanto, elevar os índices educacionais (BRASIL, 2007, Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 *apud* FARIA, 2010).

Este Plano, segundo Gracindo e Moraes (2014: 8), “se propõe a corrigir e introduzir linhas de ação em cada nível de administração, no sentido de superar os atuais índices de rendimento escolar nas escolas públicas de educação básica”. Através dele, gestores municipais e estaduais assumem o compromisso de gerar um conjunto de ações, se responsabilizando pela obtenção das metas postas (VELOSO *et. al.*, 2009).

Com essa configuração, o PAR pode ser compreendido como a matriz a partir da qual as ações de qualidade se ancoram, tendo como fim último à equiparação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB brasileiro com a média obtida pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. Além dessa medida basilar, o PDE propõe alterações do **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**³ face ao IDEB, a partir do qual os resultados do IDEB proporcionarão apoio do **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE** às escolas (GRACINDO e MORAES, 2014: 8).

³ Grifos das autoras.

As escolas que participam do Plano precisam realizar análise sobre as causas que elucidam a baixa rentabilidade dos alunos, e apresentar proposta para melhorá-las. Após a aprovação, ela recebe recursos para executar as ações indicadas (LUKAS, 2013). Segundo Mendonça (2010: 77) o PAR:

... é, sem dúvida, o mais abrangente instrumento de planejamento educacional para os sistemas de ensino já idealizado e construído a partir da implementação de política de planificação, no Brasil. No PAR estão contidas ações que perpassam quase que a totalidade das dimensões da gestão da educação municipal.

De acordo com Faria (2010), a responsável pela coordenação do PAR é a secretaria municipal de educação, entretanto, para elaborá-lo é preciso à participação de gestores, professores e da comunidade local.

Lukas (2013: 32) articula “que ainda há muito a ser feito”, sobretudo, no sentido de modificar os expedientes em políticas pedagógicas que realmente impliquem na aprendizagem dos alunos. Mas, para Zitta (2009: 19), um Plano de Ações Articuladas que, se bem planejadas através de uma “comunicação aproximativa, poderá trazer resultados favoráveis e sucesso absoluto...”.

3.7 Políticas educacionais e gestão pedagógica

Souza (2014) expõe que é comum e frequente encontrar entre os profissionais que atuam na área da educação, o entendimento de que a expressão “política educacional” é algo desconexo de seu campo de atuação. Mas segundo o autor, essa forma de pensar é uma concepção equivocada e que necessita ser ultrapassada. Pois,

Em todo e qualquer contexto socioeducativo, destacadamente a partir da modernidade, as diferentes questões e dimensões que caracterizam o trabalho escolar têm sido fortemente marcadas pelas políticas educacionais implementadas em cada período, com a intensidade proporcional à consistência dos seus respectivos programas e ações e à determinação governamental em efetivá-las. Quer dizer, quanto maior a determinação política na execução dos planos, programas e ações que busquem o alcance dos objetivos e fins da área educacional, tanto mais se percebe seus efeitos institucionais e suas implicações diretas sobre o trabalho escolar (op. cit.: 3).

De tal modo, segundo Dourado (2006: 34), as políticas educacionais se posicionam e são abrangidas no domínio das demais políticas sociais, logo, se trata de um direito social.

Para o autor, é a partir desse modo conflitante das políticas que se deve ocupar os ambientes “em defesa do direito à educação e à participação cidadã”.

Assim, diretores, gestores, coordenadores pedagógicos e administrativos, coordenadores de área disciplinar, professores, auxiliares, pessoal de apoio, todos têm, através de seu trabalho, algum grau de imbricação com as políticas educacionais, seja no sentido de viabilizarem a efetivação institucional dos respectivos programas governamentais, seja pelo potencial crítico e de práxis pedagógica capaz de ampliar ou limitar os efeitos da própria política pública (SOUZA, 2014: 3).

Dourado (2006) articula que a educação escolar se configura, assim, em ato político e pedagógico enquanto solicita continuamente que se tome uma posição. Dourado expõe que a atuação educativa e, por conseguinte, a política educacional em qualquer de seus aspectos não têm somente uma extensão política, porém são sempre políticas, pois não existe conhecimento, tecnologia ou técnicas indiferentes, porquanto todas são demonstrações e modos conscienciosos, ou não, de engajar os sujeitos na sociedade.

Quão mais viva é a concepção crítica por parte dos indivíduos abrangidos no fazer escolar em analogia às políticas educacionais públicas, mais realizáveis se contorna a entendimento de que estas políticas contêm uma “dimensão pedagógica, epistemológica, social, ideológica, cultural”, de forma que não somente elas intervêm inteiramente no trabalho escolar, em suas distintas dimensões, como se torna impraticável promover a dissociação das mesmas do cotidiano das instituições de ensino (SOUZA, 2014: 3).

Para Lück (2009: 16) os desafios atuais e reivindicações são expostos à escola, que aufero o regulamento “legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los”. Consequentemente, se torna necessário desenvolver no contexto educacional o acordo:

... do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos. O desenvolvimento dessa concepção passa pelo estudo contínuo de fundamentos, princípios e diretrizes educacionais, postos tanto na legislação educacional, que define os fins da educação brasileira e organiza e orientam a sua atuação, quanto na literatura educacional de ponta e atual (PENIN, 2001 *apud* LÜCK, 2006: 18).

Ribeiro e Menin (2005) explica que com esse subsídio sociopolítico, se constrói uma nova educação, se criam diversas relações pedagógicas, assim como, se repensam os novos mecanismos de organização e de direção no ambiente escolar. Isto é, se coloca, segundo as autoras, o imperativo de que o grupo gestor adquira competências inovadoras, com intuito de

distinguir, reconhecer e conduzir com sabedoria a nova instituição escolar direcionando-a ao conhecimento.

A gestão é aqui apreendida, de acordo com Pazeto (2000) *apud* Ribeiro e Menin (2005: 29) “... como coordenação de propósitos, ações e recursos que uma instituição empreende para alcançar objetivos institucionais e sociais propostos”. Pois, “o conceito de gestão traz consigo a ideia de coordenação e de participação, ao invés de centralização e controle”. Desse modo, existem amplos desafios a serem enfrentados e ultrapassados para qualificar o novo gestor.

Para enfrentar tais desafios, Vallin (2007) coloca que se torna necessário, explorar as extremidades da identidade e do papel que o gestor vai edificado na sua ação. Segundo ele, isso deverá ser realizado continuamente através de diálogo e de negociações.

Dessa forma o estabelecimento de novos limites do trabalho e do papel do dirigente acontecerá na ação, com o fazer do que é preciso ser feito. Primeiramente pode-se fazer o que for possível, dentro da visão que se tem, sem grandes questionamentos. Resolver a situação usando os próprios conhecimentos, habilidades, sensibilidade e intuição. Estando já em ação haverá oportunidade para se pensar nos limites do papel, das responsabilidades, dos conhecimentos, das análises, e da organização e assim reinventar a prática, sistematicamente (op. cit.: 4).

3.8 Aprendizagem e trabalho pedagógico

Rosa e Ramos (2014) pontuam que entre os diversos desafios postos aos educadores atualmente, se encontra o desafio de garantir a todos os alunos uma aprendizagem significativa. Mas, como garanti-la? Como proporcioná-la? Segundo as autoras, se trata de indagações complexas e que não se devem ser oferecidas respostas de modo apressado. Uma vez que:

As transformações pelas quais a sociedade vem passando, inevitavelmente, implicam mudanças na escola e na educação escolar. A consequência é uma crescente exigência em relação aos resultados do trabalho pedagógico e uma conscientização progressiva da necessidade de oferecer as condições objetivas para que se obtenham esses resultados (MEC, 2001: 11).

Também, conforme o Ministério, as ações nessa direção nem sempre estão atingindo as finalidades pretendidas, porquanto, geralmente não ocorre no conjunto de elementos que originam, de modo direto ou indireto, a qualidade do ensino e, portanto, as aprendizagens significativas.

Nesse sentido, Rosa e Ramos (2014: 5) falam que o problema pode se encontrar no fato de considerar o aprender e o não aprender na instituição escolar, como um acontecimento que pode ser elucidado e resolvido “de fora para dentro”, afastando os educadores desta, da preparação de “intervenções pedagógicas” e sem a devida consideração das particularidades da realidade local.

Nessa direção, Libâneo (2006) *apud* Maia, Scheibel e Urban (2009: 15) pontua que é preciso começar a apreender que o trabalho da escola atual não versa apenas em oferecer aos alunos uma somatória de acontecimentos conhecidos, mas em educá-los para se nortear “independentemente na informação científica e em qualquer outra”. Isso quer dizer que a escola necessita instruí-los a raciocinar, ou seja, ensinar a ampliar de maneira ativa os embasamentos do “pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento”.

... isto traz implicações importantes para o ensino, pois se o que está mudando é a forma como se aprende, os professores precisam mudar o forma como se ensina, respeitando-se o princípio da subordinação do ensino aos modos de aprender. A preocupação mais elementar [...], hoje, diz respeito às condições e modos pelos quais os alunos melhoram e potencializam sua aprendizagem. [...] uma Pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, habilidades e competências do pensar, elementos categorias, modos de ação, que se constituam em “instrumentalidades” para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação (op. cit.).

Nesse sentido, Tacca *et al.* (2006: 150) expõe que ao se trazer estas inquietações, ponderações, alterações e análises sobre tal tema, se está amparando e se voltando para considerações nas quais alguns princípios se arranjam visivelmente presentes: o aluno é o núcleo da aprendizagem. E, a educação, segundo eles, “se processa em uma rede complexa de dimensões que se projetam no momento do aprender e que sustentam uma educação de qualidade; a aprendizagem é a base do desenvolvimento e é uma função do sujeito que aprende”.

É, deste modo, na escola, que o trabalho pedagógico que se realiza com os alunos, em cada refletir e atuar diários, que se afirma como pessoas sociais construtoras da qualidade educacional (ALBUQUERQUE e OLIVEIRA, 2012).

A escola que se almeja precisa ter a capacidade de se reinventar a cada ocasião, para garantir a todos o desenvolvimento da aprendizagem, permitindo uma relação independente, crítica e criadora diante dos desafios e mudanças dinâmicas, se assentando as novas reivindicações da sociedade. Sua obrigação essencial é o de auxiliar os alunos a “construírem

seu conhecimento, a se tornarem sujeitos pensantes e assinalarem a realidade de forma crítica” (GEBRAN, 2004: 130).

Pensar o trabalho pedagógico denota pensar um ensino que se conduz para a formação de um indivíduo que, como implicação “da própria ação pedagógica”, conterà o imperativo de se encontrar consecutivamente procurando conhecimentos novos, que simultaneamente, se instituirá como alguma pessoa inteiramente “capaz de realizar transferências...” (REY, 2002 *apud* MORAES, 2008: 183).

Conforme Ferreira (s.d.) o trabalho pedagógico se torna imprescindível para que se possa consecutivamente trabalhar de modo que todos os desígnios da educação sejam obtidos de forma satisfatória, coesa e dinâmica, promovendo uma crítica reflexiva a todo o instante sobre o processo de desenvolvimento dos atos educativos. Nessa direção, a autora articula que o Coordenador Pedagógico é um ator relevante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois o mesmo permite consolidar modos diferenciados à prática no dia a dia escolar, na relação que institui com a realidade dela.

... para se alcançar o papel a que se propõe ao Coordenador Pedagógico, hoje em dia, existe um longo caminho a ser trilhado uma vez que o almejavél depende de compromisso social (condições materiais favoráveis para o desenvolvimento do trabalho) e de compromisso pessoal (comprometimento dos professores da área com a sua profissão) para ser concretizada de fato. [...] a figura do coordenador pedagógico é essencial para se alcançar bons resultados no que se refere ao ensino-aprendizagem (op. cit.: 3).

Ferreira pontua ainda, para que este profissional pode realizar um trabalho agregado aos educadores com a finalidade de promover o desenvolvimento dos alunos, e também, colaborar para que esses aprendizes apresentem sua própria maneira de aprendizagem, que confiem em seus potenciais e se tornem sujeitos dignos de um aprendizado com uma maior qualidade, onde todos são seres que pensam e são capazes de se ampliar como cidadãos fecundos e participativos.

4 REFLEXÕES FINAIS

“A realidade pode ser mudada só porque e só na medida em que nós mesmos a produzimos, e na medida em que sabemos que é produzida por nós”.

[Kosik, 1976]

Pode-se considerar que no contexto escolar, o Coordenador Pedagógico desempenha diversas funções e seu cotidiano é permeado de muito trabalho que nem sempre se encontram descritos em suas atribuições.

No seu cotidiano na escola, existem diversos desafios que ele deve transpor. Nesta instituição ele participa do Planejamento Anual; do planejamento semanal junto com os professores; contribui com metodologias que auxiliam na disciplina dos alunos; auxilia a direção nas questões burocráticas. Participa também, na elaboração e reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como no Regimento Interno. Planeja juntamente com os educadores como organizar e executar as atividades. Auxilia na prestação de contas na Secretaria Municipal de Educação. Ajuda no registro de atividades diárias que deve ser lançado nos diários de classe, seu correto preenchimento, também observa se realmente o que esta sendo planejado está sendo colocado em prática nas salas de aula, se a metodologia adotada está adequada e se realmente os objetivos almejados estão sendo alcançados. Ainda, auxilia na elaboração de projetos a serem desenvolvidos na escola, igualmente na análise dos resultados obtidos com esse projeto. Além de ter que saber lidar com uma heterogeneidade de indivíduos.

No decorrer do curso, foi possível perceber a relevância e o compromisso que este profissional possui com a educação. Pois cabe a ele estar atento à realidade da escola e ao trabalho pedagógico desenvolvido na mesma para agir na e para ela. Pois, neste contexto, sua função é extremamente relevante para acender a articulação do trabalho pedagógico com a realidade educacional e desenvolver as afinidades interpessoais.

Ele é um ator basilar na concepção do PPP e na forma como o ensino se organiza. Nesta atividade, ele deve proporcionar dinamismo aos docentes, e ainda, se comprometer com a instituição escolar e com a aprendizagem dos alunos. Uma vez que este projeto é uma relevante passagem para a construção da identidade da escola. Para tanto, é demandado do coordenador um cuidado maior e uma atitude diferenciada, devendo este desenvolver um

projeto de cunho participativo. Apresentando propostas que venham transpor as “folhas” do planejamento e que estas ações, se contornem para ações realmente materializadas no ambiente escolar.

Este profissional também é o gestor do currículo, da cultura e do conhecimento escolar. Deste modo, ele deve observar a legislação nacional, contudo, considerando também, os sujeitos dessa instituição, o conjunto no qual ela se encontra inserida e os assuntos que concernem à sua realidade.

Cabe a ele, saber promover, junto aos educadores a avaliação da aprendizagem com um novo olhar, abandonando métodos tradicionais e fazendo com os mesmos aprendam constantemente a avaliar, ainda, trabalhar em conjunto com a comunidade escolar com intuito de causar a auto avaliação da instituição e do projeto escolar. Além disso, avalia a qualidade do ensino.

Ele precisa mostrar que na contemporaneidade a escola é um lugar de práticas e espaço de comunicação. Pois a mesma é um componente relevante do projeto educacional das instituições escolares.

Pode-se notar também, que ele necessita conhecer as políticas educacionais e os programas de educação, já que as políticas educacionais não é algo estanque e, muito menos desconexo da realidade escolar.

O coordenador como gestor pedagógico, deve ultrapassar os limites da identidade. Pois, é no seu papel como gestor que sua ação se edificada. E isso se realiza continuamente por meio de diálogo e de negociações.

Ele, em conjunto com os educadores deve promover um trabalho pedagógico que venha proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos. Porquanto, o Coordenador Pedagógico é um agente relevante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, porque o mesmo admite concretizar atitudes diferenciadas à prática no dia a dia escolar.

O curso, então, veio contribuir com a prática, no sentido de abrir novos horizontes na forma de atuar, pois mudou o modo de perceber a gestão educacional. Hoje, é possível notar que a mesma se diferencia de outros modos de gestão e que possui suas peculiaridades, devendo ser voltada para interagir com os processos políticos-pedagógicos e firmar compromisso com a comunidade escolar a qual faz parte seus usuários.

Foi possível apreender também, que a realidade educacional é permeada de programas educacionais importantes para que haja à melhoria na qualidade da instituição onde trabalho, do mesmo modo, para o município e no âmbito nacional. Ainda, contribuiu grandemente para

o entendimento sobre as relações existentes entre a escola, a violência e a disciplina. Nesse sentido, a escola possui grande responsabilidade de contribuir com ações que venham, se não sanar, mas contribuir com soluções para extinguir este problema.

O curso veio ainda ampliar o entendimento sobre a relevância do PPP, e o quão é necessário traçar bem seus objetivos levando em consideração a realidade local e envolver toda a comunidade escolar para pensar em ações e soluções que venham ao encontro das necessidades desta comunidade a qual a escola está inserida, considerando também as questões legais que regem a educação no país.

Ele forneceu subsídios importantes no sentido de mostrar como visualizar a realidade escolar. Como considerar onde a instituição está localizada, seu público, sua filosofia, os ideais da instituição de ensino, seus valores éticos, sua utopia, suas propostas de ação, ou seja, contribuiu no sentido de direcionar um novo olhar para perceber tanto suas fragilidades quanto suas potencialidades.

Mudou-se ainda, a forma de perceber a organização do ensino no local de trabalho. Pois, no início da atuação como coordenadora, a forma de organizá-lo se dava, na maioria das vezes, de modo tradicional. Mas, agora, felizmente tais hábitos estão sendo gradativamente solucionados, uma vez que há muita conversa e incentivo à mudança, além da cobrança ao cuidar e educar. Ora, trata-se de uma instituição de ensino, onde se trabalha com crianças pequenas de três (03) a cinco (05) anos, onde o fator “cuidar” complementa o “educar”, fatores esses que fazem parte do currículo da instituição de atuação e se encontra dispostos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Sabe-se, agora, que em sentido amplo o currículo escolar abrange todas as experiências escolares, assim, se pode considerar que ele deve contemplar além do conhecimento, a diversidade, a avaliação, a cultura entre outros temas.

A forma de avaliar a aprendizagem também foi repensada. Atualmente no CMEI de Cocalinho, de acordo os dispostos no Projeto Político Pedagógico da instituição a avaliação é um fenômeno social, dinâmico, histórico, e está comprometido com o modelo educativo que valorizamos.

Pode-se apreender que a escola é um lugar de práticas e um espaço de comunicação. Assim, pode-se aperfeiçoar e crescer de novas práticas. Presentemente, se presa pela comunicação, para que as metas sejam alcançadas com sucesso, e se busca fazer com que a falta de conhecimento dos envolvidos não prejudique o andamento do centro e conseqüentemente o aprendizado dos alunos e seu crescimento como cidadãos. Nesse sentido, foram abertos novos espaços para a comunicação entre os envolvidos no processo de ensino

aprendizagem, ou seja, do centro de ensino, das famílias, da Secretaria de Educação e da comunidade municipal, já que somos um município pequeno o que possibilita tal envolvimento.

No que diz respeito às políticas e os programas de educação, no contexto do CMEI, os avanços no Plano Nacional da Educação (PNE), vem acontecendo de maneira tímida, mas perceptível. Sabe-se que ainda, há muito trabalho a ser desenvolvido para atingir os objetivos propostos. Entretanto cabe aos educadores, famílias e governantes a missão de propiciar que as demandas do cotidiano escolar sejam trabalhadas constantemente para que os desígnios do PDE sejam obtidos tanto na creche Mãe Preta, como nas demais entidades de ensino.

Após o curso, se percebe a relevância de que todos os afazeres do Coordenador Pedagógico dentro da escola implica uma prática partilhada entre coordenação e professores. Uma vez que o seu papel de articulador na formação continuada dos professores, deve promover espaços e tempos de aprendizagem e planejamento para os mesmos, provocando ocasiões de aprendizagem onde os profissionais se sintam sujeitos ativos num processo de formação pautado na ação-reflexão-ação e na mediação da teoria e prática no fazer pedagógico.

Assim sendo, se pode afirmar de acordo com a experiência, com o trabalho e com o curso que nada está pronto e concluído, que este é o instante de redefinir a profissão e de compreender a prática. Pois ela se encontra em movimento constante.

Para esta redefinição, é preciso se encontrar vigilante às transformações que estão sendo estabelecidas para os profissionais da educação, permanecer acessível aos novos conhecimentos que se produz neste campo e que é basilar para fortalecer a profissão e para a própria sobrevivência do coordenador, há ainda, o imperativo de inovar e instituir novas estratégias de aprendizagem continuamente (ARAÚJO e YOSHIDA, 2009).

Portanto, o pensar e o fazer do Coordenador Pedagógico é *conditio sine qua non*, ou seja, condição imprescindível para que a educação aconteça, seja de qualidade e para que o trabalho pedagógico ocorra de modo a viabilizar uma aprendizagem significativa. Ele, como articulador no contexto educacional tem a obrigação de promover uma reflexão constante sobre o processo educativo como um todo e sobre sua prática em particular, oferecendo, sempre um norte para a instituição escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Org.). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- ALBUQUERQUE, Targélia de Souza and OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. *Avaliação da educação e da aprendizagem*. Curitiba – PR: IESDE, 2012.
- ALMEIDA, Fernando José de. Avaliação externa: vilã ou salvadora? In: *Revista Nova Escola*, Ed. 227, nov./2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliacao-externa-vila-salvadora-gestao-escolar-diretor-aprendizagem-gestor-responsabilidade-511320.shtml>. Pesquisado em: 18 dez. 2014.
- ALVES, Paulo Afonso da Cunha and LOCCO, Leila de Almeida de. *Legislação educacional*. Curitiba – PR: IESDE, 2009.
- ANDRADE, Márcia Regina Selpa de and ANJOS, Rozidete Domingues dos. As interfaces da atuação do coordenador pedagógico: contribuições aos docentes. In: *Anais do VII EDUCERE e V Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar*. Curitiba – PR, 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-488-04.pdf>. Pesquisado em: 05 dez. 2014.
- ARAÚJO, Pullyanne Leal de and YOSHIDA, Sônia Maria Pinheiro Ferro. *Professor: Desafios da prática pedagógica na atualidade* [2009]. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/03/outros/608f3503025bdeb70200a86b2b89185a.pdf>. Pesquisado em: 29 nov. 2014.
- BARROS FILHO, Edgar Marçal de and ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza (Orgs.). *Gestão pedagógica em foco: percepções de educadores e educandos da EaD sobre a realidade educacional*. Fortaleza: Imprece, 2014.
- BASSO, Carlos Roberto [*et al.*]. Coordenador pedagógico: limites e desafios no contexto escolar. In: *Anais do Simpósio Acadêmico UNOESTE*. Cascavel – PR, 2007. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Pratica/PDF/14%20Prat.%20Jo%C3%A3o%20Carlos.pdf>. Pesquisado em: 14 nov. 2014.
- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional De Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação e Sociedade*, vol. 31, nº 112, pp.: 657-676. Campinas – SP, jul./set., 2010. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/coord_ped/sala_14/biblioteca-salaTE/revendo_plano_nacional_educacao_bollmann.pdf. Pesquisado em: 18 dez. 2014.
- BORSOI, Berenice Lurdes. O coordenador pedagógico frente aos desafios escolares. In: *Anais do 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia*. Cascavel – PR, 11, 12 e 13 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2015.pdf>. Pesquisado em: 11 nov. 2014.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira (Org.). *Currículo e práticas pedagógicas*. Ponta Grossa – PR: UEPG, 2007 – (Série Escola: Compartilhando Saberes e Vivências – Currículo e Práticas Pedagógicas: 1).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília – DF: D.O.U., 1996. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/cullei9394.htm>. Pesquisado em: 02 jan. 2015.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Coordenação pedagógica: três compromissos e uma rotina. In: *Revista Nova Escola*, abr./2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/formacao-continuada-escola.pdf>. Pesquisado em: 16 dez. 2014.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas – SP: Papirus, 2004 - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DOURADO, Luiz Fernando. *Gestão da educação escolar*. Brasília - DF: MEC / UnB, 2006 - (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profuncionário; 6).

FARIA, Geniana Guimarães. Plano de Ações Articuladas (PAR). In: *Gestrado UFMG: Dicionário Verbetes*, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=317>. Pesquisado em: 18 dez. 2014.

FERNANDES, Vídica Ana Rita (Org.). *Ressignificar as fronteiras da informação e comunicação*. Goiânia – GO: Contato Comunicação, 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. *Realidade escolar e trabalho pedagógico*. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco / CEAD – Coordenação de Educação a Distância da UFPE, 2014. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/coord_ped/sala_2/pdf/sala_2_Realidade_Escolar_e_Trabalho_Pedagogico.pdf. Pesquisado em: 16 dez. 2014.

FERREIRA, Seila Sousa dos Santos. *A importância do trabalho pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 3º ano com baixo desempenho escolar* [s.d.]. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/1003/1221/2490/A_IMPORTANCIA_DO_TRABALHO_PEDAGOGICO_PARA_O_PROCESSO_DE_ENSINO_E_APRENDIZAGEM_DOS_ALUNOS_DO_3o_ANO_COM_BAIIXO_DESEMPENHO_ESCOLAR_PDF_.pdf. Pesquisado em: 19 dez. 2014.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. *Avaliação da aprendizagem escolar: convergências, divergências*. São Paulo: Annablume, 2007.

GEBRAN, Raimunda Abou (Org.). *Contexto escolar e processo ensino-aprendizagem: ações e interações*. São Paulo – SP: Arte & Ciência, 2004.

GIULIO Ceppi and ZINI, Michele (Orgs.). *Crianças, espaços, relações*: como projetar ambientes para educação infantil. Porto Alegre – RS: Penso, 2013.

GOMES, Édula Maria Fonseca. *A importância do planejamento para o sucesso escolar*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica). Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional – TO, 2011, 13f. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/Edula_corrigido_ULTIMA_VERSAAO%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Edula_corrigido_ULTIMA_VERSAAO%20(1).pdf). Pesquisado em: 27 dez. 2014.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo*: diversidade e currículo. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. *Educação na era digital*: A escola educativa. Porto Alegre – RS: Penso, 2014.

GRACINDO, Regina Vinhais and MORAES, Karine Nunes de. *Políticas e Programas de Educação*: PNE, PDE e PAR. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco / CEAD – Coordenação de Educação a Distância da UFPE, 2014. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/coord_ped/sala_14/pdf/sala_PNE_PDE_PAR.pdf. Pesquisado em: 18 dez. 2014.

LARA, Rosângela de Souza Bittencourt. *Avaliação do ensino e aprendizagem em arte*: o lugar do aluno como sujeito da avaliação. São Paulo – SP: SESI, 2012 – (Prata da Casa. Programa Publique-se SESI).

LIMA, Marceline de; LEMOS, Maria de Fátima and ANAYA, Viviani. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. *Dialogia*, vol. 5, pp.: 145-151. São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/publicacoes/dialogia/dialogia_v5/dialogv5_4k29.pdf. Pesquisado em: 17 dez. 2014.

LIMA, Paulo Gomes and SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et Educere Revista de Educação*, vol. 2, nº 4, pp.: 77-90, jul./dez., 2007. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>. Pesquisado em: 05 dez. 2014.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. 2ª ed. Curitiba - PR: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudo e proposições. 1ª ed. São Paulo – SP: Cortez, 2013.

LUKAS, Ian. *Criança o Futuro do Brasil*: A importância de nossas crianças para o futuro. 1ª ed. Joinville – SC: Clube dos Autores, 2013.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani and URBAN, Ana Cláudia. *Didática*: organização do trabalho pedagógico. Curitiba – PR: IESDE, 2009.

MEC. Ministério da Educação. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília – DF, nov./2001 (Coletânea de Textos; 3). Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/Cursos-Ano-Base_2013/Acervo_BibliotecaS8-ATP_2013/Meu_professor_inesquecivel.pdf. Pesquisado em: 19 dez. 2014.

_____. *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica*: Projeto Vivencial, 2007. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/trabalhogestorescolar.pdf. Pesquisado em: 17 dez. 2014.

MENDONÇA, Daécio Ferreira Campos. *O Plano de Ações Articuladas como suporte à dimensão pedagógica da gestão da educação municipal*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA, 2010, 122f. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11783/1/Dissertacao_Daelcio%20Mendonca.pdf. Pesquisado em: 18 dez. 2014.

MOLL, Jaqueline [et. al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre – RS: Penso, 2012.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. *PROEM*: vencendo as dificuldades de aprendizagem na escola. Porto Alegre – RS: EDIPUCRS, 2008.

MORALES, Pedro S. J. *Avaliação escolar*: o que é, como se faz. São Paulo – SP: Loyola, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre currículo*: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2007.

MURRIE, Zuleika de Felice. *Caderno do gestor*: gestão do currículo na escola. Vol. 1. São Paulo – SP: SEE, 2010. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/CG_V1_2010_site_050310.pdf. Pesquisado em: 16 dez. 2014.

NASCIMENTO, Horacélia Valadares. Um Olhar sobre a Atuação do Coordenador Pedagógico. In: *Só Pedagogia*, 2014. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/olhar_sobre_atuacao/index.php?pagina=0. Pesquisado em: 05 dez. 2014.

NETO, Lucimara Aparecida. *A atuação do professor coordenador frente ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008-2011)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília – SP, 2012, 93f. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/Neto_1.a_me_mar.pdf. Pesquisado em: 16 dez. 2014.

OLIVEIRA, Anna Karollina de Souza [et al.]. Gestão, coordenação e orientação educacional: trabalho integrado para o bom funcionamento da escola. *Revista Pesquisa & Criação*, vol. 10, nº 1, pp.: 51-66, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/propesq/article/viewFile/394/416>. Pesquisado em: 14 nov. 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília and AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. *Educar*, nº 28, pp.: 71-87. Curitiba – PR: UFPR, 2006. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/7612/5426>. Pesquisado em: 18 dez. 2014.

OLIVEIRA, José Mário Aleluia. *Práticas e espaços de comunicação na escola*. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco / CEAD – Coordenação de Educação a Distância da UFPE, 2014. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/151/180/1883/Praticas-e-Espacos-de-Comunicacao-na-Escola.pdf>. Pesquisado em: 18 dez. 2014.

OLIVEIRA, Maria Cristiane de Moraes. A mediação do gestor no espaço escolar: o papel do diretor e coordenador na condução do processo de ensino. In: *Anais da IX Mostra Acadêmica UNIMEP e XIX Congresso de Iniciação Científica: Ambiente e Sustentabilidade*. Piracicaba – SP, 08 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/9mostra/1/409.pdf>. Pesquisado em: 16 dez. 2014.

PAIVA, Hélia Pinto de. *O coordenador pedagógico e os dilemas de suas atribuições*. Projeto de Intervenção (Especialização em Coordenação Pedagógica). Universidade Federal do Tocantins. Natividade - TO, 2011, 11f. Disponível em: arquivo http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/1003/1221/2419/O_COORDENADOR_PEDAGOGICO_E_OS_DILEMAS_DE_SUAS_ATRIBUICOES.pdf. Pesquisado em: 29 nov. 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. *RBPAAE*, vol. 25, nº 2, pp.: 285-300, mai./ago., 2009. Disponível em: [www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/Avaliacao%20Institucional\(2\).pdf](http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/Avaliacao%20Institucional(2).pdf). Pesquisado em: 18 dez. 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de and SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. In: Fundação Carlos Chagas, ago./2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>. Pesquisado em: 14 nov. 2014.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, nº 31, pp.: 43-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>. Pesquisado em: 18 dez. 2014.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda and MENIN, Ana Maria da Costa Santos (Orgs.). *Formação do gestor educacional: necessidades da ação coletiva e democrática*. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

ROSA, Ester Calland de Sousa and RAMOS, Tacyana Carla. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco / CEAD – Coordenação de Educação a Distância da UFPE, 2014. Disponível em:

http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/coord_ped/sala_8/pdf/sala_8_Sa_la_Ambiente_Aprendizagem_e_Trabalho_Pedagogico.pdf. Pesquisado em: 19 dez. 2014.

SANTOS, Andréa Brito dos. *O supervisor e suas atribuições*. Monografia (Especialização em Administração e Supervisão Escolar). AVM Faculdade Integrada. Rio de Janeiro – RJ, 2012, 41f. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G201153.pdf. Pesquisado em: 05 dez. 2014.

SANTOS, Magali Ramos and FRANÇA, Elisete Santana da Cruz. Coordenação pedagógica: uma narrativa reflexiva sobre ações desenvolvidas no contexto escola. *Revista Cairu*, vol. 2, nº 5, pp.: 65-78, 2012. Disponível em: http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/5_Coordenacao_Pedagogica_Magali_Ramos%2066_78.pdf. Pesquisado em: 14 nov. 2014.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, vol. 28, nº 100 – Especial, pp.: 1231-1255. Campinas - SP, out./2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Pesquisado em: 18 dez. 2014.

SAVIANI, Nereide. *Saber, currículo e didática*: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4ª ed. rev. e ampl. Campinas – SP: Atores Associados, 2003 – (Coleção educação contemporânea).

SCHEIBE, Leda and BOMBASSARO, Ticiane. *Currículo, cultura e conhecimento escolar*. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco / CEAD – Coordenação de Educação a Distância da UFPE, 2014. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/coord_ped/sala_5/pdf/sala_5_curriculo_cultura_e_conhecimento_escolar.pdf. Pesquisado em: 16 dez. 2014.

SILVA, Edileuza Fernandes da; SOARES, Enílvia Rocha Morato and FERNANDES, Rosana César de Arruda. *Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas*. Brasília – DF: GDF, 2007. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/orientacoes_pedagogicas.pdf. Pesquisado em: 14 nov. 2014.

SILVA, Marta Leandro da [et al.]. *Projeto Político Pedagógico e a organização do ensino*. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco / CEAD – Coordenação de Educação a Distância da UFPE, 2014. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/coord_ped/sala_3/pdf/sala_3_Projeto_Politico_Pedagogico_e_a_Organizacao_do_Ensino.pdf. Pesquisado em: 16 dez. 2014.

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da. Reflexões sobre a avaliação externa no contexto de uma rede municipal de ensino: elemento para pontuar a qualidade na educação. In: *Anais do IX ANPED Sul* – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul – RS, 29 de julho a 1º de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1544/983>. Pesquisado em: 16 dez. 2014.

SORDI, Mara Regina Lemes de and LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 14, nº 2, pp.: 253-266. Campinas; Sorocaba - SP, jul./2009. Disponível em: [http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=310&path\[\]=311](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=310&path[]=311). Pesquisado em: 18 dez. 2014.

SOUZA, Sandra Maria Zákia L. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: *Escola de Gestores da Educação Básica*, 2006. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u2_eixo1_1.pdf. Pesquisado em: 18 dez. 2014.

_____. *Avaliação escolar*. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco / CEAD – Coordenação de Educação a Distância da UFPE, 2014. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/coord_ped/sala_6/pdf/sala_6_avaliacao_escolar.pdf. Pesquisado em: 27 dez. 2014.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. *Políticas educacionais e gestão pedagógica*. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco / CEAD – Coordenação de Educação a Distância da UFPE, 2014. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/coord_ped/sala_9/pdf/sala_9_Politicas_Educacionais_e_Gestao_Pedagogica.pdf. Pesquisado em: 18 dez. 2014.

SOUZA, Fabíola Jesus de; SEIXAS, Grazielle Oliveira and MARQUES, Tatyane Gomes. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. *Revista Praxis Educacional*, vol. 9, nº 15, pp.: 39-56. Vitória da Conquista – BA, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1958/1695>. Pesquisado em: 13 nov. 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Escola e currículo*. Curitiba – PR: IESDE Brasil, 2008.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa [et al.]. Aprendizagem e trabalho pedagógico. *Linhas Críticas*, vol. 12, nº 22, pp.: 147-150. Brasília - DF, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1699/1320>. Pesquisado em: 19 dez. 2014.

TEFFILI, Fabíola Carla Andretta. Currículo e conhecimento escolar: uma reflexão sobre algumas relações teóricas e práticas. *Perspectiva*, vol. 37, nº 140, pp.: 93-102. Erechim – RS, dez./2013. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/new/site/pdfs/perspectiva/140_376.pdf. Pesquisado em: 17 dez. 2014.

TV ESCOLA. Coordenação pedagógica em foco. In: *Salto para o Futuro*, Ano XXII, boletim 1, abr./2012. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CoordenacaoPedagogica.pdf>. Pesquisado em: 05 dez. 2014.

VALLIN, Celso. Gestão pedagógica de sistemas de ensino: estratégia e resultados. In: *Anais do XXX ANPED*. Caxambu – MG, 07 a 10 de outubro de 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/73.pdf. Pesquisado em: 18 dez. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas – SP: Papyrus, 1995 - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro and RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas – SP: Papyrus, 1998 - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Docente).

VELOSO, Fernando [et. al.]. *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro – RJ: Elsevier, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas – SP: Papyrus, 2004 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Docente).

_____. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas – SP: Papyrus, 2008 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa and VITALINO, Célia Regina. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. In: *Anais do IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Caxias do Sul – RS, 29 de julho a 1º de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/660/668>. Pesquisado em: 16 dez. 2014.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. In: *Anais do IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Caxias do Sul – RS, 29 de julho a 1º de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1599/140>. Pesquisado em: 19 dez. 2014.

ZAİKIEVICZ, Ana Paula and SCHNECKENBERG, Marisa. O trabalho do coordenador pedagógico e o projeto político pedagógico: uma relação necessária. In: *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguísticas, Letras e Artes*, vol. 20, nº 1, pp.: 69-79. Ponta Grossa – PR, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/4329/3027>. Pesquisado em: 14 nov. 2014.

ZITTA, Carmem. *Organização de eventos: da ideia a realidade*. Brasília – DF: SENAC, 2009.