

## POSSIBILIDADES FORMATIVAS DO COORDENADOR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**Luciana Costa Couto**

*Universidade Pernambuco - UPE grupo de pesquisa: A cultura da infância nas políticas e práticas pedagógicas na educação infantil*

*Email: proflucianacouto@yahoo.com.br*

**RESUMO:** A presente pesquisa indagou acerca das possibilidades formativas de coordenadores pedagógicos que atuam em escolas de Educação Infantil da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes-Pernambuco/Brasil, em busca de compreendermos como a prática desses profissionais contribui com a formação dos professores na escola. O interesse pelo fenômeno se inscreve pela pesquisas de autores que têm buscado discutir a formação dos professores no contexto da escola pautado em conhecimento e prática, reflexão e ação dentro da sua realidade. Como valorizar o papel do formador na escola vivido pelo coordenador pedagógico que é apontado como relevante na função de mediador de ações formativas, para contribuir com o repensar da prática docente. Entendendo que a formação dos professores, continua distante de uma prática reflexiva, por estar, dentre outros, construída sobre um olhar de sistema de governo no qual valoriza os profissionais para momentos formativos que não têm aproximação com o ambiente escolar e busca orientar a prática formativa a partir de manuais prontos, que nos dias atuais tem se refinado no sentido de seduzir os professores. Diante do aqui exposto e de inquietações pessoais advindas do trabalho de acompanhamento dos coordenadores pedagógicos, nos motivamos a investigar de que maneira o coordenador pedagógico tem possibilitado momentos formativos aos professores contribuindo com a prática docente na escola da educação infantil. Neste sentido sistematizamos uma reflexão acerca do contexto da escola como locus de formação e o papel do coordenador no sentido de melhor compreender sua função de mediação. Como procedimentos e instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação participante, realizamos 32h de observação, buscando registrar as possibilidades formativas dos coordenadores em suas práticas diárias, no tocante ao apoio que prestam aos professores da escola. Para tal, fizemos uso de gravação de áudio e registros no diário de bordo de falas dos coordenadores, e professores que revelam possibilidades utilizadas na formação. A análise fundamenta-se em Bardin (1977) e dos dados emergiram os principais resultados: ações formativas diversificadas dos coordenadores junto aos professores em jornadas pedagógicas para estudo e planejamento no início do ano letivo; encontros semanais e mensais para planejar e (re) pensar atividades de ensino que foram definidas. Destacamos a forma “singular” de cada coordenador pedagógico na mediação formativa em face da diversidade dos docentes, suas realidades escolares e seus saberes no âmbito da educação infantil.

Palavras-chave: Formação na escola, práticas docentes, coordenador pedagógico.

### INTRODUÇÃO

Formação continuada dos professores tem se apresentado como um tema bastante discutido no cotidiano das instituições de Educação Infantil, no sentido de contribuir com a melhoria das práticas de ensino dos docentes. A formação de professores, por muito tempo, foi pensada e construída sob a orientação de profissionais que não somente atuavam fora do ambiente escolar, mas “supunham” ser suficiente entregar um manual com “receitas prontas” para ser materializado em suas práticas. No entanto, pesquisas têm

mostrado que os professores não fazem exatamente tudo o que dizem os “textos do saber”, mas antes, reconstroem as suas práticas de ensino com base no que acreditam que devem fazer a partir do que é, também, possível.

Nesse sentido, estudiosos como Nóvoa (1991), Freire (2009), Placco (2009), Ferreira (2010, 2013) dentre outros, têm buscado discutir reflexivamente, o contexto da escola e suas produções e estratégias próprias pautadas na sua realidade, percebendo que essa instituição não forma apenas estudantes, mas também, profissionais que nela atuam.

Atualmente sinaliza-se uma forte tendência em valorizar a escola como o lócus da formação continuada que segundo Garrido (2009) para ser bem-sucedido, qualquer projeto de formação continuada realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições: é preciso que os educadores sejam respeitados e ouvidos e os seus saberes advindos de suas experiências sejam valorizados e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades. Diante dessa concepção fica claro que quando a formação se aproxima do contexto vivido pelo professor, há uma contribuição de subsídios para sua prática.

Quanto aos aportes teóricos acerca do coordenador pedagógico subsidiamo-nos em Freire (2009), Garrido (2009), Kramer (2013), Placco (2013), Ferreira (2013), Couto (2016) para tratar do papel do coordenador pedagógico como mediador, junto aos professores, de possibilidades formativas na escola. Nos motivamos a investigar de que maneira o coordenador pedagógico tem possibilitado ações formativas aos professores no sentido de contribuir com a prática docente na escola da educação infantil na rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes? Também conhecer as concepções desses coordenadores pedagógicos, no tocante a sua função na escola, e em que medida as possibilidades formativas desenvolvidas pelos coordenadores se aproximam de uma prática formativa reflexiva.

## **PERCURSO TEÓRICO**

A escola como lócus de formação se apresenta como um ambiente de ações coletivas propiciando a formação de pessoas que mesmo com uma gama de diversidade cultural, todos têm propósitos que fortalece a realidade única da escola. Segundo Barroso (2004), “[...] a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas alunos, mas também os profissionais que nela atuam”. Ferreira (2010) acrescenta:

[...] no interior de cada unidade escolar, revela-se uma vida ordinária, que não está prescrita nos documentos oficiais é fruto de uma construção própria, feita de práticas cotidianas singulares que não se caracterizam apenas pela banalidade e pela repetição dos atos e atitudes. (p. 68).

Formar o professor no contexto de atuação traz significados positivos, aponta Freitas (2014) que implica a necessidade de se vivenciar experiências e aprendizagens que são construídas processualmente, em movimentos singulares de atuação compartilhada, que, pouco a pouco, vai alterando conhecimento e prática, reflexão e ação. Segundo Ferreira (2013) existe uma “margem de manobra” entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece uma criação própria das pessoas que faz o dia a dia da escola. Destacamos a fala do professor que deve ser valorizada e considerada, pois é dotada de um saber específico intitulado o “saber escolar” que passa a ser considerado como aquele que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência e conforme a autora citada anterior fica claro que o saber ao entrar no ambiente escolar sofre modificação que segundo Ferreira (2010) “[...] que se relaciona com os objetivos, características, organização dessa instituição e com as demandas sociais a ela impostas, transformando-se em saberes a ensinar”. Surgindo a necessidade de ajudar esse professor em organizar esses saberes a ensinar que segundo Nóvoa (1991) a formação pode ser o caminho privilegiado de configuração da profissão docente. Contudo, a construção de uma política de formação continuada na escola segundo Fusari (2009):

[...] vai depender do olhar que todos tenham sobre o valor que a formação tem como condição básica para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. Também é necessária uma gestão democrática e estrutura que garanta anualmente oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando a formação continuada na rotina escolar.(p.22)

Formação com relevância dentro da escola gera implicações como garantia de tempo para formação, olhar de formador, gestão democrática e vontade do professor crescer na profissão, contudo compreendemos ser possível, pois Loiola (2005) descreve que:

[...] a formação continuada das professoras deve se inserir em uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional. Acreditamos que é também dentro da própria escola que as professoras podem encontrar alternativas para aperfeiçoar e melhorar suas práticas pedagógicas. Dito de outra maneira faz-se necessário desenvolver estratégias de formação a partir das exigências de suas práticas concretas e das interações com seus pares, procurando, ao mesmo tempo, o apoio de profissionais que trabalham com a problemática de formação de professoras. [...] Em síntese, consideramos que a busca e a concepção de uma proposta de formação continuada são uma necessidade atual que exige uma resposta urgente. (p.2)

Aperfeiçoamento e melhoria de sua prática concreta como aponta Loiola e interações

com seus pares para compartilhar conhecimento, angustias e alegrias no ofício de ensinar.

Por tanto é preciso que haja espaço para o professor ser ouvido e para falar, propondo um movimento orquestrado intencionalmente na escola pelo coordenador pedagógico, uma experiência de formação e prática reflexiva que apresente desafios, instiga a busca, aguça a curiosidade pelo conhecimento, incentiva a pesquisa, apresenta experiências e vivências, organiza a equipe, articula pessoas e ideias, estimula as reflexões do grupo, enfim, um trabalho conjunto que transforma a escola em um lócus de formação<sup>1</sup>, um promotor das ações relevantes.

O papel do coordenador pedagógico e as possibilidades formativas geram uma perspectiva que o coordenador se apresenta (ou deveria se apresentar) como o profissional que oportuniza aos professores uma reflexão sobre suas próprias práticas de ensino, valorizando experiências e dilemas face às necessidades inscritas no contexto institucional.

Esses profissionais sabem suas atribuições? Tem um campo de atuação definido? Redimensionar o papel do coordenador na escola implica na reflexão de quem é esse profissional, pois ele precisa se reconhecer como formador para fortalecer sua autonomia pedagógica na escola e para isso evitar correr o risco de ser engolido por demandas do cotidiano e contar com o apoio de pares experientes. Suas ações não podem ser espontâneas e intuitivas, mas sim previamente selecionada e cuidadosamente planejadas<sup>2</sup>. Observar só um viés como apresentar teorias, conceitos e definições não promove necessariamente transformação na ação docente, os professores podem até gostar do assunto, demonstrar interesse e fazer leituras sobre o tema e ficar satisfeito com a formação sem que isso implique no compromisso com mudanças em sua atuação. O coordenador pedagógico ao se visualizar como formador segundo Placco (2013) valoriza a perspectiva colaborativa da formação, concretiza bons momentos formativos, organiza grupos de estudo, planeja as ações didáticas junto ao professor, orienta por séries, exerce de fato, o papel de um articulador de aprendizagens.

Segundo Terzi e Fujikawa (2013) o coordenador, na medida em que se constitui num líder técnico pedagógico, co-responsável pela articulação entre os diferentes atores da escola, vive na formação uma situação única: naquela escola, naquele projeto, naquele coletivo de professores, alunos e famílias, circunstâncias singulares vividas pela equipe, que deve ser problematizada, reconsiderada e orientada.

---

<sup>1</sup> Moacyr da Silva usou essa expressão no artigo A escola como lócus privilegiado de formação: visitando o Ginásio Vocacional do livro o coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.

<sup>2</sup> Citado por Lilian Pessoa e Maria do Céu Roldão no artigo Estratégias viabilizadoras da boa formação na escola: do caso a intencionalidade.

É papel preponderante de o coordenador pedagógico organizar possibilidades formativas e planejar os encaminhamentos de sua atuação junto a sua equipe de professores na tentativa de promover e valorizar a formação continuada no ambiente escolar.

## **PERCURSO METODOLOGICO DA PESQUISA**

O percurso metodológico da pesquisa foi desenvolvido à luz de Bogdan e Biklen (1994), especialmente no que dizem da obtenção de dados descritos, apreendidos no contato direto do pesquisador e também construídos pela reflexão, tendo em vista, a vigilância epistemológica requerida no rigor da pesquisa qualitativa (BACHELARD,1989).

Realizamos uma pesquisa de campo e, em vista dos critérios requeridos para aproximarmos-nos de nosso objeto de estudo, definimos duas instituições (Centros de educação municipal da cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE), que atendem crianças da Educação Infantil, na faixa etária entre 03 e 05 anos de idade, tendo o coordenador pedagógico atuante nessa função há dois anos.

Como procedimentos e instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação participante. Realizamos 32h de observação, buscando registrar as possibilidades formativas dos coordenadores em suas práticas diárias, no tocante ao apoio que prestam aos professores da escola onde atuam. Para tal, fizemos uso de gravação de áudio e registros no diário de bordo de falas dos coordenadores, e professores.

Recorremos a análise de conteúdo categorial do tipo temática (Bardin,1977), buscando compreender o que eles acreditam ser o seu papel e em que acreditam ser possibilidades formativas desenvolvidas com os professores, na escola de educação infantil.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Vejamos as categorias empíricas centrais que emergiu no estudo, realizado com os sujeitos participantes que denominamos coordenador A e coordenador B.

### **Em relação ao que acreditava ser o seu papel enquanto coordenador.**

Os coordenadores A e B relataram a função que exerciam:

“Está no auxílio das práticas docentes dos professores, no pensar pedagógico da escola como o todo, no cumprimento da proposta pedagógica estabelecida para o segmento de ensino que você está atuando, no trabalho com as dificuldades de aprendizagem, favorecendo praticas que sejam consolidadas da melhor forma possível que a escola consiga a melhoria na qualidade do ensino.”

(Fala do coordenador A)

“Minha expectativa seria atuar só na área pedagógica, é isso que queria, e a expectativa, mas entre o que deseja e o que se necessita tem um percurso distante. Mas eu queria acompanhar mais de perto as práticas das professoras e colaborar mais com essas intervenções que pelas vezes que as demandas burocratas e de outras funções agente terminam abarcando e não dá conta.” (Fala do coordenador B)

Todos tinham consciência de seu papel pedagógico na escola, dever de contribuir com o andamento da rotina escolar na tentativa de minimizar as dificuldades diagnosticadas. Entre os assuntos abordados pelos coordenadores pedagógicos nos encontros com os professores, estavam aqueles relacionados à construção do planejamento anual, mensal e semanal, os avanços e dificuldades enfrentadas pelos grupos de alunos nas turmas, a relação entre família e escola e, ainda, as demandas solicitadas pela Secretaria de Educação do Município. Contudo, cada coordenador tinha sua forma pessoal de possibilitar ações formativas diante da diversidade da equipe de professores e realidade escolar, que variava na condução da estruturação, regularidade e reflexão.

**Em relação ao que acreditava ser possibilidade formativa desenvolvida com os professores.**

Em suas rotinas, verificamos que os mesmos promoviam possibilidades formativas diversificadas junto ao seu grupo de professores, tais como jornadas pedagógicas e encontros semanais e mensais para planejar e pensar atividades que pudessem auxiliá-los na fabricação das suas práticas de ensino.

Ao questionarmos o coordenador A sobre a sua opção por esse trabalho, ele declarou:

Assim, tem momentos que eu olho o dia a dia do CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), olho os planejamentos dos professores sento com elas para ouvir e entender o que elas estão fazendo na sala de aula, essas observações eu vou percebendo onde elas têm mais dificuldades e ai neste ponto de escuta e observações, eu determino o que é mais urgente para se trabalhar tendo em vista o todo.

Ainda como forma de “avaliar” as práticas de ensino dos docentes, o coordenador A nos informou (o que também foi por nós visto durante as nossas

observações) que fazia verificações dos conhecimentos por eles ensinados, observando as atividades realizadas pelas crianças, as quais ficavam afixadas nas paredes da classe, e fazendo perguntas, sobre o que haviam estudado e aprendido nas aulas. Nesse contexto, sempre que visitava as salas de aula, ele tinha o cuidado de ouvir e de se comunicar com as crianças valorizando as suas falas e o ambiente alfabetizador em que se encontravam, o qual, segundo ele, é algo em constante modificação.

Observamos que o coordenador A também propôs aos professores um quadro de atividades permanentes para subsidiar sua rotina diária, contendo um calendário para verificar a data, mês e ano de todos os dias, quadro de quantos somos? Para ajudar as crianças contar a frequência diária da turma. Ajudante do dia para dar a criança responsabilidade com o andamento da turma. Pensamos ser essa ação do coordenador bastante relevante, por auxiliar, entre outras coisas, o professor na organização do seu tempo pedagógico, oferecendo-lhe várias possibilidades de momentos de aprendizagens. Consideramos essas ações do coordenador A – o acompanhamento individual e semanal do planejamento da rotina da sala de aula dos professores – bastante relevante, porque, ao questionar os educadores sobre as escolhas, sobre os objetivos, que possuem e que desejam alcançar, sobre as metodologias que pretendem usar para dar conta do que têm como meta de aprendizagem para os seus alunos, relatava que o coordenador A promovia a oportunidade de reflexão e avaliação das suas práticas, levando-os, desse modo, a buscar outros “caminhos”.

No entanto, concordamos com Franco (2009), que aponta esse atendimento individualizado limitador a vivência do aprender a viver junto<sup>3</sup> reduzindo as parcerias coletivas que ajudam nas dificuldades cotidianas. Sobre essa questão, o autor supracitado acrescenta:

É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades, rompendo com o individualismo e o isolamento, aspecto presente na conduta de muitos professores nessa fase (op. cit.: p.35)

Ao conduzir esses encontros, percebemos que as colocações do coordenador A, em alguns momentos era uma via única de diálogo, pois os professores se calavam e executavam suas solicitações diante de seus argumentos pautados no material sugerido. Ao observar esses momentos sentíamos o professor um pouco constrangido em questionar, pois para o professor, ele era a pessoa que estava para contribuir, apoiar e executar as melhores estratégias

---

<sup>3</sup> Do relatório Delors, elaborado por Comissão Internacional constituída pela UNESCO(1999) os quatro pilares da educação.

educacionais da escola. Surgia nesse momento à necessidade de se entender a concepção apontada por Loiola (2005) de que é preciso um espaço para o professor ser ouvido e para falar, um movimento orquestrado intencionalmente na escola pelo coordenador pedagógico e não conduzir o professor a um mero executor de tarefas.

Diante dos dados aqui apresentados, podemos constatar que o coordenador A promovia vários momentos de possibilidades formativas, na maioria das vezes, de forma estruturada, tais como jornada pedagógica, conselho de classe, encontro semanal com o professor para ajustes no planejamento mediante o tema proposto na semana, tudo no próprio ambiente de trabalho, os quais oportunizaram ao professor, segundo Schön (2000), refletirem sobre as suas ações postas em prática na sala de aula. No entanto, observamos que à forma de conduzir algumas possibilidades formativas, em alguns momentos limitavam a autonomia dos professores que tinham o papel de executar as sugestões bem organizadas das situações didáticas. Acreditamos que nessa perspectiva bem organizada e individualizada de apoio ao professor, o coordenador corre o risco de provocar uma apatia em relação ao desenvolvimento da criatividade e inventividade dos professores que reflita diretamente no seu grupo de criança.

Quanto ao coordenador B, observamos que priorizava encontros formativos mensais com grupos de professores por faixa etária. Onde ouvia cada professor onde relatava como estava sua turma no geral e no específico de avanços e necessidades. Fazia registros em seu caderno e levantava a questão para o grupo dá sugestão de soluções. Ao terminar de ouvir as professoras provocava a reflexão do planejamento dividido por semanas. No processo sempre aparecia um questionamento de algum tema e sempre relatava sua experiência e trazia sugestão de atividades. Usava um chavão “se está funcionando, atendendo a necessidade da criança vamos em frente”. Sempre preocupado em ajudar as professoras a ter segurança e gerar autonomia nas crianças. Percebemos que ela instaurava um clima de valorização do docente que mostrava sua prática sem medo de errar. Fizemos uso da fala de uma professora sobre o seu olhar ao coordenador B que bem define suas possibilidades formativas:

*“A coordenadora desempenha um papel importante de suporte ao trabalho docente contribuindo com conhecimentos teórico-metodológicos, experiências vivenciadas, ideias e sugestões. Ela participa desde o planejamento das ações e atividades até a avaliação (e possível replanejamento) das práticas relacionadas ao processo ensino aprendizagem. Está sempre disponível e disposta a auxiliar o trabalho docente e mediar possíveis conflitos entre crianças X famílias X professora. Além disso, vibra com os avanços das crianças, incentiva, elogia e coordena os conselhos de classe”. (Professora do coordenador B que atende crianças de 04 anos)*

Observamos que esse acesso mensal do professor e pares com o coordenador B provocava no dia a dia da escola mais autônoma no que tange as ações pedagógicas, e suas idas na sala eram mais para entrega de atividades, um fato pontuado pela professora ou fazer sondagem com as crianças para avaliar e diagnosticar a fase de escrita em que as crianças se encontravam na tentativa de ajudar as professoras em propostas de avanços.

É nítido que o coordenador B se preocupa em possibilitar ações formativas na escola que atendessem a todos envolvidos com a criança e sempre pautava no que ela conhecia desse grupo. Não podemos afirmar segundo Pessoa e Roldão (2013) que seguindo o coordenador por este ou aquele caminho, adotando está ou aquela estratégia de formação, sua equipe docente certamente alcançará um desenvolvimento profissional de tal maneira que sua atuação melhore significativamente a aprendizagem das crianças. De igual maneira, não existem possibilidades formativas boas ou más em si mesmas, o que existe, de fato, é a análise de um contexto, de um grupo, de conteúdos, de condições reais e, a partir dela, a seleção de estratégias que possam servir a esta situação em particular, pois esses momentos na escola representam uma conquista dos professores, um espaço de comunicação efetiva entre eles, oportunidades de construção do projeto escolar, formação pessoal e profissional e um espaço de autoria e compreensão da própria experiência. Os mesmos autores citados ressaltam que os coordenadores devem organizar e planejar seus trabalhos estrategicamente para que haja transversalidade na condução de suas ações de modo a provocar análise e reflexão que tenham como base a experiência do professor, o conhecimento produzido acerca do assunto em pauta (teoria) e a construção coletiva de propostas de melhoria ou superação (teoria e práticas implicadas).

## CONCLUSÃO

Ao término desse trabalho, pudemos concluir que as mediações pedagógicas dos coordenadores, em relação à sua atuação enquanto formador dos professores da educação infantil na escola possibilitou um desprendimento da idéia de que os encontros de formação continuada dos professores só acontecem (ou só deveriam acontecer) em momentos pontuais organizados pela Secretaria do Município, fora do seu ambiente de trabalho, executadas por outros profissionais com “receitas prontas” para seguir e materializar (COUTO, 2016).

Os dados evidenciam claramente, que os coordenadores observados, ao organizar o seu trabalho pedagógico, tinham como principal objetivo criar possibilidades formativas para contribuir com os professores na construção de concepções e

reconstruções de conceitos, a partir de situações vividas na prática, no sentido de favorecer o desenvolvimento da curiosidade epistemológica referida por Freire (2009).

No entanto, salientamos que os dados também revelaram a necessidade de formações para o coordenador pedagógico que ajude a esclarecer alguns pontos referentes à valorização dos saberes múltiplos dos professores, apreendidos a partir da sua experiência e vivência. Nesse mesmo contexto, é preciso discutir as atribuições que o papel que exercem lhes confere, ponto esse bastante enfatizado pelos coordenadores ao afirmarem que as limitações em propor um trabalho mais efetivo junto ao corpo docente, eram decorrentes das muitas demandas burocráticas impostas pela escola e da “inexistência” de dias e horários específicos para formação no calendário anual ou da própria escola, que oportunizasse reunir professores para estudar e avaliar ações para crescimento de todos.

Nesse sentido, afirmamos que a escola encontra-se permeada de possibilidades formativas promovidas pelos coordenadores, as quais estão baseadas, principalmente, nas suas concepções sobre a sua função e sobre o seu olhar em relação ao “ato de ensinar”. Assim, consideramos essencial que novas pesquisas aprofundem a problemática levantada e que possam tomar como eixo de discussão a necessidade de uma formação continuada dos coordenadores pedagógicos que promova, sobretudo, uma interação efetiva entre os saberes construídos no âmbito acadêmico e as possibilidades formativas que desenvolvem no seu ambiente de trabalho, possibilidades essas derivadas das situações vivenciadas cotidianamente nesse espaço.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, L. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertand, 1989.

BARDIN, Laurence. *Analise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. **Formação, projeto e desenvolvimento organizacional**. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 61-78.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

COUTO, Luciana C. **A prática formativa do coordenador pedagógico nas escolas de educação infantil**. 24 f.2016. Artigo (Especialização em Docência na Educação Infantil)- Programa de pós-Graduação CEEL-centro de estudos em educação e linguagem Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2016.

FERREIRA, A. T. B; Cruz, S. P. S (org) **Formação Continuada de Professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada de Professores:** programas, projetos e recursos didáticos. Recife: Ed. UFPE, 2013.

FRANCO.F.C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luuiza Helena da Silva Christov (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e terra, 2009.

FREITAS, Marlene B. O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 324 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de pós-Graduação em educação Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2014.

FUSARI, J.C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luuiza Helena da Silva Christov (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GARRIDO, E. Espaço de formação continua para o professor-coordenador. In Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luuiza Helena da Silva Christov (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

KRAMER, S. Nunes, M.F e Carvalho, M.C (org.) **Educação Infantil : Formação e responsabilidade**. 1ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p.14.

LOIOLA, L. J. S. L. (2005). **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizados para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil**. In Reunião da ANPED, 28, 1-16.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

PESSÔA, L.; ROLDÃO, M.C. Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do caso à intencionalidade. In Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (org.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: edições Loyola, 2013.

PLACCO, V.M.N.S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luiza Helena da Silva Christov (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (org.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: edições Loyola, 2013.

SHÖN, Donald, **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TERZIC, A.; FUJIKAWA, M.M. Como reverter planejamentos de trabalho de coordenadores em oportunidades formadoras?. In Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (org.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: edições Loyola, 2013.