

Dr. PLACCO, Vera Maria Nigro de
Souza, ALMEIDA, Laurinda Paualho.
Coordenador pedagógico e o cotidiano
da escola. 1^{ed.}. São Paulo: Loyola, 2006.

O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola

Vera Maria Nigro de Souza Placco*
veraplacco@pucsp.br

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, "apagando incêndios" em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola.

É este o propósito deste texto, no qual pretendo propor dois encaminhamentos:

- como trabalhar o planejamento em desenvolvimento no cotidiano, de modo que os rompimentos e movimentos deste

* Professora titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUCSP.

não impeçam ou dificultem a concretização do projeto político-pedagógico da escola;

- como trabalhar as relações sociais/interpessoais, de modo que o planejamento proposto em relação ao projeto político-pedagógico da escola — construído pela equipe escolar — possa ser implementado com sucesso.

Destacam-se, aqui, outrossim, os valores interpessoais que estão na base da ação ética do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional, na escola.

1. Como analisar a implementação do planejamento: Importâncias — Rotinas — Urgências — Pausas

Dado que o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional visa ao melhor planejamento possível das atividades escolares, faz-se necessário que ele(a) seja capaz de analisar suas ações, no dia-a-dia, identificando quais aspectos — e em que medida — podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor.

Neste sentido, destacamos a contribuição de Matus (1991), que, insistindo na necessidade da caracterização das atividades de trabalho, propõe quatro conceitos: IMPORTÂNCIA — ROTINA — URGÊNCIA — PAUSA, os quais serão de utilidade para a compreensão e transformação das ações cotidianas do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional. Essas categorias de análise foram reorganizadas em dois pares contrapostos: IMPORTÂNCIA — ROTINA e URGÊNCIA — PAUSA por Gonçalves (1995), em sua dissertação de mestrado, na qual fica patente a utilidade delas para a organização e o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional.

Como se caracterizam esses pares de categorias?

As atividades de IMPORTÂNCIA são aquelas previstas no projeto pedagógico da escola, tendo em vista atender às “metas e finalidades a longo, médio e curto prazo, para os projetos que visam mudar a situação presente. Decisões ações de importâncias são comprometidas com MUDANÇAS” (Gonçalves, 1995, p. 80). Assim, em função dos diagnósticos realizados pelos educadores da

escola, as IMPORTÂNCIAS são estabelecidas como ações prioritárias para o atendimento às necessidades pedagógicas da escola, para a superação de dificuldades ou obstáculos que impedem o avanço dos processos de ensino-aprendizagem e de formação da escola.

As atividades de ROTINA “direcionam-se para o funcionamento do cotidiano, para as normas reguladoras do processo de decisão-ação, para a manutenção de procedimentos e de recursos de trabalho. O compromisso é com a ESTABILIDADE” (ibid.). Assim, atividades de ROTINA cumprem uma importante função, de manutenção do funcionamento da escola. Têm, no entanto, um significado contraditório, à medida que, muitas vezes, engolfam as ações dos educadores da escola, produzindo a mesmice, o desvio do olhar das necessidades dos educandos e educadores, a perda dos objetivos mais amplos, para se centrar na resposta aos movimentos e processos do cotidiano, produzindo, assim, rigidez de procedimentos que visam manter a estabilidade e, consequentemente, resistências a quaisquer mudanças. As IMPORTÂNCIAS, nesse contexto, tornam-se, num primeiro momento, secundarizadas e, ao longo do tempo, temidas como ameaças à estabilidade. Perde-se de vista o caráter potencialmente estabilizador das mudanças, à medida que a estabilidade só é alcançada em processos e movimentos contínuos da própria escola. “A escola tem poucas possibilidades de cumprir sua função social se permanecer fechada às transformações de uma sociedade em permanente modificação” (ibid.).

Enquanto as atividades do par IMPORTÂNCIA-ROTINA são planejáveis previamente, constituindo-se em arcabouço da organização escolar, URGÊNCIA-PAUSA são atividades decorrentes da dinâmica da escola e de necessidades emergentes do cotidiano. Assim, as atividades de URGÊNCIA “direcionam-se para atender aos problemas-situações que não são previstos pelo processo de decisão-ação e que exigem permanente atenção. Comprometem-se com a ADEQUAÇÃO dos modos de trabalho às constantes modificações na realidade” (Gonçalves, 1995, p. 81). São ações reacionais a eventos ou comportamentos inesperados e, como tal,

significam quebra de ROTINAS e atrasos, suspensão ou redirecionamento de IMPORTÂNCIAS.

Atividades de PAUSA “destinam-se ao atendimento das necessidades individuais do sujeito e incluem o descanso, os períodos de férias, as ações descomprometidas com resultados, a atenção para fatos e circunstâncias não vinculadas à função social da instituição e os elementos subjetivos das relações interpessoais. São compromissos com a HUMANIZAÇÃO no trabalho” (ibid.). Esta categoria nos remete à apresentação deste texto, à medida que, com frequência, submetido(a) à ROTINA e às URGÊNCIAS, o(a) coordenador(a) pedagógico-educacional passa a ignorar as necessidades de PAUSA, desencadeando um processo de estresse e ansiedade que, em vez de lhe permitir maior adequação de seu trabalho, mais produz deturpações, ineficiência e desvios dos objetivos. Além do mais, ambientes em que PAUSAS não são consideradas são produtores de relações interpessoais menos calorosas, menos receptivas, gerando competição, desânimo e menor competência no trabalho pedagógico. Por outro lado, um outro aspecto poderia ser considerado, quando se pensam as pausas: atividades culturais que envolvam arte e estética (no dizer da educadora Cleide Terzi) são dimensões importantes na composição das pausas. Desse ponto de vista, pode-se pensar a pausa como um rico momento de recomposição de si mesmo, de re-integração de pensamentos, valores e ações, de re-arranjo de modos de conhecer e interpretar o mundo, a si mesmo e aos outros, a tal ponto que transformações pessoais e profissionais possam ali encontrar um valioso nicho.

O par IMPORTÂNCIA-ROTINA, como bem o diz Gonçalves (ibid., p. 80), apresenta a contradição dialética entre MUDANÇA-ESTABILIDADE, cuja síntese é a INTENCIONALIDADE da ação pedagógica. Essa síntese, a nosso ver, só se concretiza na construção coletiva do trabalho escolar.

O par URGÊNCIA-PAUSA, ainda segundo Gonçalves, apresenta a contradição dialética ADEQUAÇÃO-HUMANIZAÇÃO, cuja síntese seria o COMPROMISSO político-educacional. Em interação com os movimentos de MUDANÇA-ESTABILIDADE,

esta contradição pode gerar, por um lado, a desumanização da escola e, conseqüentemente, um realce excessivo do planejamento, do controle, da previsibilidade do funcionamento. Por outro lado, o exagerado relevo à humanização pode conduzir à personalização e à busca de vantagens ou ao atendimento de necessidades pessoais, o que desvirtua os objetivos institucionais e coletivos.

Este rápido quadro das proposições de Matus (1991, apud Gonçalves, 1995, p. 84) se completa com outra referência importante: para este autor, assim deveria ser a conformação das vinte e quatro horas do cotidiano de um dirigente: 10% de atividades de IMPORTÂNCIA, 30% de atividades de ROTINA, 30% de atividades de URGÊNCIA e 30% de atividades de PAUSA.

Mesmo que não consideremos esses percentuais de modo literal, se um(a) coordenador(a) pedagógico-educacional analisa suas atividades diárias, vai perceber que suas atividades de ROTINA abrangem muito mais que os 30% propostos por Matus. Em determinados períodos das atividades escolares, as URGÊNCIAS também superarão esta porcentagem. Que atividades estarão em prejuízo, nesse âmbito? Sem dúvida, IMPORTÂNCIAS e PAUSAS, o que significa que aquelas ações que visam a mudanças, à superação de obstáculos e ao aperfeiçoamento das ações pedagógico-educacionais da escola não estarão sendo realizadas — ou o estarão de modo precário e inadequado. Significa também que a retomada pessoal, o descanso, o rearranjo de forças que permitem ao educador continuar seu trabalho, centrar-se nos objetivos e intenções do projeto político-pedagógico da escola, não estarão acontecendo a contento.

Urge que o(a) coordenador(a) pedagógico-educacional aprenda a transformar muitas das URGÊNCIAS em ROTINAS — prevendo comportamentos e ações necessárias, com pessoas responsáveis por elas, para responder por eventuais situações que, embora aparentemente inesperadas, não o são, no contexto da escola, que conhece, sobejamente, situações de incidentes ou acidentes com crianças, faltas de equipamento, de recursos, de profissionais e outras eventualidades.

Urge também que o(a) coordenador(a) pedagógico-educacional comprometa os educadores da escola — professores e funcionários — nos processos de análise e diagnóstico da realidade escolar, assim como no planejamento e na proposição de projetos para atender às necessidades diagnosticadas e aos objetivos da escola, de modo que o projeto político-pedagógico proponha ações de **IMPORTÂNCIA** em torno das quais todos se empenhem, não permitindo resistências e adiamentos, em função de ações rotineiras ou emergenciais.

Urge ainda que o(a) coordenador(a) pedagógico-educacional se dê conta da necessidade de **PAUSAS** que lhe possibilitem — e aos demais educadores da escola — momentos fundamentais de relacionamento e trocas que “afinem” sua comunicação e seu entendimento sobre as pessoas, o que lhes possibilitará, simultaneamente, comunicação e compreensão, parcerias e solidariedade entre os profissionais, no caminho de reflexões que gerem soluções mais aprofundadas e criativas quanto aos obstáculos e problemas emergentes no caminho do cotidiano, relações mais ricas e profícuas entre todos os educadores e os educandos da escola.

II. Relações sociais/interpessoais

Pretendo, mais uma vez, enfatizar e valorizar essas relações, em seus aspectos éticos, valorização que se originou de minha observação e experiência junto às escolas: o que nelas se vive só ocorre pela intermediação do afetivo em relação ao cognitivo, ancorado no ético-político. Só quando existe uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo há possibilidade de emergência de uma nova prática docente, na qual movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se ampliam, ao lado de uma nova forma de gestão e uma nova prática docente.

É tendo como ponto de partida essa crença que podemos pensar em ações concretas do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional, capazes de dar continuidade a um processo formativo partilhado, aprofundando-o, ampliando-o e também redirecionando-o.

Algumas dessas ações são aqui relacionadas:

1) *Responsabilidades partilhadas* — Nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada — cada qual com a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados. É frequente que o coordenador pedagógico se arrogue obrigações e tarefas de tal monta que se torna impossível cumpri-las. Sente-se exausto e frustrado, mas não se dá conta de que o compartilhar dessas responsabilidades não apenas alivaria suas pressões, mas também envolveria os demais no compromisso com os objetivos propostos.

2) *Interlocução participada* — O planejamento e os movimentos de formação dos professores para uma melhor prática docente precisam ser equacionados pelo(a) coordenador(a) pedagógico-educacional, mediante a construção de uma interlocução participada, de uma ampliação da comunicação entre os educadores da unidade escolar, enfrentando juntos — solidária e confiantemente — tanto o caminho das dificuldades e dos obstáculos como o das descobertas e da construção de respostas aos desafios da prática cotidiana, sejam eles da ordem da ciência e do conhecimento, sejam eles da ordem das relações e dos afetos. Embora aparentemente um pleonasmo, a idéia de interlocução participada visa lembrar ao coordenador que sua fala com o outro, especialmente o professor, implica ouvi-lo, dialogar com ele, olhar um nos olhos do outro, com atenção, cuidado, predisposição para o atendimento mútuo. Implica ainda lembrar que comunicar aos professores ou alunos que determinadas ações devem ocorrer não significa que essas ações ocorrem, pois as pessoas não se comprometem com comunicados, mas com ações decorrentes de objetivos comuns. E querem/precisam ser ouvidas sobre elas.

3) *Confronto cotidiano* — Além da interlocução, é no confronto cotidiano que essa complexidade do humano pode estar em movimento contínuo de reorganização. O confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança tem também um papel essencial na formação e no desempenho do educador, pois o

convoca a “um repensar e reposicionar sua consciência da sincronicidade”. Confrontar-se “com expectativas de mudanças de e em sua prática, como exigência da própria prática, da teoria e da própria realidade educacional brasileira” é fundamental. O confronto com a experiência de mudança do outro, com os questionamentos trazidos à prática docente, às posições pessoais e aos valores, o encerrar a própria mudança, no decorrer do trabalho cotidiano, são aspectos decisivos para a ampliação e o questionamento da consciência da própria sincronicidade. “O confronto com a mudança não é algo tranquilo nem ocorre sem resistências.” A busca de justificativas ao trabalho para que fique como está, a não-percepção de ocorrências da prática e da necessidade de mudanças a serem introduzidas nessa prática são processos de alienação, contrários ao movimento da consciência e do confronto, são contingências da própria vida, do cotidiano. “Mas, ou há movimento de busca de superação desta alienação — mesmo que momentânea e reconhecida como tal —, ou não há possibilidade de consciência crítica” (Placco, 1994, p. 114).

Esta é uma ação que precisa ser redimensionada pelo(a) coordenador(a) pedagógico-educacional, pois, como diz Agnes Heller (1989), há um forte componente alienante no próprio cotidiano.

Além do mais, faz-se necessário lembrar que, muitas vezes, nós, educadores, pela própria natureza de nossa ação pedagógica, julgamos inadequado o confronto, ou o tememos, como agressivo ao outro. No entanto, o chamamento à reflexão, ao compromisso assumido com o grupo ou pelo grupo para a realização de determinadas ações, na escola, é fundamental para que possam todos os envolvidos ingressar e permanecer em processo de aperfeiçoamento de nossa prática educativa.

* Sincronicidade — conceito que pode ser descrito “como a ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos, que se traduz em sua ação, ocorrência essa que gera movimento que é ação de e entre professor-aluno-realidade. Esse movimento engendra novas compreensões da totalidade do fenômeno educativo, no qual há reestruturação contínua e consistente em todos, em cada um e na relação entre esses componentes, à medida que se define e redefine um projeto pedagógico coletivo” (Placco, 1994, p. 17 e 18).

4) *Tempo e movimento* — O(a) coordenador(a) pedagógico-educacional não pode supor que as transformações da prática possam ocorrer de maneira contínua e regular, e na direção previamente estabelecida, mas haverá sempre, no cotidiano, um “movimento que envolve idas e vindas, circularidades, saltos, evoluções e retrocessos, no tempo e no espaço em que essa prática se realiza”. Nesse movimento é que se pode identificar e confrontar a consciência da sincronicidade dos educadores, “... sabendo, contudo, que qualquer mudança não é definitiva, mas indicativa de tendências” (Placco, 1994, p. 115).

O(a) coordenador(a) pedagógico-educacional perceberá, com frequência, em si mesmo(a), como estas circularidades, avanços e retrocessos ocorrem, tanto em função de sua própria dificuldade de mudança, como em função das exigências do sistema. Isso lhe possibilitará aceitar e compreender os movimentos que ocorrem e ocorrerão nos professores e nos alunos, mas não o eximirá de confrontar, questionar, ajudar, orientar, intervir, enfim!

5) *Olhares do(a) coordenador(a) pedagógico-educacional* — Um exercício importante no cotidiano do coordenador é o do olhar. Seu olhar precisa aprender a identificar as tendências de tempo e movimento do outro, as necessidades de confronto e interlocução, num movimento da prática que se dá num *continuum*. E esse olhar atento e cuidadoso o ajudará a melhor organizar suas ações formadoras.

Que olhares são necessários a um(a) coordenador(a) pedagógico-educacional?

Olhar da constatação — o que é sua realidade, a realidade da escola, dos professores e alunos? Não omitir ou negar aspectos que sejam contraditórios às idealizações que possa fazer quanto a essa realidade.

Olhar da investigação, análise e reflexão — o que ocasiona aquele contexto, aquele resultado, seja do ponto de vista da aprendizagem, seja das relações sociais/interpessoais? O que poderá vir a ocorrer, se determinadas ações forem empreendidas? Desenvolver uma atitude marcada por “E se...”, de tal modo que o pesquisar, o investigar passem a fazer parte do cotidiano de todos, coordenador(a), alunos e professores.

Olhar da ação — indicando caminhos, analisando alternativas, renunciando resultados e propondo a superação de obstáculos. Re-olhar da avaliação — a cada momento, estabelecendo e revendo critérios, exercendo julgamentos, propondo valores e significados, tendo em vista o alcance dos objetivos definidos no projeto político-pedagógico.

Olhares de curiosidade, invenção, espanto — permitir que o insólito exista e se mostre no cotidiano, com suas estranhezas e aparentes impossibilidades, ao lado da criação do novo, do inverso, do avesso, trazidos por uma perspectiva diferente do olhar.

Olhares de amorosidade e respeito — gerados pela aceitação da pessoa de cada um, com suas características, necessidades, expectativas e desejos, com seus enganos e dificuldades, com seu jeito de ser pessoa, de ser gente... e tentando descobrir, em suas diferenças, em seus desafios e em suas ações/reações, seus medos, suas angústias, suas esperanças/desesperanças, seus limites, suas lutas, suas perdas, suas ambições e seus sonhos.

No entanto, não perder de vista, nessa diversidade de olhares, a necessidade e funcionalidade do registro — outro jeito de olhar, mas, ainda assim, um olhar intermediado pelo ato reflexivo de escrever, anotar, organizar idéias, complementar olhares da experiência concreta com os momentos de reflexão provocados pela escrita.

6) *Formação do(a) próprio(a) coordenador(a) pedagógico-educacional, enquanto organiza, planeja e forma seus professores* — Formação de sua própria consciência crítica, como ponto de partida para a efetivação de uma atuação prática condizente com a construção de um projeto coletivo com compromissos sociais: formação de educadores conscientes de si, de sua própria prática e da prática vigente, capazes de tomar decisões e agir, com base nessa consciência. Assim, esta é uma exigência na formação de todos os educadores, engendrada no movimento interno do próprio processo de formação e na relação deste com a prática social do sujeito (Placco, 1994, *passim*).

Coordenadores(as) pedagógico-educacionais (ou professores(as) coordenadores(as) pedagógicos) devem estar conscientes da tarefa de formação de um ser humano crítico e cuja prática seja trans-

formadora; saber que devem auxiliar os professores na identificação de seu processo de consciência quanto à realidade social, à prática das escolas e quanto a si mesmos, sem perder de vista a identificação e a aprendizagem dos mecanismos que lhes possibilitam superar, responsável e criticamente, a alienação decorrente desses processos. Será seu papel, portanto, questionar-se continuamente sobre seu próprio desempenho, sua própria ação formadora, sua própria sincronicidade e sobre as relações sociais/inter-pessoais que estabelece consigo mesmo e com os demais educadores na escola.

7) *Integração profunda entre as ações propostas pela escola em seu projeto político-pedagógico, a realidade social e da escola e a prática social/profissional dos docentes* — Ao auxiliar os professores a estabelecer os vínculos entre sua prática social e a prática docente, o(a) coordenador(a) pedagógico-educacional estará possibilitando a inserção da prática da escola na realidade social mais ampla, amparada sobre os fundamentos teóricos, resgatando continuamente o caráter alienante do cotidiano e propondo-o como “referência imprescindível para a construção da consciência crítica” (Placco, 1994, p. 115). Se essa prática do professor não é reconhecida, refletida, confrontada com a realidade da escola, com a realidade social e criticada à luz das necessidades da escola, dos alunos e dos próprios professores, não há síntese possível e, portanto, não há construção e reconstrução. O professor é alguém que traz consigo sua história e a história da cultura e da sociedade à qual pertence. Ignorar isso é desistir de sua participação na escola e da formação!

III. Algumas questões também presentes no cotidiano do coordenador

Tenho dito — e quero reafirmá-lo — que uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores.

É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de

modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática.

Nossa função de coordenadores pedagógico-educacionais, na articulação do trabalho dos professores e em seu desenvolvimento profissional, é pôr em contato nossos mundos internos, do ponto de vista de valores, atitudes e, principalmente, de ampliação de consciência, com tudo o que temos feito em nosso cotidiano: nossos modos de conduzi-lo, nossos controles da docência, nossa atuação nos conselhos de classe, as avaliações que realizamos, nossos estudos, a compreensão que temos das teorias, das aplicações na prática.

Os questionamentos que temos sobre nossa ação na escola e sobre os processos formativos que desencadeamos (ou não) junto aos nossos professores não devem ser negados ou repudiados. Mas, certamente, estas ações precisam ser ampliadas; devem abarcar estas questões que hoje trago à discussão e outras ainda. Para essa ampliação, precisamos entender melhor os professores e os outros profissionais e educadores com quem trabalhamos; entender como aprendem e se relacionam com sua aprendizagem e com a aprendizagem de seus alunos. Vários autores (citados por Garcia, 1995) oferecem perspectivas interessantes quanto a estas temáticas, e eu os convido, como leitores e estudiosos, a se debruçar sobre elas. Hunt fala de etapas do desenvolvimento intelectual; Kohlberg fala de etapas do desenvolvimento moral e Loevinger, de etapas do desenvolvimento do eu. E ainda: Sikes e Huberman falam de ciclos vitais e profissionais do professor, e Hall e Hord abordam as etapas de preocupações dos professores (suas necessidades e exigências específicas, que implicam processos de mudanças. Kolb (1984) fala de aprendizagem experiencial e dos movimentos e estilos de nossa cognição.

Como vêem, planejar e interferir no desenvolvimento profissional e na formação de professores deve incluir o estudo e a crítica

das teorias, deve nos levar a aprofundar a crítica à sua prática e à prática da escola, mas, nesses estudos e críticas, deve permitir — e incentivar — o aparecimento de contradições entre aquilo que é proposto como fundamento teórico e a prática cotidiana das escolas, deve gerar questionamentos nos valores e crenças dos professores, em geral dados como definidos e definitivos, deve gerar dúvidas em suas certezas, gerar rupturas no seu pensamento e na sua ação, de modo que as contradições gerem sínteses provisórias e provocativas de movimentos da consciência (Placco, 1994, p. 117).

Os planejamentos e os movimentos da formação (podemos mesmo pensar o planejamento como um desses movimentos!) podem ganhar direções não previstas — questionamentos sobre a gestão da escola, sobre o(a) coordenador(a) pedagógico-educacional, sobre as diretrizes da escola ou do sistema —, mas mesmo isso será sempre mais significativo do que a imobilidade, a reprodução e a alienação vigentes. E será, com certeza, “mobilizador(a) da sincronicidade enquanto possibilidade de uma consciência crítica voltada para o coletivo, (e) para a construção do conhecimento” (Placco, 1994), para a construção do professor como pessoa inteira e para uma maior participação desse professor nos movimentos e na gestão da própria escola.

Não podemos perder de vista que lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade.

E isto exige de todos nós, coordenadores(as) pedagógico-educacionais, direção, professores e formadores de professores, que, ao sermos capazes de lutar pelas importâncias de nosso trabalho, organizar nossas rotinas, interromper quando necessário, “agir nas urgências e decidir nas incertezas” (Perrenoud), sejamos capazes de construir e ampliar — nós mesmos e em nós mesmos — a consciência de nossa sincronicidade.

Referências bibliográficas

- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1995.
- GONÇALVES, Carlos Luiz. *O trabalho pedagógico não docente na escola: um ensaio de monitoramento*. Dissertação (Mestrado em Educação), USP, 1995.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- KOLB, David A. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- MATUS, Carlos. *Curso de planificação e governo — Guia de Análise teórica*. São Paulo: ILDES Editor, 1991.
- PERRENOUD, Philippe. *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF Éditeur, 1996.
- PLACCO, Vera M. N. S. *Formação e prática do educador e do orientador*. 4ª ed., Campinas: Papirus, 2000.
- PLACCO, Vera M. N. S., SILVA, Sylvia H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L. R., CHRISTOV, Luiza H. S. (orgs.). 4ª ed., *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2003.