

O PAPEL DO COODENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

CEHELLA, Marinalva Maria Poletti¹

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco²

Introdução

O coordenador pedagógico tem uma função importante na formação dos professores alfabetizadores, por propiciar o que muitos educadores têm denominado de educação continuada em serviço e refletir sobre a própria atuação em sala de aula, permitindo a atualização de conhecimentos através de constantes estudos e reflexões.

Esse processo de formação favorece o desenvolvimento de uma postura crítica diante das diferentes interpretações acerca do processo de alfabetização, justificando que a ação do professor deve ser pensada a partir de respostas relativas e provisórias, ou seja, como um processo complexo e multideterminado. Portanto, o processo de formação continuada do professor, especialmente daquele que opera com a aprendizagem da linguagem escrita, tem se evidenciado, na atualidade, como uma necessidade.

É nesta perspectiva que buscamos refletir sobre o papel do coordenador pedagógico em ações formadoras do professor alfabetizador. Para tanto, buscamos reflexões sobre a necessidade de mudanças na formação destes professores uma vez que o trabalho pedagógico tem sido permeado pela ausência de reflexão em torno da prática docente. Nesse sentido, ao trazermos à tona essas reflexões, entendemos estar propiciando repensar o

¹ Aluna do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – Supervisão Escolar

² Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente e Aprendizagem Escolar.

processo de alfabetização conjuntamente (professor e coordenador) numa discussão ampla que envolve estudos e reflexões, tanto no interior da instituição escolar, como fora dela. Salientamos, então, a importância do trabalho coletivo como espaço de formação, explicitando, entre outras questões, as finalidades da escola no que tange à aprendizagem e domínio da linguagem escrita. Essas reflexões, na atualidade, têm sido documentadas através da elaboração do Projeto Político Pedagógico que se constitui em um compromisso coletivo que envolve aspectos políticos e pedagógicos.

1. A necessidade da reflexão na formação de professores

Nos dias atuais, pensar a formação de professores tem sido uma preocupação para os que estão diretamente relacionados a ela, tanto nos cursos de licenciatura, como nos cursos que formam professores em nível médio. No entanto, esta preocupação não é característica apenas da atualidade. Placco e Silva (2002, p. 25) ressaltam o quanto esta discussão é, ao mesmo tempo, atual e antiga:

A discussão sobre formação docente é antiga e, ao mesmo tempo, atual: antiga, pois, em toda a nossa história da Educação tem sido questionada a maneira como são formados nossos professores; atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade do ensino, evasão e reprovação, atual, ainda, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, dadas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade.

Padilha (in Maciel, Pavanello e Moraes, 2002), destaca que o trabalho pedagógico tem sido permeado por ausência de reflexão em torno da prática docente, pois segundo a autora: "não forma a consciência crítica em torno da prática educativa". Por se firmar em certezas, acaba fugindo dos temas polêmicos, não permitindo perceber o movimento social. Nesse sentido, ao

trazermos à tona essas reflexões entendemos estar propiciando um repensar a alfabetização conjuntamente (professor e coordenador) numa discussão mais ampla que envolve estudos e reflexões, tanto na instituição escolar, como fora dela, por considerar o educador como ser histórico e dialético.

O educador é um ser contextualizado historicamente, portanto, suas expectativas se situam num tempo e espaço. Assim sendo, não podemos desconsiderar a relação entre educação e sociedade, pois, como considera Cunha (1985), cada forma de compreender a educação foi um passo para reflexão e modificação da prática pedagógica. Neste sentido, entender a educação como produto da sociedade, como organismo social, representa ultrapassar a corrente reprodutivista, permitindo encontrar sentido ao trabalho pedagógico.

Cunha (1985) ressalta que não existe processo de mudança educacional que não passe pela educação de professores, já que é na sala de aula que se faz o processo educativo. Assim, a autonomia da escola é marcada por um processo contínuo de educação, uma vez que a posição entre educador-educando precisa ser continuamente revisada e reelaborada. Este é um trabalho que a coordenação pedagógica precisa incorporar, pois a sua competência técnica deve estar aliada ao seu compromisso político.

Ampliando esta afirmação, podemos trazer a contribuição de Freire (2000) ao afirmar que é necessário que a formação permanente do professor passe pela reflexão crítica sobre a prática. Nas suas palavras:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor se faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (p. 43-44)

Desta forma, é essencial que tanto o aluno quanto o professor assumam-se como seres sociais e históricos, sendo incompatível o treinamento pragmático e o elitismo autoritário. Mas, para isso, é preciso que a formação docente instigue o exercício da criticidade o que implica em “promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica”, enquanto seres inacabados que somos (Freire, 2000, p. 51).

A instituição escolar reflete as práticas sociais, pois elas definem os objetos de conhecimento próprios desta sociedade. Para Klein (2000) a experiência cotidiana é grande mestra, mas é na escola que a transmissão dessas práticas deve se realizar de forma sistematizada e intencional. Esta autora acredita que a razão do conhecimento científico não estar se realizando de forma satisfatória com o conjunto da população deva-se ao modelo de sociedade vigente, na qual o domínio privado dos meios de produção permite que apenas alguns se apropriem dos frutos do trabalho humano, nos quais inclui o conhecimento, que se transforma em mercadoria e passa a depender das condições econômicas dos sujeitos. Assim, admite que “a luta pela escola só tem sentido se ela de fato realizar seu papel de socializadora do conhecimento. Não se trata, portanto, de acesso a "qualquer" escola, mas à escola de qualidade. E esta requer investimentos em um montante que não vem sendo atendido pelos governos” (p.20).

2. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores

Christov (2001) atribui ao coordenador pedagógico a função de formação de professores, a qual tem sido denominada pelos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais de educação e pela literatura especializada, como *educação continuada*. Para a autora, tal expressão "traz uma crítica a termos anteriormente utilizados tais como: treinamento, capacitação, reciclagem que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez

que se baseava em propostas previamente elaboradas a ser apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula” (p.09).

Novos encaminhamentos são sugeridos a partir da década de 90, destacando a importância da formação continuada para a promoção do saber e do fazer dos seres humanos que estão em constante transformação. Assim, como diz Christov, "um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças" (p.09).

A educação continuada se dá através da participação em cursos, congressos, seminários, reuniões pedagógicas, ou através de orientações técnicas e estudos individuais. Para Christov, o sucesso da educação continuada depende, como demonstram algumas pesquisas, da reflexão constante sobre a prática dos educadores envolvidos, visando superar a racionalidade técnica ou a prática linear e mecânica. Ela possibilita uma análise que contemple a complexidade e a dinâmica do cotidiano escolar como dentro de relações e trajetórias com múltiplas significações.

2.1. O trabalho coletivo como espaço de formação

Precisamos atentar para outro aspecto a ser considerado no processo de formação de professores: o trabalho coletivo. Na atualidade, reforça-se a idéia de uma escola feita por todos, por considerar que uma instituição educativa organizada por todos que nela atuam tem mais chances de ser uma escola adequada aos interesses dos seus organizadores. Porém, é preciso ter consciência que para isso existem alguns entraves. Entre eles está o confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos. Para Chirstov (2001, p.14):

O exercício de confrontar as expectativas de cada um dos organizadores do projeto coletivo da escola exige a

compreensão de que a explicitação do que se espera implica a publicação do desejo, de um princípio, de uma convicção. Publicar significa tornar público, exigindo um desprendimento com relação ao próprio desejo. A publicação traz em si a idéia de que algo que era de uma pessoa agora é também de muitos e poderá ser transformada.

Além da consciência da necessidade de mudanças, é importante que todos os profissionais que atuam numa determinada escola estejam engajados no interesse por estas mudanças, pois toda mudança nasce, como afirma Rosa (1997), do casamento entre necessidade e desejo.

Quem muda, subverte. Por isso mesmo, choca e, invariavelmente, passa a ser alvo de críticas e até de punições. Não há facilidades para quem se lança a este desafio. Suportar as pressões externas - além das internas - faz parte do intento. Certamente, este é o preço a ser pago pela ousadia de ser diferente. Por causa disto, muitos desistem. É que, de um modo geral, não estamos habituados a arcar com o ônus da desobediência. (p. 16)

A autora retrata que as resistências à mudança têm origem na dualidade do mundo organizado em que vivemos, cheio de regras e normas, no qual se fundem ser humano e profissional. Para Rosa (1997, p.18):

Não há técnica pura entre dois indivíduos que se cruzam com o objetivo de ensinar e aprender. Trata-se de uma relação humana na qual entram com compromisso e afetividade e da qual não saem idênticos ao que eram antes. A riqueza destas transformações não pode, portanto, ser reduzida à quantidade de inovações didáticas ou ao acúmulo de informações teóricas. Mudar, em educação, pressupõe incluir-se como pessoa, assumir os riscos da mudança para poder desfrutar do prazer de também aprender.

Neste sentido, cabe ao coordenador pedagógico objetivar um trabalho coletivo, visando mudanças. No entanto, este trabalho impõe desafios e questionamentos, os quais por sua vez demandam reflexões sobre a formação do homem e estas desvendam e explicitam contradições subjacentes às práticas desenvolvidas pela escola. Orsolon (2001, p. 18) afirma ser necessário, neste processo, rever concepções, bem como, desenvolver novas

competências e promover mudanças de atitudes. Para ela, mudar é um “trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista”.

É, portanto, no movimento dialético de ruptura e continuidade que o coordenador pedagógico, segundo Orsolon (2001, p. 19), poderá cumprir sua função diante da possibilidade de transformar a realidade. Assim, a ação do coordenador pressupõe, tal como a ação do professor, "um saber fazer, um saber ser e um saber agir". Nesse processo dinâmico, o coordenador é responsável pela mediação da ação pedagógica, mediante articulações externas que realiza e por meios de articulações internas que sua ação desencadeia nos professores ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas reveladas em sua prática.

Orsolon (2001), em pesquisa realizada sobre as ações e atitudes de coordenadores, sinaliza que estas devem contemplar processos de formação continuada, promovendo uma conexão entre organização e gestão escolar participativa, que envolva profissionais de diferentes setores na construção do projeto político-pedagógico da escola, propiciando que os planejamentos do trabalho aconteçam de maneira compartilhada e integrada. A integração da escola, num coletivo articulado em que toda a comunidade escolar seja autora traz concepções diferentes a serem compartilhadas, lidas, confrontadas, permitindo a construção do trabalho a ser desenvolvido na escola. A atividade mediadora do coordenador, segundo Orsolon, por objetivar auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, deve partir de seu saber, de suas experiências e interesses, criando condições para questionamentos e recursos para modificá-la. A garantia do alcance de metas e sua efetividade dependem desse trabalho de parceria entre coordenador e professores.

O trabalho do coordenador deve desencadear acompanhamento da ação docente, privilegiando a reflexão crítica da prática do professor enquanto pesquisador de sua própria prática. Para tanto, é preciso diferenciar o trabalho

do coordenador do do professor, ampliando as reflexões sobre as suas funções específicas. Souza (2001) atenta que antes de apontar erros é preciso criar vínculos, pois eles possibilitam ao grupo lidar com as críticas, expor os não-saberes e confrontar as falhas.

Para Clementi (2001), conversar com o professor é trabalho do coordenador e deve acontecer junto com a prática pedagógica, pois não basta fazer algumas reuniões para descobrir os limites e as contradições desta prática. É preciso um processo de mudança contínuo, no qual professor e coordenador estejam dispostos a desalojar hábitos de ensino e procurar mobilizar a responsabilidade da reflexão.

2.2. O Projeto Político Pedagógico como espaço de formação

Verificamos quão importante se torna a união entre os sujeitos da comunidade escolar para refletir sobre as finalidades da escola, explicitar seu papel social e definir caminhos. Essas reflexões, na atualidade, têm sido documentadas através do Projeto Político Pedagógico. Segundo Veiga (1998, p. 09), a elaboração do Projeto Político Pedagógico propicia aglutinar "crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo".

O esforço coletivo, na elaboração do Projeto Político Pedagógico, em identificar as aspirações em relação ao papel da escola e sua contribuição para o desenvolvimento do educando deve ir no sentido de prepará-lo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, conforme o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9394/96). Em poucas palavras: o Projeto Político Pedagógico é um documento que, se elaborado coletivamente, oferece a possibilidade de reflexão. Na definição de Veiga (1998, p. 11):

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de

projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

O projeto político pedagógico permite também romper com a rotina do mando pessoal, da burocracia, possibilitando relações horizontais no interior da escola. Isto exige reflexões sobre a concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, bem como, reflexões sobre o homem que se deseja formar. Portanto, o projeto político pedagógico dá uma nova identidade à escola, pois se fazem necessários estudos, pesquisas e discussões entre professores, especialistas, alunos, ex-alunos, pais e comunidade, determinando o caminho do processo, envolvendo a possibilidade de adequar a estrutura organizacional da escola à realidade e ao momento histórico vivido. Nesse processo, o coordenador pedagógico tem extrema importância por ser ele o elo articulador entre o fazer pedagógico e a reflexão teórica.

3. O papel do coordenador pedagógico na formação de professores alfabetizadores

A alfabetização é um processo que não se inicia nem se esgota na primeira série do Ensino Fundamental, mas é preciso dedicar atenção para com a entrada da criança nesta etapa de escolarização que, geralmente, tem sido relegada a professores despreparados que, se não optam pelo uso de cartilhas, a reproduzem em atividades mimeografadas e fotocopiadas, sem terem a consciência de que ali o ato de escrever é tomado numa perspectiva de decodificação, provocando o afastamento do aluno do real ato de ler e escrever. Em outra situação encontramos um outro grupo de professores que, frente aos muitos discursos e propostas de encaminhamento do trabalho com linguagem escrita, literalmente não sabem como ensinar as crianças a ler e escrever.

Neste sentido, consideramos que o papel do coordenador pedagógico diante do processo de alfabetização é extremamente importante, pois além de propiciar que o professor desenvolva de forma consciente uma prática alfabetizante, deve preocupar-se com a relação entre os alunos e destes com o professor, uma vez que ambos são sujeitos historicamente situados. Para tanto, defendemos a necessidade do coordenador pedagógico promover reflexões sobre a utilização da língua e sua função social, bem como sobre a necessidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem da língua.

No processo de alfabetização há a necessidade do professor compreender e intervir no processo ensino-aprendizagem, favorecendo a utilização social da linguagem e a compreensão da língua como discurso, presente em nosso cotidiano. Quando partimos da concepção de que a escrita tem uma função social que não é neutra, mas histórica e política, evidenciamos que todo texto, toda mensagem está inserida em uma situação social.

Para Soares (in Zaccur, 2001), esta concepção de processo de alfabetização concebe a aprendizagem da linguagem escrita a partir de uma orientação pedagógica que compreende e assume a língua como discurso. Para a autora, é preciso ter clara a “noção do que é texto, do que é textualidade, do que é coerência, coesão, informatividade”, é preciso conhecer “os princípios que regem as relações autor-leitor, autor-texto, leitor-texto”, é preciso dominar “as características e peculiaridades dos diferentes gêneros de texto escrito” e “as exigências de diferentes portadores da escrita”.

Nesse sentido, ressaltamos a necessidade do entendimento da alfabetização como ação cultural, que busca caminhos concretos através de pesquisas e investigações teóricas. Na atualidade, destaca-se, como adverte Smolka (in Zaccur, 2001), a falta de tempo para ler e para escrever,

implicando em falta de contato com textos e contextos que incentivem a leitura. Para a autora, na contemporaneidade, vivemos o paradoxo de se falar muito sobre a leitura, mas o consumo maior de livros ainda é o livro didático. Isto faz com que as leituras se resumam a fragmentos, com textos cada vez mais curtos, mensagens, trechos, resumos, informações. Neste sentido, é preciso considerar a alfabetização como processo que engendra reflexão sobre os aspectos fundamentais da vida humana, que compartilha o que pensamos com o que vivemos.

A linguagem escrita utilizada em sala de aula tem uma organização hierarquizada e não-narrativa dos conteúdos, utiliza termos e conceitos técnicos, formas verbais diferentes da conversação e uma sintaxe complexa. Neste sentido, o professor deve ter consciência que a criança não encontra sozinho seu caminho em busca da escrita; que é preciso provocar encontros com fatos e situações que dela prescindam de forma a enriquecer e transformar o conhecimento que a criança anteriormente tinha a respeito desta forma de linguagem.

Em termos de atuação pedagógica essa postulação traz consigo a idéia de que o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Para Vygotsky (1988), o bom ensino antecede ao desenvolvimento. Portanto, a intervenção de outras pessoas que, no caso específico da escola, são o professor e seus colegas de sala, tem papel fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Vygotsky (1988) destaca o papel da intervenção, ressaltando a importância do meio cultural e das relações estabelecidas entre os indivíduos como importantes para o desenvolvimento do ser humano. Assim, ao concebermos a alfabetização sob esse olhar devemos trabalhar constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração dos

significados que são transmitidos. Ele admite que a constante recriação da cultura por parte de cada um de seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação na sociedade humana.

Outro destaque feito por Vygotsky (1988) que contribui para as reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita é a imitação. Para ele, a imitação não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução, balizada pelas possibilidades psicológicas das crianças, pode criar algo novo. Não é, portanto, um processo mecânico, mas um instrumento utilizado pela criança para realizar ações que estão além de suas capacidades. Por exemplo, ao imitar a escrita do adulto, a criança está promovendo o amadurecimento de processos de desenvolvimento que a levarão ao aprendizado da escrita. Assim, no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, a imitação pode ser utilizada deliberadamente, através de atividades coletivas que depois poderão ser internalizadas pelo indivíduo.

Enfim, a forma de conceber a aquisição da escrita proposta por Vygotsky ressalta que é preciso abrir espaço na escola para o diálogo e o compartilhar de saberes, pois é nesse contexto que o ato de escrever e de ler deve ser concebido para ser um ato com função social.

Algumas considerações finais

Procuramos aqui evidenciar que o fazer do coordenador pedagógico está sendo estruturado em sua própria prática e através de reflexões trazidas a partir dela. Contudo, temos consciência da necessidade de um coordenador que, ao conceber a educação como social e em constantes mudanças, seja também um pesquisador. Neste sentido, a função do coordenador pedagógico

diante do processo de alfabetização não é diferente da das outras etapas de escolarização, mas requer um cuidado especial.

Acreditamos que resta um longo caminho para o coordenador pedagógico percorrer no sentido de intervir no trabalho com linguagem escrita envolvendo professores, alunos e pais e provocando reflexões sobre o processo de alfabetização, pois como atenta Paulo Freire (2000, p.76): “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inclusão do ser humano de que se tornou consciente.”

Neste sentido, o movimento de busca deve ser constante. Assim, com relação ao papel do coordenador pedagógico, diante do processo de alfabetização, é ainda preciso ajudar os professores, como afirma Klein (1990), compreender o caráter histórico da língua, seja oral ou escrita, compreendendo o fenômeno da língua nesta sociedade, neste tempo, entre estes homens.

É ainda preciso ir mais além, adverte a referida professora, é necessário, portanto, investigar qual é o papel da escrita, neste momento da história, quais são os mecanismos de comunicação presentes hoje, qual é o impacto que as modificações introduzidas na comunicação está causando nas possibilidades de aprendizagem dos alunos. Isto implica na construção de uma nova metodologia de ensino que entenda o texto e a gramática como faces da mesma moeda, ou seja, como uso da língua escrita nos dias de hoje. Para isso, é necessário enfocá-la como criação humana que, portanto, não está pronta e acabada, mas, em constante movimento, obedecendo a leis sociais criadas pelo próprio homem.

Portanto, o coordenador pedagógico tem um longo e árduo caminho que só poderá ser traçado, como já frisamos anteriormente, numa ação compartilhada com o professor-alfabetizador num processo de formação continuada que pressupõe a elaboração de um Projeto Político Pedagógico com a participação de toda a comunidade, o desenvolvimento de um trabalho coletivo que envolva todos os profissionais do âmbito escolar, a participação em seminários, fóruns e congressos. Essas ações assumem extrema importância por permitirem reflexões coletivas sobre o caminho a ser adotado no trabalho com linguagem escrita não apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas em toda a sua extensão.

Referências bibliográficas

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. *et all.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 4ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. *In:* ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CUNHA, M. I. Reflexões sobre a educação de professores como prática da supervisão pedagógica. *In:* **Anais do Seminário Internacional de Ensino Promovido pelo curso de pós-graduação em Educação da UFRS.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KLEIN, L. R.; SCHAFASCHEK, R. Alfabetização. *In:* **Currículo Básico para escola pública do Paraná.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1990.

KLEIN, L. R. **Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental**. Campo Grande: SEED, 2000.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PADILHA, A. A prática pedagógica no contexto atual. *In*: MACIEL, L. S. B.; PAVANELLO, R. M.; MORAES, S. G. (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: EDUEM, 2002.

PLACCO, V. M. N. DE S. e SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ROSA, S. S. **Construtivismo e mudança**. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 1997.

SMOLKA, A. L. B. Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. *In*: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. *In*: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VEIGA, I. P. A. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZACCUR, E. Entre a turbulência e a regra: o que age, retroage e interage na linguagem? *In*: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.