

CAPOEIRA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Adjinan Mayara da Silva Araújo
Universidade Federal de Alagoas-UFAL

Tatiane Trindade Machado
Universidade Tiradentes-UNIT

Cássia Paloma Porto Silva
Universidade Federal de Alagoas-UFAL

Lucas Betrão Batista
Universidade Federal de Alagoas-UFAL

Resumo: O presente artigo trata-se de um relato de experiência de dois estágios supervisionados, na educação infantil, estágio 1, e no fundamental II, estágio 3. Foi trabalhada a temática capoeira, visto que este tema está inserido na educação física dentro da cultura corporal. O objetivo do trabalho é relatar as possibilidades de ensinar capoeira dentro da Educação Física Escolar, um conteúdo que é tido como patrimônio cultural e imaterial da humanidade, de suma importância para educação brasileira. Apesar de serem poucas intervenções foi possível desenvolver um trabalho pedagógico com a capoeira, sob uma visão de que o aluno deve entender o contexto histórico que permeia a capoeira, assim como entender seus aspectos como luta, claramente as formas de se trabalhar tais objetivos se modifica de acordo com a faixa etária do alunado. Dessa maneira algumas estratégias utilizadas na metodologia se valeram dos jogos como meio para o processo de ensino aprendizagem. O campo de estágio se torna uma ótima oportunidade de experiências metodológicas, trazendo consigo um retorno significativo, seja ele positivo ou negativo, servindo para aprimorar a metodologia ou modificá-la. A teoria escolhida para embasar os estágios se vale da teoria Histórico-crítica de Dermeval Saviani e o método da práxis social.

Palavras chave: Capoeira. Educação Física. Estágio.

Introdução

Evidenciar a interface coordenação pedagógica - corpo docente, bem como, seus conceitos e suas reflexões em torno de seus respectivos trabalhos, é imprescindível para percebermos a influência que esta relação promove, pois “quando se pensar em algum setor da escola, deve-se

pensar em suas relações com os demais setores, bem como com a comunidade” (LUCK, 2007, p. 10).

Do ponto de vista da interação, há que se considerar que o coordenador que possui experiência na docência e gestão, confronta-se com uma dupla identidade, pois, ele exerce duas funções: a docência e a coordenação. Desse modo,

Na escola, além de tudo, ele vive o conflito de, ao mesmo tempo, ser professor e coordenador; ligar-se ao diretor, assessorando-o no cumprimento de tarefas administrativo-burocráticas de que esse se ocupa e ao professor, que dele espera “receitas milagrosas” para seu fazer pedagógico. (FERNANDES, 2002, p. 117)

É pertinente ampliar um pouco os conceitos sobre como se processa a ação do pedagogo, evidenciando as interfaces existentes entre os atores da educação, uma vez que o coordenador tem o desempenho precípua de ser um articulador entre todos.

Na atualidade, a definição de pedagogo vai para além do sentido reducionista em que foi gestado de mero condutor de aprendizes e figura de pensamento utópico que pouco ou nada contribui para a educação. Saviani (1985) preconiza que:

O pedagogo é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas. [...] Daí a necessidade de um espaço organizado de forma sistemática com o objetivo de possibilitar o acesso à cultura erudita (SAVIANI, 1985, p. 28).

A presença desse profissional em escolas formais ou não formais de educação amplia as possibilidades de sucesso das atividades formativas do processo educativo, uma vez que como especialista da área de educação, o pedagogo pode aprimorar os olhares e, por estar em posição de não envolvimento direto com os problemas da sala de aula, tem condições de sugerir melhoras e nortear caminhos.

A coordenação pedagógica se gesta como uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente, cujas principais atribuições, dentre outras, podem ser listadas em quatro dimensões,

A função formadora, do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da

escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes. (CLEMENTI, 2003, p. 126).

O pedagogo na função de coordenação age num viés de conexão entre educadores, estudantes e demais agentes que compõem a educação. Huberman *apud* Nóvoa (2006, p. 73), afirma que “na verdade, os pedagogos não trabalham com uma disciplina científica aplicada, mas com uma situação de múltiplos determinismos”.

No entanto, são nestes mesmos espaços educativos em que se traçam os fazeres educativos, há certa descrença por parte dos educadores no que tange ao trabalho desenvolvido pelo pedagogo, seja pela não aceitação desta figura, ou pela imposição da mesma.

Acontece que a imagem do coordenador tem peculiaridades e muitas vezes traz consigo uma carga imensa do papel fiscalizador em relação aos educadores. Foucault (1987), destaca que na Idade Média, a pessoa adjudicada das imputações referentes àquelas próprias dos coordenadores pedagógicos cumpria, especificamente, a função de vigilância.

A igreja para coibir ações que julgava inadequada à conduta dos estudantes, usava de sua força e estendia também este seu poderio aos educadores entendendo que “a disciplina produz docilidade e eficiência, servindo-se da domesticação e da moralização. Não basta punir, é preciso vigiar, corrigir, reeducar, organizando o tempo e o espaço e formulando novas técnicas de vigilância” (FOUCAULT, 1987, p. 41).

No Brasil do século XX, a coordenação limitava-se a função de fiscalizar o processo de inserção dos alunos nas escolas, a infraestrutura dos espaços físicos, a frequência dos docentes, entre outros aspectos próprios do cotidiano escolar. Em alguns regulamentos previam-se os deveres técnico-pedagógico, em que o supervisor devia dar aulas-modelo e aconselhar o professor para que realizasse, com mais êxito a sua tarefa (ALVES *apud* VALÉRIEN, 1993).

Esta construção histórica que permeia o coordenador, erroneamente denota a ideia de que o graduado em pedagogia não tem competência para estabelecer relação entre os educadores e os estudantes, no sentido de minimizar as possíveis lacunas que podem surgir no processo ensino-aprendizagem.

Ademais, tende a indicar que o coordenador não tem conhecimento suficiente para ajudar o corpo docente, uma vez que não domina as ditas ciências como, Biologia, Geografia, Matemática,

entre outras. De Rossi (2006, p. 68) acredita que o coordenador pedagógico “esforça-se por unir, desafiar e fabricar, com fios separados e heterogêneos, um tecido escolar, comunitário e social, coerente e unido, em meios de conflitos, oposições, negociações e acordos”.

Tal afirmativa comprova que não condiz com a atuação do coordenador pedagógico um papel de fiscalizador, pois, na atualidade é fundamental além de empreender conhecimentos, deve-se reconfigurar as práticas de gestão, a partir de uma relação dialógica que possibilite a participação e sintonia de todos os membros da escola.

Mesmo com todas estas prerrogativas, os ambientes escolares são permeados de estranhezas e inconstâncias no que tange à relação existente entre os professores e coordenação. Quando ocorre o acirramento e conflitos entre o trabalho de gestão e docência, desencadeiam processos que dificultam melhorias no trabalho pedagógico.

A partir destas reflexões outros questionamentos se apresentam, a saber: quais as dificuldades de comunicação elencadas pelos coordenadores em relação aos docentes? Quais entraves existentes na busca de diálogo com o coordenador pedagógico, apontados pelos educadores? E, por fim, como esta divergência pode afetar o aprendizado dos discentes?

Coordenação pedagógica x docentes

Muitos são os debates que objetivam aprimorar os processos educacionais nos espaços escolares. As relações existentes entre os agentes do universo educativo, sejam elas educador-aluno, aluno-aluno ou ainda, educador-gestão precisam protagonizar os caminhos que melhor convergem com os princípios e práticas de uma educação de qualidade. Destaca-se como uma das estratégias a observação das práticas nas reuniões como centro do trabalho grupal, uma vez que,

A mudança da escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho (ORSOLON, 2003, p. 21).

Desse modo, outra questão se apresenta conflituosa, que é a interface pedagogo-educadores de disciplinas específicas, entendendo que embora estes tenham como objetivo o crescimento do

educando no que tange à aprendizagem, por vezes em virtude da desvalorização do pedagogo, tendem a encenar variados embates.

Historicamente o pedagogo foi interpretado por seu modo de perceber a educação, como sendo aquele alheio às demandas reais dos discentes ou um profissional que vê os problemas em educação de maneira utópica, mas vale ressaltar que ele atua em “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 6). Não raro, este personagem muitas vezes tem por parte de outros licenciados em disciplinas específicas como Geografia, História, Biologia, entre outras desta natureza certa descrença em sua atuação. “As ações e afetos que não se efetivaram não deixam, no entanto, de exercer influência na atividade do sujeito, uma vez que não podem ser totalmente controladas”. (DAVIS; AGUIAR, 2010, p. 235).

Esta relação em muito pode contribuir com injustiças que atinjam diretamente o aluno e/ou a escola como um todo, uma vez que, propostas valiosas podem não ser aceitas tanto por parte do pedagogo que atua na coordenação junto à direção, quanto pelo educador, tendo em vista que ambos possuem restrições mútuas. Azevedo (2012, p. 21) enfatiza que, “o relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator de suma importância para uma gestão democrática”.

Mesmo diante do caráter complementar evidente entre pedagogos e educadores das disciplinas específicas, nem sempre esta relação se dá de forma amistosa. Ao contrário, o que se entende na atual conjuntura é que cada vez mais estes profissionais têm travado de maneira silenciosa ou não, embates que resultam em privações de crescimentos para a comunidade escolar.

Instantes onde haja discussões referentes às diretrizes para as escolas tais como, reordenação do Currículo Escolar, o Projeto Político Pedagógico da Escola, entre outras questões pertinentes ao ensino ou gestão da escola, às vezes são questionadas com a incredulidade por parte dos educadores em relação aos pedagogos por os acharem utópicos em excesso e os acusarem de proporem ações que na prática, não se sustentam.

Para Vasconcellos, (2006, p. 86) “um dos entraves, no labor do coordenador pedagógico é disseminar a importância do trabalho coletivo constante na escola”. Para o autor, “as reuniões pedagógicas semanais podem ser a garantia de um tempo privilegiado de ações e decisões realizadas em conjunto” (idem).

Mais que pensar conteúdos, prática e concepção escolares propostas unicamente de um único ponto de vista, a escola pode ser entendida não apenas como uma local de uso de técnicas e teorias, más também como a expressão dialógica de espaços formativos entre os sujeitos.

Metodologia

A investigação ocorreu a partir dos princípios da pesquisa qualitativa, buscando desvelar como se tem construído a relação entre coordenação pedagógica e corpo docente dentro das instituições de ensino. Segundo Malhotra (2006, p.156), a pesquisa qualitativa “é uma metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória baseada em pequenas amostras que proporciona percepções e compreensão do contexto do problema”. Hancock (1998, p. 2) afirma que “a pesquisa qualitativa está relacionada a achar as respostas a perguntas com as quais começam: por quê? como? de que modo?”

A pesquisa foi realizada no ano de 2016 a partir do levantamento de dados em uma escola pública de ensino fundamental do município de Itapetinga-BA, a qual possui 543 alunos, distribuídos em 12 salas de aulas que funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno, totalizando 23 turmas com alunos na faixa etária compreendida entre 14 e 42 anos.

Como instrumentos de coleta dos dados da pesquisa optamos pela entrevista semiestruturada. Para Ludke e André (1986, p. 26) “uma entrevista permite aprofundar sobre aspectos relevantes do tema em questão”. A entrevista realizada foi de natureza semiestruturada.

As entrevistas, foram acordadas com os envolvidos na pesquisa ocorreram em momentos em que o grupo se reuniu (conselhos de classe, ou AC – Atividades Complementares). A entrevista também “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista foi realizada individualmente, em horários previamente estabelecidos com a direção da escola e em consonância com os educadores, com vistas a respeitar as condições e individualidades de cada entrevistado.

Foram selecionadas para participação da pesquisa 02 coordenadoras pedagógicas, sendo uma do turno diurno e a outra do noturno. Sobre as coordenadoras pedagógicas, é válido destacar que ambas possuem experiência docente. Ainda fizeram parte da investigação, 03 educadores do turno matutino que ministram aulas de Português, Matemática e Geografia, 03 educadores do turno vespertino que ministram Biologia, Artes e História e 02 educadores que atuam na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Esta escolha que abrange turnos e disciplinas distintas se justifica por evidenciar as nuances existentes entre os educadores das disciplinas específicas.

É válido ressaltar, que após a coleta e tratamentos dos dados, considerando os aspectos éticos da pesquisa, ratificamos o cuidado com as identidades dos entrevistados, garantindo o seu anonimato.

Resultados e discussões

O escopo desta investigação centrou-se em perceber como se tem dado a relação entre coordenação pedagógica e corpo docente nos espaços escolares. Para tanto, foi utilizado como espaço amostral as considerações de 10 profissionais, sendo 08 educadoras e 02 coordenadores pedagógicos de uma escola municipal da cidade de Itapetinga-BA. Reitera-se que os coordenadores embora atuem como tal, possuem experiência docente.

Para melhor compreensão dos resultados da pesquisa foi realizada entrevista com 10 profissionais supracitados. O questionamento inicial foi: **Existe diferença em trabalhar em uma escola com Coordenação Pedagógica e em uma escola sem Coordenação Pedagógica?**

Em um total de 10 profissionais, 80% dos entrevistados responderam que há diferenças entre ter ou não uma coordenação pedagógica na escola, sobretudo no que diz respeito às problemáticas que envolvem as dificuldades de aprendizagem dos alunos, às cobranças em melhorar os índices de aprovação da escola e ainda à indisciplina. Os demais, que representa 20% dos entrevistados, disseram não perceber a distinção entre ter ou não Coordenação Pedagógica na escola.

Tal percentual expõe que por parte dos educadores há o reconhecimento em relação à presença da Coordenação Pedagógica dentro da escola. No entanto, ainda persiste por parte dos professores, a indefinição do trabalho da Coordenação Pedagógica. Segundo Serpa (2011, p. 14), o

coordenador “vive uma crise de identidade” e “a ausência de nitidez compõe o quadro de uma profissão que ainda está em construção” (SERPA, 2011, p. 16).

Continuando a investigação foi perguntado ao mesmo grupo: **Como você concebe a interface coordenação pedagógica - corpo docente?** No que diz respeito à interface entre coordenação pedagógica e corpo docente, 70% disseram que é uma relação boa, mas apresenta algumas discordâncias pela “forma diferente de pensar” (expressão que representa as demais respostas). 20% responderam que é difícil e 10%, muito difícil.

Indica ainda que quando estão diante de propostas pedagógicas da escola, não estabelecem diálogos amadurecidos, criando um clima de trabalho tensionado onde não é admissível discordarem entre si, sem gerar reações desconfortáveis.

Ainda foi feito o seguinte questionamento: **Qual deve ser o clima do ambiente para que o trabalho transcorra positivamente?** Dos 10 entrevistados, 80% responderam que o ambiente de trabalho deve ser harmonioso e que muitas vezes determinados projetos pedagógicos da escola não tiveram o êxito esperado devido a falta de habilidade de corpo docente e coordenação pedagógica não se inter-relacionarem. Por outro lado, 10% entendem que o trabalho “sendo bem feito, outras coisas não interferem” e, 10% não respondeu.

Implica evidenciar diante deste dado, como os agentes da escola embora percebam a importância da manutenção de um ambiente de trabalho coeso, e ainda, terem experimentado o resultado negativo da falta de diálogo, estes ainda concorrem para que as relações profissionais não se deem de forma a contribuir com o êxito dos processos da escola.

No que tange à citação de três dificuldades entre coordenação pedagógica e corpo docente, as expressões de maior destaque foram: “não sabem ouvir”, “acham que estão sempre certos”, “eles não se interessam em saber das minhas dificuldades”. Sobre esta não aceitação do pensamento heteronômico Dewey (1959, p. 43) entende que:

[...] mentalidade aberta, que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite à mente e a impeça de considerar nos problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente aquilo em que mais se acredita.

De acordo com os investigados, o maior entrave para que esta relação ocorra com plenitude se revela na falta de interesse em conhecer o trabalho do outro, suas demandas e nuances. Aqui revela-se como a falta de conhecimento acerca do trabalho do outro é fator determinante para a construção de ideias distorcidas e por vezes injustas.

Sobre a intensidade da liberdade existente nas ocasiões tais como, conselhos de classe e reuniões pedagógicas de planejamento realizados dentro da escola a indagação feita foi: **Qual a intensidade da liberdade de expressão em reuniões e conselhos de classes?** Dos 10 entrevistados, 60% responderam que há liberdade para falar, no entanto, se discordarem de algo ou listarem as dificuldades de realização de determinado projeto, há possibilidades reais de debates e até ofensas, 30% afirmaram que se sente temeroso “em colocar uma opinião e ser mal entendida” e 10% respondeu que mesmo que sua forma de pensar não seja aceita pelos demais, ela não se exime de participar. Para Libâneo (1996, p. 200) “uma gestão participativa também é a gestão da participação”.

Mais uma vez se constata que a crise desta relação se instala na não aceitação de opiniões contrárias. Os dados revelaram que embora aparente ter liberdade, não é respeitada a discordância de ideias, tampouco isto é visto como algo inerente às interfaces, que podem discordar respeitosamente entre si.

Neste mesmo universo questionamos: **Os desgastes existentes em reuniões/conselhos de classe interferem na aprendizagem dos alunos?** De 10 pesquisados, 50% entenderam que é evidente a possibilidade de desgastes em momentos de encontro entre coordenação pedagógica e corpo docente, e que esta realidade prejudica a intenção destes dois polos em propor atividades que envolvam e aprimorem os saberes e aprendizagens dos alunos. Já para 20% dos pesquisados, isto não tem relação direta com os conhecimentos trabalhados na escola. Em contrapartida, 30% afirmaram que preferem não elaborar projetos por conta das divergências constantes existentes entre coordenação pedagógica e corpo docente.

A partir deste dados, percebe-se que os pesquisados têm um pensamento negativo em relação à possibilidade de encontros do grupo. Preferem se ausentar destes momentos, ou ainda, perspectivam com dissabor os possíveis encontros futuros.

Outro ponto que emergiu deste dado e merece destaque é que, por vezes, os alunos são atingidos na qualidade de seus conhecimentos porque professores ou coordenação pedagógica preferem não montar projetos educativos, ou ainda, deixam de promover atividades de aprendizagem para não criarem conflitos entre seus pares.

Isto denota analisar como a prática educativa, quer seja por parte da Coordenação Pedagógica ou dos docentes, precisa inteirar-se de uma reflexão crítica que os obstáculos existentes na instituição possam ser enfrentados coletivamente. Candau (2011) entende ser urgente uma “prática reflexiva, capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, [...] uma prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar” (CANDAU, 2011, p. 57).

Sobre o envolvimento do corpo docente em atividades a pergunta feita foi: **Como é o envolvimento dos professores nos projetos propostos pela coordenação pedagógica?** 60% do grupo afirmou que sempre que há um projeto que envolva toda a escola, boa parte dos educadores não colaboram ou não auxiliam como deveriam. 30% afirmaram que percebem que não se sentem à vontade para participarem dos projetos e 10% só participam quando são convocados.

Sobre o envolvimento da coordenação pedagógica em projetos propostos foi feita a seguinte questão: **Como é o envolvimento da coordenação pedagógica em projetos propostos pelos professores?** As respostas revelaram que 50% percebem o envolvimento da coordenação pedagógica, 30% acreditam que o envolvimento não é suficiente e 20% que não há apoio efetivo da coordenação, ou seja, todo o trabalho fica por conta dos educadores.

Depreende-se deste dado que tal conjuntura tende a comprometer os resultados pretendidos, seja por parte dos alunos ou por parte dos próprios educadores. Placco, (2008) destaca que:

Só quando há uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo da escola pode haver a possibilidade de emergência de uma nova prática docente, em que movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se ampliam, e uma nova forma de gestão e uma nova forma de prática docente podem ser implementadas. (PLACCO, 2008, p. 150)

Os dois últimos parágrafos reiteram como os entraves entre Coordenação Pedagógica e corpo docente desdobram-se negativamente em outros espaços dentro do ambiente escolar. Esta

realidade implica em preocupação, pois, é a escola que ladeada a outros espaços, contribui para a formação das relações sociais entre os pares.

Considerações finais

Diante dos dados estudados nesta investigação pôde-se depreender que a interface coordenação pedagógica e corpo docente apresenta diversas dificuldades que vão desde a não aceitação da fala do outro, a pouca colaboração em atividades pedagógicas da escola, o pouco envolvimento/conhecimento com as demandas laborais, entre outras questões que culminam em tornar o ambiente escolar pouco produtor.

Tal conjuntura desencadeia negativamente nas relações sociais entre professores e gestão e, conseqüentemente nas aprendizagens dos alunos uma vez que professores e coordenação por vezes optam por não propor ações de aprendizagem para não acirrarem ainda mais as indisposições relacionais que estes se deparam na cotidianidade.

Portanto, para que tal realidade não se consolide, urge a construção de um ambiente laboral harmônico e em parcerias, onde os diálogos sejam pautados pelo respeito às diferenças, e, sobretudo, que as aprendizagens dos educandos sejam o sentido maior da proposta de ensino da escola.

Referências

AZEVEDO, J., NOGUEIRA, L. e RODRIGUES, T. O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. **Perspectivas on line: ciências humanas e sociais aplicadas**. Campos dos Goytacazes. v. 4, 21-39, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei 9394/96)

CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DALBEN, Angela L. F. Conselhos de classe e avaliação do projeto-político-pedagógico de escola. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, ano X, n. 60, p. 43-53, 2004.

DEWEY, J. **Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma re-exposição. São Paulo: Nacional, 1959.

FERNANDES, M. E. A. Avaliar a escola é preciso. Mas... que avaliação? In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GROSBAUM, Marta Wolak; DAVIS, Cláudia. **Sucesso de todos, compromisso da escola**. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. Trad. Waltensir Dutra. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

LIBANÊO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiás: Alternativa, 1996.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LÜCK, Heloísa *et al.* **Ação integrada**: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

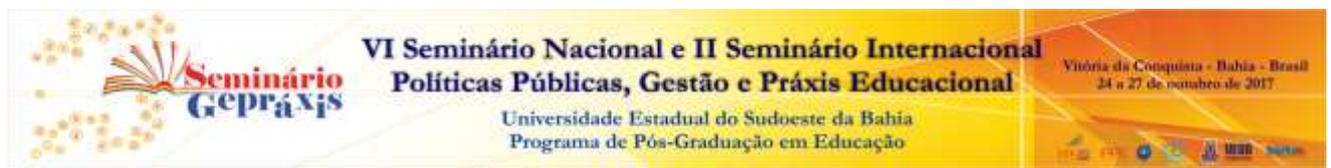
NÓVOA, António. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S. ALMEIDA, L. R. de. SOUZA, V. L. T. de. **Relatório: O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições** - Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. jun.2011

ROMAN, M. D. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**: um estudo de caso etnográfico. Dissertação de Mestrado. São Paulo, SP, Brasil: Universidade de São Paulo.

SAVIANI, Dermeval. Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo. In: **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SERPA, Dagmar. **Coordenador pedagógico vive crise de identidade**. Edição especial



“Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”. Fundação Victor Civita, Edição Especial, n. 6. Junho, 2011

TJORA, A. H. **Writing small discoveries:** an exploration of fresh observers' observations. *Qualitative Research*, London, v. 6, n. 4, p. 429-451, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental:** subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez, 1993.

VASCONCELLOS. C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertard, 2006.

VICENTINI, A. A.F. *et al.* **O coordenador pedagógico:** práticas, saberes e produção de conhecimentos. Campinas: Gráfica FE, 2006, p. 59-72.