



GT08 - Formação de Professores – Trabalho 243

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: AÇÃO PERMEADA PELA RESISTÊNCIA DOCENTE

Simone do Nascimento Nogueira - UNISANTOS

Resumo

Este trabalho apresenta o resultado da pesquisa qualitativa que buscou compreender como os coordenadores pedagógicos de uma rede pública municipal de ensino do litoral paulista constroem sua identidade profissional. Participaram 22 coordenadores pedagógicos, ocupantes de cargo efetivo, atuantes em diferentes níveis de escolaridade. A investigação mostrou que a resistência está presente na relação coordenador/docentes, instigando a elaboração da proposição: como, na dinâmica do ato pedagógico de coordenar, pode-se compreender a resistência que se apresenta por parte dos docentes? Os dados foram obtidos por meio de questionário exploratório, entrevista semiestruturada, depoimentos e análise documental. A interpretação foi realizada com aporte em Bardin, validada por meio da triangulação na perspectiva de Minayo. A análise contou com retomada da história da pedagogia, com estudos sobre a formação e profissionalização docente, e foi fundamentada em Abdalla, Charlot, Franco, Freire, Pimenta, Placco, Sacristan e Saviani. Constatou-se que a resistência é legítima, e se explica em razão da instabilidade gerada pelas mudanças nas escolas/sistemas educacionais; sua superação pode acontecer com ações pedagógicas intencionais, não apenas pelo coordenador pedagógico, mas pelo coletivo, com o objetivo de ser interpretada, compreendida e reinterpretada em um processo reflexivo e contínuo, para ser vista como manifestação legítima, tão legítima como o ato pedagógico de coordenar.

Palavras chave: coordenador pedagógico, legitimidade, resistência.

Introdução

Considero que a coordenação pedagógica seja o espaço privilegiado no âmbito das escolas, no qual os profissionais que nela atuam, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, diretores de escola, assistentes e demais cargos de gestão, precisam primar pela articulação entre todos os elementos que dão corpo às instituições escolares, ou seja, articulação entre professores, contextos, práticas e teorias, entre o ser, estar e fazer pedagógico, priorizando a reflexão como alicerce para a construção compromissada de um fazer pedagógico coletivo, emancipador e crítico .

O questionamento apresentado neste trabalho teve origem durante a realização da pesquisa de cunho qualitativo, encontrou motivações para sua elaboração a partir das contribuições dos 22 coordenadores pedagógicos participantes da investigação, e faz a seguinte indagação: como, na dinâmica do ato pedagógico de coordenar, pode-se compreender a resistência que se apresenta por parte dos docentes?

Os sujeitos investigados atuam em uma rede pública do litoral do estado de São Paulo, em diferentes níveis: educação infantil I e II, ensino fundamental I e II e educação de jovens e adultos. São concursados e ocupantes de cargo efetivos. Destaco que, independentemente do nível em que atuam, apontam a presença da resistência no seu cotidiano profissional.

A resistência foi manifestada pelos coordenadores pedagógicos por meio de opiniões, impressões e saberes nos três momentos nos quais se deu a coleta de dados; de acordo com as informações obtidas, observou-se que ela surge no cotidiano deste profissional, à medida que empreende a tarefa pedagógica de coordenar com foco na formação docente em serviço junto aos professores.

Para compreender os motivos que levam a tal situação, a pesquisa bibliográfica de campo, e com fundamentação teórica em Franco (2008, 2012) e Pinto (2011), proporcionou conhecimentos a respeito do percurso histórico da coordenação pedagógica, assim como da formação docente, e conduziu ao entendimento de que a Pedagogia, ciência que alicerça a atuação do coordenador pedagógico, é sempre uma intervenção, implicando em transformação que, para acontecer, promove mudanças.

As mudanças, conforme explicitado pelos sujeitos investigados, encontram e esbarram nas resistências. Tal colocação se materializa nas falas dos investigados, que expuseram que percebem a presença da resistência no seu fazer: *os professores resistem às mudanças de prática, resistem ao novo, realizar intervenção na prática dos docentes é uma grande dificuldade que enfrento. (Sujeito V).*

Esta constatação surgiu nos momentos em que os investigados apontaram as dificuldades que encontram para desenvolver as atribuições que lhes competem, entre elas a formação docente.

Neste artigo discuto, com base em Franco (2008), Abdalla (2006), Pimenta (2012), Libâneo (2008), os motivos que conduzem à manifestação da resistência na relação coordenador/professor, e quais possibilidades podem ser vislumbradas para transcender esse obstáculo na prática pedagógica do coordenador.

Metodologia da pesquisa

O modelo teórico metodológico adotado foi de natureza qualitativa, no qual foram contempladas as características enunciadas por Bogdan e Biklen (1994), uma vez que apresentou evidências naturalísticas, pois o fato de eu estar inserida no ambiente da pesquisa e interatuar com os sujeitos da investigação foi determinante para reconhecer a relevância da resistência como fator de tensão na relação coordenador/docentes.

A investigação científica se deu em um movimento reflexivo considerando o sujeito como ponto de partida, o empírico, e deste ao concreto, até a elaboração e organização de novos conhecimentos aqui apresentados e discutidos, que permitiram nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial (FRANCO, 2008).

Os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa são graduados em diferentes áreas, como humanas, exatas e biológicas, assim como em Pedagogia, requisito para ocupar o cargo, com experiência na área de atuação variando, na ocasião da pesquisa, entre seis meses e 17 anos.

As estratégias de coleta de dados consistiram na utilização de um questionário com intenções exploratórias contendo perguntas fechadas e abertas, abordando aspectos pessoais e profissionais, além de opiniões a respeito das dificuldades que encontravam para realizar o trabalho de coordenação.

Também foram realizadas entrevistas para aprofundamento dos dados coletados, e depoimentos para uma breve reconstrução do cenário da coordenação pedagógica na Prefeitura Municipal de Cubatão.

Análise dos dados

A análise dos dados desta investigação se deu por meio da triangulação (Mynaio, 1999), que permitiu o entrelaçamento entre teoria e prática, agregando tanto os pontos de vista dos teóricos estudados, como a visão que os sujeitos investigados têm do exercício da coordenação pedagógica no contexto em que estão inseridos, assim como validou a análise, na qual fiz uso de múltiplas estratégias.

Os dados coletados indicaram que os coordenadores pedagógicos investigados lidam com a resistência e a consideram um obstáculo, uma dificuldade que enfrentam cotidianamente para desenvolver seu trabalho. Também elencaram que percebem indiferença, ausência de estudo e indisposição por parte dos docentes, fatores interpretados na pesquisa como resistências que culminam por dificultar o trabalho pedagógico realizado pelos coordenadores.

Nos questionários, primeira estratégia utilizada em dois momentos distintos, os coordenadores elencaram a resistência como sendo um dos obstáculos presentes no seu dia a dia, fato retratado nas manifestações abaixo elencadas.

[...] resistência dos professores para leituras e estudos em HTPC. (SUJEITO A).

[...] professores que não fazem questão de mudar. (SUJEITO B).

[...] resistência dos profissionais na implantação de novas práticas pedagógicas. (SUJEITO D).

[...] o professor concorda, mas a prática não muda, continua agindo isoladamente. (SUJEITO E).

[...] resistência por parte dos professores [...]. (SUJEITO G).

[...] lidar com professores resistentes. (SUJEITO I).

[...] inflexibilidade dos professores. (SUJEITO L).

[...] resistência em ser aceita pelo grupo de professores.
(SUJEITO Q).

As falas dos sujeitos investigados demonstram que a resistência que os docentes manifestam no tocante à mudança e/ou implantação de novas práticas educativas, a realização de leituras para estudo em HTPCs, entre outras, tensionam a relação que se estabelece entre o coordenador pedagógico e o professor.

A interpretação acima apresentada se reafirmou, conforme se deu o aprofundamento da pesquisa por meio das entrevistas. A resistência se mostrou reincidente nas falas das entrevistadas, e intimamente relacionada com o que se convencionou, no ambiente escolar, ser o cerne do trabalho do coordenador pedagógico, ou seja, a formação docente, conforme descrito abaixo:

[...] eles não fazem questão nenhuma da minha intervenção e quando eu me coloco para isso nos momentos de HTPCs, e outros, é vista com muita resistência [...] tem aqueles que quando a gente fala: vamos trabalhar juntos? Eles dão acesso, a gente consegue resultados. Tem outros que são silenciosos, ouvem, alguma coisa faz, mas não se colocam nem a favor nem contra, não se posicionam[...] tem outros que vão frontalmente, não concordo[...]. (HELENA).

[...] no grupo tem aqueles que participam bastante, aqueles que brigam e nem deixam os outros falar, e tem outros que tem a participação apática nas formações, nos HTPCs, então estão ali fazendo figuração. (CLARA).

Nas falas destacadas as coordenadoras externam passagens vivenciadas na formação docente, nas quais, na dinâmica da tarefa pedagógica de coordenar, tentam parcerias com os docentes, tentam oportunizar a construção de conhecimentos, e esbarram em posicionamentos e posturas que dificultam a fluidez da relação coordenador/professor.

A resistência explicitada nesta investigação também foi observada em pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), que registraram, a partir dos dados

coletados nas cinco regiões do Brasil, que a relação entre os coordenadores pedagógicos e professores, do ponto de vista dos diretores, é dificultada em razão da falta de disponibilidade do professor para se envolver com novos estudos, do não cumprimento das rotinas pedagógicas por parte dos professores, e também da ausência de parceria dos docentes com o coordenador e com os colegas.

Para entender a essência de tal reação, fato que não é sentido apenas pelos sujeitos desta pesquisa, recorro a Almeida (2011), que, com os estudos que realizou a respeito da dimensão relacional no processo de formação docente, amplia nossa visão no tocante à resistência apresentada na relação coordenador pedagógico/professor.

O reconhecer-se como não sabendo algo, em vez de despertar o desejo de aprender, pode promover um bloqueio. A resistência é um mecanismo de defesa regulador, que "representa a reação do organismo à mudança, a fim de manter a estrutura do "Eu". (ALMEIDA, 2011, p.80 *apud*. MAHONEY, 1976, p.44).

Com a leitura de Almeida (2011) foi possível compreender que o ato de aprender pode gerar desconforto, desestabilizando o indivíduo, e essa sensação acaba por se traduzir em resistência, o que foi validado com o aprofundamento dos dados coletados no questionário, conforme as entrevistas semiestruturadas foram realizadas.

A contribuição de uma das entrevistadas, no tocante à finalidade do trabalho que realiza na escola, mostrou que, ao desenvolver a tarefa pedagógica de coordenar com foco na formação em serviço, busca intencionalmente conduzir os docentes à reflexão do seu pensar e agir, e assim, construir novos conhecimentos.

[...] assessoro os professores, dou suporte pedagógico, principalmente para aqueles que querem suporte [...] às vezes eu brinco com eles: "estou aqui para causar um certo desequilíbrio, para mexer com vocês, tirar da zona de conforto [...] eu quero que vocês pensem, que vocês reflitam [...] eu quero tirá-los dessa posição: "eu estou fazendo a minha parte e os alunos não estão fazendo a deles [...]. (HELENA).

A fala da coordenadora valida o que Almeida (2011) nos apresenta, e compreendo que tanto há legitimidade na resistência manifestada pelos docentes, como na ação formadora do coordenador pedagógico, pois a tensão entre os motivos do professor e os motivos do coordenador pedagógico ocorre, por ser ela inerente à prática pedagógica. Para elaborar tal conclusão busquei em Pimenta (2012), fundamentação teórica para autenticar a colocação aqui apresentada.

Pimenta (2012) aprofunda o entendimento a respeito das possibilidades que o docente tem para atuar de forma reflexiva e crítica, e a partir dos estudos desenvolvidos por Giroux (1990) e Contreras (1997), nos chama a atenção para o fato da escola não ser homogênea, e os professores não serem passivos.

[...] os professores, para resistir às pressões que o contexto social e institucional exercem sobre eles, acabam reduzindo suas preocupações e suas perspectivas de análise aos problemas internos da aula. A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descoberta, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas. (PIMENTA, 2012, p.33).

Concordo com a autora e entrelaço suas observações com a realidade vivida pelos sujeitos participantes desta investigação, que empreendem ações formadoras no âmbito da unidade escolar, nos HTPCs e nas intervenções que realizam, visando promover a transcendência dos docentes por meio do exercício da reflexão para além da dominação na qual se fizeram professores. Esta dominação é o que os leva a desconsiderar os processos pedagógicos, e faz com que passem a lidar de forma estanque com a educação, ou seja, preocupam-se somente com o produto e resultado, desconsiderando o processo. Nesse sentido, Franco(2005) no coloca que:

[...] numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico teima em não se instalar, porque, nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência, não há espaço para o

imprevisível, para o emergente, para as interferências culturais, para o novo. (FRANCO, 2015, p. 607).

As colocações da autora estão implícitas nas falas dos sujeitos participantes da investigação nas quais foi possível verificar que, nas tentativas empreendidas pelos coordenadores, não são observados avanços que gerem resultados da ação formadora desenvolvida, e nas quais podemos sutilmente perceber a pasteurização abordada.

[...] me causa muito desconforto, o fato de não obter o resultado esperado nas discussões propostas nos HPTCs, pois a maioria das vezes o grupo se mostra de acordo com os direcionamentos, mas na prática percebo que cada um continua agindo de forma isolada. (SUJEITO E).

[...] Na rede pública a gente pode trabalhar as concepções, a gente discute, a gente coloca todas essas ideias em pauta, mas a partir do momento que o professor fecha a porta da sala de aula ele faz aquilo que ele acredita o que ele acha certo em termos de educação, ele age de forma como ele acredita, nas práticas e estratégias [...]. (HELENA).

Na busca de entendimento para as situações descritas, recorro às colocações que Sacristán (2012) realizou ao enunciar o quinto princípio relativo à ideia de um senso comum culto. O autor toma por base a concepção de senso comum de Tomás de Aquino, Vico e Gadamer. Nela os filósofos esclarecem que o senso comum pode ser culto e considerado o sexto sentido que caracteriza o homem e a mulher inteligentes, sábios, atinados, cultos e intuitivos. Nos fala o autor:

[...] os professores, por mais que pareça estranho, são pessoas que sentem e querem...não só pensam [...] isso quer dizer que devemos dar bastante importância aos motivos da ação do professorado, pois temos educado as mentes mas não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. (SACRÍSTAN, 2012, p. 100).

Concordo com o autor e entendo que o desejo e a vontade, sentimentos intrínsecos que são mobilizados por um ideal, têm sido um capítulo ausente da formação de professores e da investigação sobre a mesma (SACRISTAN, 2012), mas que, a meu ver, com base nas análises realizadas nesta pesquisa, precisam ser consideradas nas formações em serviço realizadas nas unidades escolares nas quais os sujeitos investigados atuam.

Resultado da pesquisa

A pesquisa apresenta dados que permitem concluir, com ênfase em Sacristan (2012), que para promovermos a transcendência do pensar e agir do professor, há de se instigar o querer, e para isso compreendo, pautada nas análises aqui apresentadas e validadas pela minha experiência com a coordenação de projetos nas escolas em que trabalhei, que se faz necessária a ação coletiva movida com o mesmo propósito e desejo, e que apenas um coordenador imbuído desta intenção não é o suficiente para produzir os resultados almejados.

Também é preciso considerar que, na tarefa pedagógica de coordenar, o profissional incumbido de tal missão, no caso específico do contexto desta investigação, o coordenador pedagógico, trabalha diariamente lidando com situações que demandam intervenções que objetivam o aprimoramento do processo ensino aprendizagem; como coordenadora da escola pública, entendo que tais ações empreendidas pelo coordenador devam primar para que a escola cumpra com a sua função social e garanta a elevação dos saberes dos alunos das classes populares que nela estudam.

Para isso, a cada nova tentativa de formação em serviço empreendida junto aos docentes, em HTPCs e demais momentos de formação que ocorram, o coordenador pedagógico precisa retomar a abordagem no sentido de que a questão do saber é central na escola (CHARLOT, 2008), e que a função social da instituição escolar, hoje, vai além de ensinar os conhecimentos historicamente construídos (SAVIANI, 2008). Entretanto, na medida em que assume tal empreitada, sente a resistência que se manifesta, dentre outras maneiras anteriormente citadas, sob a forma da ausência de estudo, descompromisso docente e não aceitação da mudança da prática.

[...] os professores estão abarrotados de aula [...] apesar de não estarem satisfeitos ainda *não tem intenção de investir na*

mudança da prática [...] é impossível você ter energia, condições físicas, para estudar para se atualizar ou para desenvolver um trabalho, um planejamento com os alunos, trabalhando manhã, tarde e noite [...] a tecnologia tá chegando a muito tempo e tem professores que ainda não sabem mexer em um computador [...] esse desinteresse, esse descompromisso, essa falta de motivação, para fazer um trabalho melhor, tem muito a ver com a desvalorização do magistério tanto em termos culturais como em remuneração [...] se tivesse um status de acordo com a formação que ele tem eu acredito que teria uma mudança. (HELENA). (Grifos meus).

Conforme a coordenadora expõe suas ideias e detalha situações que, do seu ponto de vista, enredam os docentes, demonstra que entende que as dificuldades apontadas são originadas a partir de problemáticas relacionadas ao âmbito pessoal, institucional e governamental.

Demonstra, ainda, que tais dificuldades eclodem na forma de resistência, resistência esta que se estabelece naturalmente nas práticas pedagógicas, porque, na medida em que o coordenador pedagógico e o professor dialogam, as lógicas presentes no processo de formação docente refletem na tentativa da construção de uma prática pedagógica, porém tais lógicas se embatem, se contradizem e se fundem em alguns momentos desta dinâmica. (Franco, 2015, p.612).

A partir dos dados coletados nesta pesquisa, e da experiência que adquiri na coordenação pedagógica, saliento que as resistências surgem a cada nova proposta de mudança, e conforme Demo (2010) nos coloca, ao refletir a respeito das mudanças às quais a escola é submetida, infiro que praticamente todas as mudanças que ocorrem na escola estão diretamente direcionadas ao professor, logo, ele é o principal agente de mudança.

[...] mudança não é apenas passagem, mas estrutura da realidade. Quer dizer, mudar é o modo de ser da realidade. Esta consideração, porém, não pode desconhecer o quanto é difícil mudar e aceitar mudanças, em especial quando advindas de fora

e de cima. Este tipo de resistência é natural, ainda que muito prejudicial para o funcionamento e para a imagem da escola que vai ficando para trás. (DEMO, 2010, p. 861).

Concordo com o autor quando coloca que, para sentir e lidar com a resistência, considerando-a como uma manifestação natural, é necessário o desenvolvimento de um trabalho coletivo baseado no estudo, diálogo e reflexão das práticas educativas, das formas de gestão, das concepções que sustentam a educação, enfim, do aprofundamento da teoria para o entendimento da prática e vice-versa.

Considero que o desenvolvimento desse trabalho deve envolver todos os participantes da equipe gestora, e não apenas o coordenador como agente formador, auxiliando também na mudança de olhar do docente sob o trabalho do coordenador: *eu acho que ainda existe uma cultura de coordenador fiscalizador; os professores identificam a figura do coordenador como mais uma pessoa que estaria cobrando e fiscalizando seu trabalho e não um apoio um suporte para o professor discutir práticas e esclarecer dúvidas.* (Sujeito D).

Com os estudos realizados, hoje compreendo, que as resistências sentidas pelos coordenadores pedagógicos não se tratam de uma manifestação misteriosa, como já havia sido colocado por Charlot (2008):

[...] Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência [...] e não uma misteriosa "resistência à mudança", que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica. Quem propõe uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não se recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência - o que, muitas vezes, acaba por esvaziar o sentido da inovação. (CHARLOT, 2008, p. 23).

A visão que Charlot (2008) nos traz a respeito da resistência se apresenta implícita na fala da coordenadora, porém, com as colocações que realiza, deixa transparecer em suas palavras que conhece os motivos que desencadeiam as dificuldades que enfrenta para realizar a tarefa pedagógica de coordenar, convivendo

diariamente com as estratégias de sobrevivência citadas pelo autor, fato evidenciado quando reflete a respeito das argumentações fatalistas em que os docentes se instalam (FREIRE, 2012):

[...] se a gente fica só aqui lamentando a nossa situação, como é difícil ser professor, como é difícil da aula [...] neste choreiro todo a gente não vai para lugar nenhum. [...] nós optamos, nós escolhemos, nós nos formamos para trabalhar [...] mas o professor se coloca como aquele que perdeu a batalha e agora vai seguindo o fluxo. (HELENA).

Para lidar com a resistência apontada pelos sujeitos desta pesquisa, e vê-la como uma estratégia de sobrevivência da qual os professores se utilizam para contornar a desestabilização desencadeada pela ação formativa, não só os coordenadores, mas também o coletivo da escola, necessitam interpretá-la, compreendê-la e reinterpretá-la, em um processo reflexivo contínuo.

Constatei na investigação que mesmo considerando os obstáculos apontados, a coordenadora demonstra acreditar no espaço das possibilidades (Abdalla, 2006), para desenvolver seu trabalho em conjunto com os docentes, o que fica evidenciado no trecho da fala da coordenadora que transcrevo: *eu acho que essa questão de ver o coordenador como parceiro, ainda tem espaço para avançar.*

A pesquisa oportunizou concluir que, entre conhecer e lidar com a resistência, existe uma lacuna que não pode ser preenchida apenas por meio da ação formadora de um coordenador, mas por uma equipe gestora que atue juntamente com o coordenador nos processos formativos que acontecem no ambiente escolar, visando o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola e o estabelecimento das relações democráticas, e que busque, no coletivo, minimizar e gradativamente sanear as dificuldades que desencadeiam as resistências, vista na investigação como uma manifestação tão legítima, quanto legítimo é o ato de coordenar.

Referências bibliográficas

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: Bruno, Eliane Bambini Gorgueira; Almeida, LAURINDA de Ramalho; Christov, Luiz Helena da Silva (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 11ª ed. Edições Loyola. São Paulo, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.30, p. 17-31, jul/dez, 2008.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

DEMO, Pedro. Rupturas urgentes na educação. **Ensaio: avaliação políticas públicas**. Educação. Rio de Janeiro, v.18, n.69, p.861-872, out/dez.2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia e prática docente**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educação Pesquisa. São Paulo, v.41, n.3, p.601-614, jul/set, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Professora sim; tia não – cartas a quem ousa ensinar**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**. 5ª ed. Goiânia: MF, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org), DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª ed. São Paulo – Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.,

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções e contradições. In: **NOVA ESCOLA – GESTÃO ESCOLAR**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (FCC), sob encomenda da Fundação Vitor Civita (FVC), Edição 14, Junho/Julho 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2012.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.