



O coordenador pedagógico e suas crenças

Pedagogical coordinators and their beliefs

Renata C. O. B. Cunha
renata_bcunha@yahoo.com.br

Resumo: A formação continuada dos professores, pautada na reflexão sobre a prática que acontece no interior da escola, vem sendo valorizada por autores como Porto (2000), Santos (2002), Canário (2000), Pimenta (1998), Sacristán e Pérez Gómez (1998) sob o argumento de que o saber e o fazer reflexivo precisam estar contextualizados, uma vez que a transformação da realidade educacional decorre do confronto entre teoria e prática. Nesse sentido, questiona-se quem seria o profissional responsável por mediar o coletivo docente e articular os momentos de formação. O coordenador pedagógico passa a ser considerado o interlocutor da formação docente na medida em que proporciona a reflexão sobre a prática e a superação das contradições entre o pensar e o agir. A produção de Placco (1994; Placco *et al.*, 1998, 2000; Placco e Almeida, 2001, 2003) aponta o coordenador como articulador da consciência das dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas da ação dos professores. A revisão do papel do coordenador pedagógico, entretanto, implica a consideração das crenças dos coordenadores, uma vez que as decisões dos mesmos são influenciadas pelas crenças, valores, rotinas, representações. A explicitação das crenças como possibilidade de reorganização do pensamento e consciência das ações (Sadalla, 1998; Krüger, 1993) apresenta-se como condição para uma formação mais autêntica e produtiva.

Palavras-chave: formação continuada, coordenador pedagógico, crenças docentes.

Abstract: Continued teacher education, based on the reflection on the practice that occurs in the school, is valued by authors such as Porto (2000), Santos (2002), Canário (2000), Pimenta (1998), Sacristán e Pérez Gómez (1998), with the argument that knowledge and reflective action must be contextualized, since the transformation of educational reality originates from the comparison between theory and practice. The article discusses who would be the professional responsible for the mediation of the teachers' group and the articulation of the training moments. The pedagogical coordinator is considered to be the interlocutor of teacher education insofar as he/she provides reflection on practice and the overcoming of the contradictions between thinking and action. Placco's work (1994; Placco *et al.*, 1998, 2000; Placco and Almeida, 2001, 2003) sees the coordinator as the articulator of the consciousness of the political, human-relational and technical dimensions of the teachers' actions. However, the revision of the pedagogical coordinator's role implies the consideration of the coordinators' beliefs, since their decisions are influenced by their beliefs, values, routines and representations. The explanation of the beliefs as a possibility of reorganizing the thinking and the awareness of actions (Sadalla, 1998; Krüger, 1993) is a condition for a more authentic and productive education.

Key words: continued education, pedagogical coordinator, teacher's beliefs.

Introdução

O tema da formação continuada de professores vem mobilizando a atenção dos profissionais que trabalham na escola – diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, supervisores – na medida em que estes passam a entender que o desenvolvimento profissional dos professores não implica exclusivamente na participação em cursos de natureza acadêmica, mas acontece também no interior das escolas.

A escola como *locus* de produção de conhecimentos passa a ser valorizada e os professores asseguram-se como sujeitos que constroem conhecimentos e saberes, refletindo sobre a prática e assumindo o papel de transformadores da realidade.

A formação centrada na escola convoca a organização do trabalho docente coletivo e implica eleger um profissional que possa articular os momentos de formação e reflexão. Ao coordenador pedagógico vem sendo solicitada essa função na expectativa de que ele opere como mediador das reflexões sobre a prática em um contexto de trocas simétricas e acolhida para o ouvir e falar dos professores.

A prática como princípio formativo

A proposta de tomar a prática docente em seu contexto, promovendo a reflexão sobre o trabalho, vem sendo defendida por autores como Porto (2000), Santos (2002), Canário (2000), Pimenta (1998), Sacristán e Pérez Gómez (1998), entre outros.

No contexto de uma formação que não se conclui, Porto (2000) acredita que a formação se dá enquanto acontece na prática. A prática é considerada mediadora da produção de conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade. Na sua concepção, alte-

ra-se a perspectiva da formação: o saber descontextualizado é substituído pelo fazer reflexivo, indissociado da relação teoria/prática, que passa a ser condição para a construção de novos conhecimentos e de novas práticas inovadoras e autônomas.

Santos (2002) também concorda que o esteio da formação continuada é a experiência que os professores constroem sobre a docência e que a reflexão sobre essa experiência é que faz diferença nesse processo, pois os professores têm oportunidade de explicitar sua compreensão da realidade. Isso porque “ao buscarem construir hipóteses explicativas para as situações problemáticas com que se defrontam na relação didática com os alunos, obrigam-se a trazer à tona suas leituras da realidade imediata, o que em certa medida reflete as referências teóricas que, de fato, orientam seu trabalho educativo” (p. 218).

As pesquisas de Pimenta (1998) investigam por que, nas práticas pedagógicas dos professores e nas organizações escolares, praticam-se teorias que não são necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. Constata que os programas de formação têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente justamente pelo fato de não tomarem a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos. Ao não colocar as práticas dos professores como ponto de partida e de chegada da formação, acabam por “ilustrar” o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

A prática da reflexão na formação de professores é apontada como recurso importante na formação inicial tanto quanto na formação continuada, em especial quando essa formação acontece na escola. Uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, consiste

em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente – a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, permite transformar a experiência num saber utilizável. Segundo essa perspectiva, a formação contínua dos professores institui-se como um processo de formalização da experiência (Canário, 2000).

Sacristán e Pérez Gómez (1998), na mesma linha de argumentação, justificam a razão de tomar a prática dos professores como ponto de partida na sua formação: valorizam o profissional do ensino como sujeito que fundamenta sua prática numa opção de valores e em idéias que o ajudam a esclarecer as situações, mais do que como um técnico eficaz, responsável por cumprir planos e programas. Ressaltam que a prática não pode ser deduzida diretamente de conhecimentos científicos descontextualizados das ações realizadas em situações reais.

Muitos dos autores identificados com a proposta de formação a partir da experiência dos professores remetem-se aos trabalhos de Donald Schön, que valoriza a reflexão como princípio de trabalho.

Campos e Pessoa (1998) discutem o trabalho de Schön, situando-o na década de 90, com seu conceito de “aprender a prática, praticando”. De acordo com as autoras, Schön propôs uma formação tutorada e uma aprendizagem na ação para as áreas de Arquitetura, Desenho e Engenharia, pensando no desenvolvimento de um profissional reflexivo. Sua formação teórica não se referiu especificamente à formação de professores, mas suas contribuições foram resgatadas num momento particular de reforma educacional americana.

Schön centralizou sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva em três idéias centrais: conhecimento na ação (intuitivo, espontâneo, experimental); reflexão na ação (produção de uma pausa – para refletir – em

meio à ação presente) e reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão sobre a reflexão da ação passada e que influi diretamente em ações futuras, colocando à prova uma nova compreensão do problema). Propôs uma epistemologia assentada na reflexão na ação, defendendo que, ao refletir na ação, o profissional pode encontrar soluções para o problema que se apresenta no contexto do cotidiano. A formação do profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional impõe e que não estão prescritas nas teorias e técnicas, só encontra suporte numa epistemologia que permite que o profissional reflita sobre a própria prática.

Em trabalho mais recente, Pimenta (2002) constrói sua crítica ao conceito de “professor reflexivo” e também se reporta aos trabalhos de Schön, destacando sua proposta de valorização da prática profissional como oportunidade de construção de conhecimento através da análise e reflexão da mesma. Segundo a autora, o ensino como prática reflexiva tem um aspecto positivo, apontando para a valorização da produção de saber docente a partir da prática, colocando em destaque o protagonismo do professor. Entretanto, nos processos de mudança e inovações, pode-se gerar a supervalorização do professor como indivíduo, perdendo-se de vista o contexto social mais amplo e o trabalho coletivo.

O coordenador pedagógico e sua tarefa de formador de professores

Assumindo-se a importância do trabalho de formação centrada na escola, é possível propor alguns questionamentos: Quem são os agentes da promoção da formação continuada dos professores nos espaços escolares? Quais os responsáveis

pela tarefa e desafio de incentivar a constituição do professor reflexivo e estimular a discussão coletiva dos saberes produzidos na escola?

Além da possibilidade de auto-organização dos professores, a equipe de especialistas precisa apoiar, incentivar e criar condições materiais concretas para viabilizar esse projeto de formação.

Embora cada escola tenha um organograma, destacando atribuições e competências diferentes para cada especialista, a produção recente organizada por Placco (1994; Placco *et al.*, 1998, 2000; Placco e Almeida, 2001, 2003) indica que são os coordenadores pedagógicos os interlocutores privilegiados entre os professores em suas reflexões sobre a prática.

Adotando a definição de Leite (2000, p. 63-64), a coordenação pedagógica está sendo entendida neste texto como um “conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos. Tais atividades implicam desde garantir as condições logísticas até o acompanhamento de cada etapa do processo de organização. Cabe, também, à coordenação pedagógica detectar as dificuldades e necessidades dos grupos de professores, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, garantindo espaço para que todos explicitem as suas opiniões e sugestões”.

Ainda segundo o mesmo autor, a formação continuada de professores é aquela que assume o desafio de conceber e construir a escola como um ambiente educacional em que a formação e a prática pedagógica não sejam atividades distintas e divorciadas e estejam articuladas com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades profissionais. Nesse processo, o professor tem oportunidade de assumir o seu papel de

sujeito ativo, participando de forma decisiva em todas as etapas do trabalho escolar (Leite, 2000).

Torres (1994) defende a idéia de que o coordenador pedagógico é um agente responsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática. Acredita que ele é uma figura essencial nesse processo integrador e articulador de ações.

Diante dessas expectativas, é preciso, como indica Torres (1994), identificar primeiramente as representações do papel de coordenador pedagógico internalizado pelos docentes e não docentes (especialistas), clarificando as relações, com vistas às relações assimétricas construtivas: relações de trocas significativas, espaços de negociação, participações igualitárias entre coordenador e professores. As interações ocorrem a partir das internalizações de formas culturais de comportamento, que se mantêm ocultas até serem explicitadas e compreendidas pelos parceiros do processo educativo.

A busca do sentido da ação do coordenador pedagógico e sua constituição como formador precisam ser refletidas e explicitadas coletivamente para que cada um tenha a oportunidade de vir a se tornar mais consciente de sua forma de atuação e mais crítico com relação às (pre)concepções e perspectivas que nutre a respeito de seu trabalho.

Segundo Placco (1994), a construção da identidade profissional e o fortalecimento de seu compromisso com o grupo de professores e alunos dependem da consciência crítica que professores e coordenadores têm frente à sincronicidade das dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas de sua ação. Somente a consciência do dinamismo dessas dimensões permite o redirecio-

namento da percepção sobre a realidade, sobre nós mesmos e o outro, sobre nossa prática, a fim de que reavaliemos os critérios por meio dos quais nos posicionamos e nos direcionamos para essas realidades.

Assumido o pressuposto de que o coordenador é um agente de formação de professores no interior das escolas, vários autores dedicam-se a pensar a especificidade de sua tarefa e as competências e habilidades necessárias a essa função.

Além da formação de professores, Guimarães e Villela (2000) destacam que o coordenador tem três níveis de atuação, que não se excluem: resolver os problemas instaurados; prevenir situações problemáticas previsíveis e promover situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo.

Esses níveis de atuação demandam uma competência relacional e um clima psicológico facilitador para que as relações interpessoais possam ser favorecidas. Almeida (2000) construiu uma abordagem, embasada no contexto da teoria rogeriana, valorizando o espaço para que formadores e formandos se posicionem como pessoas e sugere quatro momentos no processo de formação: a) ouvir-falar, sustentado pela consideração positiva incondicional, empatia e congruência; b) cultivar a leveza, comunicando ao outro que ele é um parceiro, fazendo-o enxergar todos os ângulos com senso de humor, sem amarguras; c) exercitar o planejar coletivo, trocando experiências, teorias, planos, entrelaçando os projetos individuais num projeto coletivo; d) permitir aflorar o vivido, as experiências significativas, possibilitando a releitura das experiências e confronto com as situações do momento presente.

A qualidade das relações interpessoais é destacada em outro trabalho por Almeida (2001, p. 78) ao afirmar que

o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades, dado que sua função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o projeto político pedagógico da escola [...]. Na verdade, relações interpessoais confortáveis são recursos que o coordenador usa para que os objetivos do projeto sejam alcançados [...]. As habilidades de relacionamento interpessoal – o olhar atento, o ouvir ativo, o falar autêntico – podem ser desenvolvidas e, nesse exercício, o profissional vai fazendo uma revisão de suas condições de escola, de professor e de aluno.

Essa disponibilidade do coordenador para ouvir os professores também é levantada por Vieira (2002). Afirma que o ato de ouvir traz ao outro, enquanto fala, mudança na forma de se perceber, pois ouvir permite ao outro tomar consciência de si. Menciona ainda que

é necessário que o coordenador pedagógico reconheça, no grupo de professores com quem trabalha, os sentimentos que vão surgindo no processo de formação continuada que se propõe, identificando e proporcionando momentos para os professores exprimirem seus sentimentos, para os compreenderem e equilibrarem, favorecendo, dessa forma, a continuidade das mudanças na concepção de educação do professor e, conseqüentemente, em suas práticas. (p. 63-64).

Orsolon (2001) lista ações/attitudes do coordenador que podem ser desencadeadoras de um processo de mudança. Entre várias, destacam-se a mediação da competência docente, o desvelamento da sincronidade do professor para torná-la consciente, a procura por atender as necessidades reveladas pelo desejo do professor, o estabelecimento de parcerias

de trabalho e a oferta de situações desafiadoras para o professor.

Clementi (2001), nessa mesma linha de argumentação, afirma que “cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos” (p. 54).

A pesquisa elaborada por Christov (2001), por ocasião de seu doutorado, interrogando coordenadores pedagógicos acerca dos conhecimentos necessários ao exercício de sua função, confirma que os saberes interpessoais são bastante destacados pelos profissionais, além dos saberes associados ao campo das teorias pedagógicas e saberes específicos do fazer pedagógico. Na pesquisa, todos os coordenadores apontaram a necessidade de uma competência de comunicação com os diversos atores da escola e de habilidades que seriam, fundamentalmente, estas: saber ouvir; saber dialogar; enfrentar com paciência as resistências dos professores às mudanças; construir relações de confiança com os mesmos; ser flexível/não rígido.

Em síntese: defende-se uma coordenação que articula tempos de ação e tempos de espera, descortinando uma postura interdisciplinar de escuta, acolhimento, confronto, ruptura, diálogo, proposições, avanços e recuos. (Batista, 2001)

O coordenador pedagógico e suas crenças

A explicitação da atribuição do coordenador pedagógico como agente desencadeador de um processo de formação contínua dos professores no interior das escolas, substituindo a visão da coordenação como controle, debate com um modelo de formação tradicional dos

próprios coordenadores que, como aponta Garcia (1995), pressupõem que os professores estejam educados e formados para as suas atividades docentes depois de concluídos seus estudos.

A revisão do papel do coordenador pedagógico, portanto, implica também considerar a necessidade de se perguntar pelas crenças dos coordenadores. Perguntar pelas crenças, solicitando sua descrição, provoca uma reflexão sobre as próprias ações, contribuindo para que as mesmas reflexões passem a nortear o planejamento de ações futuras. Conhecer e avaliar as próprias crenças permite ainda reorganizar o pensamento e buscar fundamentar um corpo de conhecimentos (Sadalla, 1998, p. 36).

O conceito de crenças desenvolvido por Krüger (1993) é de que elas são conteúdos psíquicos, representações simbólicas, oriundos da nossa experiência e dos resultados que dela advêm e que estão incluídas em nosso mundo mental. Elas estão presentes em nossa subjetividade e em processos sociais, instalando-se na cultura e influenciando nossa existência pessoal e a vida coletiva. As fontes de nossas crenças são as interações sociais e a experiência, tanto sensorial quanto cognitiva, e são reconhecidas especialmente pela linguagem (e outros indícios comportamentais). São elas que norteiam nossas ações, fornecendo-lhes sentido e direção. Os sistemas de crenças – conjunto estruturado de argumentos e teorias, associados de forma lógica – fornecem explicações e alimentam expectativas em relação ao futuro, conferindo motivação e norte à conduta. Convém ressaltar, entretanto, que as relações interpessoais, além de gerar, também podem modificar ou eliminar crenças.

O coordenador, em seu próprio processo de formação contínua, deve se preparar para trabalhar com as crenças do seu grupo de profes-

res, buscando promover a consciência crítica da sincronicidade dos componentes políticos, humano-interacionais e técnicos da ação dos professores. Essa perspectiva, defendida por Placco (1994), permite um movimento que produz novas compreensões do processo educativo, uma reestruturação entre esses componentes e a (re)definição do projeto pedagógico coletivo.

Estudar as crenças dos professores é deter-se nas perspectivas, convicções, teorias, princípios de práticas desses profissionais. Qual a importância desse estudo? Segundo Krüger (1993, p. 14), “a pesquisa de crenças e sistemas de crenças contribui para o nosso entendimento do mundo, da sociedade, da cultura e de nós mesmos, inclusive de nossa cognição, quer dizer, dos processos e conteúdos de nossa mente, dilatando o nosso grau de consciência”.

Envolvidos com a formação continuada de professores e coordenadores, temos que considerar que as decisões dos mesmos são influenciadas, sobretudo, pelas crenças, escala de valores, ideologia, rotinas, estilo pedagógico e reações pessoais (Sadalla *et al.*, 2002). As respostas aos problemas de natureza complexa e imprevisível, marcadas por incertezas e conflitos de valores do cotidiano da escola e expressas por comunicações, ações e comportamentos, estão assentadas, principalmente, nas crenças dos professores. As mesmas autoras destacam que os pressupostos que sustentam o paradigma que estuda o pensamento do professor durante sua atividade profissional são os de que “o professor é um sujeito reflexivo, racional, que toma decisões, emite juízos, tem crenças e engendra rotinas próprias de seu desenvolvimento profissional; os pensamentos do professor guiam e orientam sua conduta” (p. 101).

Se tendemos a ser e a viver de acordo com as nossas crenças, pensar o

desenvolvimento dos profissionais da educação, a formação centrada na escola e a mediação do coordenador pedagógico supõe pensar as crenças que orientam o trabalho dos mesmos e dão suporte à sua ação. A explicitação das crenças como possibilidade de reorganização do pensamento e consciência das ações (Sadalla, 1998; Krüger, 1993) apresenta-se como condição para uma formação mais autêntica e produtiva.

Referências

- ALMEIDA, L.R. 2000. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: E.B. BRUNO; L.R. ALMEIDA e L.H.S. CHRISTOV (orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, Edições Loyola, p. 77-88.
- ALMEIDA, L.R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. 2001. In: V.M.N.S. PLACCO e L.R. ALMEIDA (orgs.), *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, Loyola, p. 67-80.
- BATISTA, S.H.S.S. 2001. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: V.M.N.S. PLACCO e L.R. ALMEIDA (orgs.), *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, Loyola, p. 109-118.
- CAMPOS, S. e PESSOA, V.I.F. 1998. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: C.M.G. GERALDI; D. FIORENTINI e E.M.A. PEREIRA (orgs.), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras, p. 183-206.
- CANÁRIO, R. 2000. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: A.J. MARIN (org.), *Educação continuada*. Campinas, Papirus, p. 63-88.
- CHRISTOV, L.H.S. 2001. *Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (com) ciências na escola*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 161 p.
- CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. 2001. In: V.M.N.S. PLACCO e L.R. ALMEIDA (orgs.), *O coordena-*

- dor pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, Loyola, p. 53-66.
- GARCIA, M. 1995. *Coordenação Pedagógica: ação, interação, transformação*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 134 p.
- GARRIDO, E. 2000. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: E. B. BRUNO; L.R. ALMEIDA e L.H.S. CHRISTOV (orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, Edições Loyola, p. 9-16.
- GUIMARÃES, A.A. e VILLELA, F.C.B. 2000. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: E.B. BRUNO; L.R. ALMEIDA e L.H.S. CHRISTOV (orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, Edições Loyola, p. 37-54.
- KRÜGER, H. 1993. Crenças e sistemas de crenças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1-2:3-15.
- LEITE, S.A.S. 2000. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: R.G. AZZI; S.H.S.S. BATISTA e A.M.F.A. SADALLA (orgs.), *Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas, Alínea, p. 39-66.
- ORSOLON, L.A.M. 2001. O coordenador/formador como um dos agentes de mudança da/na escola. In: V.M.N.S. PLACCO e L.R. ALMEIDA, *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, Loyola, p. 17-26.
- PIMENTA, S.G. 1998. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: I. FAZENDA (org.), *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, Papirus, p. 161-178.
- PIMENTA, S.G. 2002. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: S.G. PIMENTA e E. GHEDIN (orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, p. 17-52.
- PLACCO, V.M.N.S. 1994. *Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos*. Campinas, Papirus.
- PLACCO, V.M.N.S. GUIMARÃES, A.A.; MATE, C.H.; BRUNO, E.B.; VILLELA, F.C.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. e SARMENTO, M.L.M. 1998. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo, Edições Loyola.
- PLACCO, V.M.N.S.; BRUNO, E.B.; ALMEIDA, L.R. e CHRISTOV, L.H.S. (orgs.). 2000. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, Edições Loyola.
- PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (orgs.) 2001. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo, Edições Loyola.
- PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (orgs.). 2003. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo, Edições Loyola.
- PORTO, Y.S. 2000. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: A.J. MARIN (org.), *Educação continuada: reflexões e alternativas*. Campinas, Papirus, p. 11-38.
- SACRISTÁN, J.G. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. 1998. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, ArtMed.
- SADALLA, A.M.F.A. 1998. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, Ed. Alínea.
- SADALLA, A.M.F.A.; SARETTA, P. e ESCHER, C.A. 2002. Análise de crenças e suas implicações para a educação. In: R.G. AZZI e A.M.F.A. SADALLA (orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 93-112.
- SANTOS, J.M.T.P. 2002. O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas à realização do trabalho educativo na escola. In: N.S.C. FERREIRA, *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo, Cortez, p. 205-222.
- TORRES, S.R. 1994. *OUVIR/FALAR – Um exercício necessário na interação de docentes e não-docentes*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 227 p.
- VIEIRA, M.M.S. 2002. *Mudança e sentimento: o coordenador pedagógico e os sentimentos dos professores*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 182 p.

Renata C. O. B. Cunha
Universidade de Campinas