

## MODELO PARA ELABORAÇÃO E FORMATAÇÃO DO ARTIGO COMPLETO – (FONTE 14)

Gabriel Siqueira Lima <sup>1</sup>  
Isabella de Moraes Costa Paim <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo lato compreender teoricamente a imanência em que se faz um(a) coordenador(a) pedagógico(a), e por estrito traçar um quadro interpessoal do trabalho realizado pela coordenação pedagógica de uma unidade escolar de Belém. Através do estágio supervisionado desenvolvido pelos autores, no quarto semestre do curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA, examinou-se, ainda que brevemente, as dinâmicas e as adversidades presentes no cotidiano escolar. Tendo como foco as implicações de docentes readaptadas à coordenação pedagógica e a composição deste setor, bem como a importância da formação pedagógica e especialização em coordenação escolar para o exercício diretivo desta função na escola. Como resultado das experiências vivenciadas no estágio em coordenação na escola, observamos que em sua maioria as coordenadoras readaptadas não possuem formação inicial em pedagogia, ou mesmo especialização em coordenação pedagógica no ato de posse da função, conseqüentemente, é possível observar os problemas que as coordenadoras enfrentam diariamente e a dificuldade que elas têm em compreender o encargo do coordenador pedagógico, interferindo diretamente na prática educativa da escola. A pesquisa vale-se de procedimentos teórico-metodológicos quanti e qualitativos, mediante pesquisa bibliográfica; entrevista semi-estruturada; e coleta de dados por observação, e dialoga com referenciais teóricos como Macedo (2016) e Franco (2016). Das conclusões, em síntese, notamos que o trabalho desenvolvido na coordenação pedagógica, seja por questões formativas ou mesmo pelas condições difíceis de trabalho, tem-se restringido a resolução de problemas, prevalecendo seu caráter técnico-instrumental.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica, Educação, Readaptação docente.

### INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão protagoniza o resultado da experiência de estágio supervisionado em coordenação escolar em uma escola na região metropolitana de Belém, a qual o nome optou-se por resguardar a fins éticos, realizado no primeiro semestre de 2022, como componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Por esta razão, legitimam-se as linhas promulgadas deste artigo, como a anaminésia discursiva de um conhecimento produzido pragmaticamente.

O Artigo divide-se em duas seções e considerações finais. A primeira seção, discorrer especificamente do que concerne o trabalho da coordenação pedagógica, assim como o perfil deste profissional; a segunda trata de uma análise da entrevista semi-estruturada realizada

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, [gabriel.lima@iced.ufpa.br](mailto:gabriel.lima@iced.ufpa.br);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, [isabella.paim@iced.ufpa.br](mailto:isabella.paim@iced.ufpa.br);

com duas coordenadoras do locus da pesquisa, procurando elaborar as possíveis relações com o que fora exposto na primeira seção. Posteriormente, segue-se às conclusões possíveis do presente artigo.

Por entendermos a Pedagogia como a ciência que estuda os eventos educativos, teoriza-os e a partir da reflexão epistemológica propõe uma práxis à ação, bem como uma axiologia ao conjunto de saberes próprios ao fenômeno educacional (Libâneo, 2021), ou seja, a ciência que tem como objeto - ponto de partida e chegada - a educação e seus fins (SCHIMIED-KOWARZIK, 1983), entendemos que existe uma complexidade inata ao "pedagógico". A Pedagogia enquanto ciência, possui, invariavelmente, estruturas, métodos, teorias que subsidiam sua prática, para que esta não ocorra sem a intencionalidade que a concerne.

Para apreender melhor sobre essa complexidade, direcionamos a pesquisa a um de seus pontos de desenvolvimento: a coordenação pedagógica. Foi possível entender a sua dinâmica de funcionamento através do estágio de gestão em coordenação pedagógica em ambientes escolares e, além das experiências que foram adquiridas, observamos a dura realidade de sua práxis devido a ausência da formação inicial em pedagogia. Essa falta pode vir a implicar no entendimento do que é um coordenador pedagógico e em que consiste o seu real encargo, interferindo diretamente na prática educativa da escola.

Tanto o período de estágio, quanto a produção deste artigo, possibilitou uma melhor compreensão à dissertação sobre o trabalho pedagógico que concerne a coordenação, bem como os entraves que emergem da imanência educacional. Além disso, em concomitância com os pensamentos de Pimenta e Lima (2006), também entendemos o estágio como um campo de construção de conhecimento, que não deve ser reduzido à uma mera instrumentalização das técnicas, portanto, sua característica epistemológica, permite-nos construir conhecimentos a partir de atividades de pesquisas, assim como esta.

Desse modo, a partir das experiências vivenciadas, foi possível observar a seguinte problemática: Como a atual gestão pedagógica de uma Unidade Escolar de Belém (re)transcreve o trabalho pedagógico, sobre as nuances de um quadro readaptado à parte de uma formação especializada?

Com o objetivo de tecer um resgate epistemológico sobre o conceito do(a) coordenador(a) pedagógico(a), congruentemente à feitura de uma análise diagnóstica da

coordenação pedagógica de uma Unidade de ensino em Belém, no contexto da readaptação docente, e da releitura da ação pedagógica na metodologia de trabalho em um arranjo adaptativo, partimos, em um primeiro momento, da compreensão teórica do que é - ou deveria ser - um(a) coordenador(a) pedagógico(a) e em um segundo momento, traçamos um quadro interpessoal do trabalho realizado pela coordenação pedagógica para com a comunidade escolar em questão.

## **METODOLOGIA**

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa marca-se pelo caráter qualitativo, por engejar uma análise crítica ao postulado da realidade coletada mediante as entrevistas semi-estruturadas com as docentes readaptadas à coordenação da escola-objeto, de modo a aferir uma factualidade posta com a concepção epistemológica do que se compreende nessas linhas sobre o que é – ou deveria ser – o caráter pedagógico de um coordenador na escola.

Para se caracterizar a pesquisa como qualitativa, o nivelamento das ações constituintes destas linhas corrobora com as implicações descritas por (Chizzotti, 2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221)

Os caminhos para o desenvolvimento da pesquisa proposta partiu do estudo bibliográfico de artigos científicos e entrevista semi-estruturada de cunho qualitativo. Em relação às técnicas de pesquisa, o suporte teórico do trabalho foi retirado a partir da obra intitulada “A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas”, por Franco e Campos (2016); tal qual de Libâneo (2021), SCHIMIED-KOWARZIK (1983) e Lima & Pimenta (2006).

## **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA COLOCAÇÃO TERMINOLÓGICA OPORTUNA**

Pensar o que é uma “coordenação pedagógica”, ou “qual o papel do coordenador pedagógico” é uma tarefa, no mínimo, árdua. Ao longo do tempo a própria terminologia para a designação deste profissional o colocou diante de tarefas diversificadas, que os estigmatizam até os dias atuais, como bem ilustrado na imagem do “supervisor”, por exemplo.

Esta designação de supervisor, que o coloca sob a régia do vigilante - uma espécie de fiscalizador da atividade dos professores que deveria garantir o cumprimento de determinadas ações - cria não apenas uma visão autoritária desta ocupação, como também dificulta o processo de redefinição do papel atual do coordenador pedagógico.

De acordo com Macedo (2016, p.36-37), dentro da formação acadêmica são encontrados tanto pontos de congruência quanto de divergência ao se tratar das supervisão e coordenação pedagógica. Este histórico da supervisão aponta que num primeiro momento ela era, deixou de ser e, posteriormente, retomou-se como uma das habilitações do curso de Licenciatura em Pedagogia, num movimento que, nas palavras da autora, pode ser definido como um “ir e vir” da supervisão, que decorre do próprio “ir e vir” do curso. Isto demonstra a sua instabilidade e dificuldade de criação de uma identidade própria.

Macedo (2016, p.35) relata que:

“[...] tratada como sinônimo de supervisão, a coordenação se depara, também, com o desafio de se firmar com uma nova roupagem, não mais impregnada com característica inspetora. Isso lhe traz também a necessidade de questionamento sobre o seu papel, a sua característica e o perfil do profissional para exercê-la [...]”.

O que se percebe é que além da instabilidade do cargo, existe a necessidade de questionar e criar subsídios para poder definir o perfil do coordenador pedagógico e seu papel dentro das instituições. A autora ainda considera que há múltiplas maneiras para se definir do que se trata a identidade profissional na coordenação pedagógica, devido às formas diversificadas de conceber e de atuar, atualmente esse/a profissional se encontra em processo de reafirmação e reconstrução, mas em muitas literaturas é reconhecido/a por exercer o papel de propiciar a formação continuada dos professores na perspectiva de qualificação do Projeto Político Pedagógico. Com essa delimitação, o/a coordenador(a) apresenta dificuldades de conquistar o seu próprio espaço de atuação.

Há também outras adversidades que contribuem para isso, dentre elas destacamos a falta de clareza da função por parte do/a mesmo/a, ou dos profissionais da escola; tal falta resulta, de acordo com Franco (2016, p. 21), em tarefas burocráticas, preenchimento de planilhas, organização de relatórios, atendimento aos pais, organização de eventos e festividades e planejamento de projetos específicos, de maneira indireta ou direta tais ações de controle são heranças históricas. Ou ainda, quando há clareza da função, alguns profissionais parecem ter consciência de que sua função dentro da escola é a de atuar em conjunto com o

corpo docente para proporcionar uma maior e melhor qualidade nas aprendizagens dos alunos. Entretanto, reconhecem não possuir tempo ou subsídios teóricos para fazê-lo.

Esta dificuldade para a delimitação do papel do coordenador pedagógico ocorre também em detrimento da própria formação para o cargo. Não há uma formação específica para ser coordenador pedagógico e esta carência na formação inicial, faz com que estes profissionais se ocupem das tarefas supracitadas por Franco (2016, p. 21). O seu fazer pedagógico pode se perder na supervisão ou nas tarefas burocráticas, sem, verdadeiramente, alcançar a complexidade pedagógica. Não há sequer exigência de formação para a atuação, de tal forma que, é necessário apenas ter a certificação de alguma licenciatura para poder exercer o cargo, o que, certamente, implica em uma releitura do pedagógico, haja vista que, existe a possibilidade de o coordenador não ser formado em uma licenciatura plena em pedagogia.

Franco (2016), ao fazer o que denominou de pesquisa-ação com coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino, focalizou sua pesquisa nas dissonâncias entre o que se precisa fazer na prática cotidiana e as dificuldades para realizá-las efetivamente, nas palavras da autora “[...] São dissonâncias entre [...] o querer fazer e o não saber como fazer” (Franco, 2016, p.18), e o modo que isso impacta na construção da formação da identidade deste profissional. Segundo a autora, um dos grandes problemas do qual decorre essa dificuldade, é a formação inicial, pois os atuais coordenadores, salvo raras exceções, não foram formados para tal. Os coordenadores pesquisados, foram professores em diferentes áreas do conhecimento, posteriormente, participaram do processo seletivo e agora encontram-se premidos pelas urgências do cotidiano, envolvidos em um ou outro projeto pedagógico, ou atendendo a questões pontuais da direção.

A falta da exigência da formação já demonstra a instabilidade do cargo, parece não haver disposições que o definam com clareza, há apenas algumas ideias, que mais parecem estar relacionadas a uma organização do ambiente de trabalho, à supervisão, cumprimento de metas estabelecidas no projeto político pedagógico da escola, e características pessoais, como a habilidade para lidar com o interpessoal - professores, alunos e demais indivíduos envolvidos no processo educacional -, do que a uma exigência teórico-metodológica que envolva questões pedagógicas.

É bastante lógico que o “fazer pedagógico” esteja imbricado em todos esses afazeres - as tarefas burocráticas, o preenchimento das planilhas, atendimento aos pais e aos alunos, a

organização dos eventos - mas, se não há nem exigência de formação, quem irá afirmar que os coordenadores agem conscientes da sua ação?

Por vezes, o coordenador pedagógico precisa tomar decisões imediatas a partir do bom senso; há uma gama de contravenções dentro das escolas que precisam ser resolvidas e que não necessariamente necessita-se de uma formação que proporcione as devidas preparações técnicas ou teórico-metodológicas para as resolver, é o caso do preenchimento de planilhas, as questões burocráticas, a conversa com os pais e responsáveis, problemas relacionados à indisciplina dos alunos, ou ao quadro de professores faltantes, de fato, não há necessidade de uma formação acadêmica para resolução dessas problemáticas. Em alguns casos - na maioria deles -, o bom senso, a criatividade e a improvisação podem bastar.

Entretanto, quando tratamos da especificidade do pedagógico, da criação de subsídios para que os coordenadores trabalhem em conjunto com os docentes tanto para a efetivação do que foi proposto no projeto político pedagógico da instituição quanto para a garantia da aprendizagem significativa dos alunos, os coordenadores não se sentem preparados para atuar. De acordo com a pesquisa-ação de Franco (2016), ordinariamente, os coordenadores possuem consciência de que deveriam trabalhar com os professores, mas não se sentem preparados pois não foram formados para tal.

Nas palavras de Franco (2016):

“De um modo geral, possuem a clara dimensão de que deveriam trabalhar com os professores. Consideram que o específico de seu trabalho seria a coordenação dos professores, a organização de processos de formação continuada. No entanto, essa tarefa é realizada de forma pontual e sem muitos fundamentos teóricos. Dizem que gostariam de saber ensinar aos professores métodos e técnicas de ensino, bastante variadas, para permitir aos docentes a possibilidade de se tornarem profissionais que ensinam.” (FRANCO, 2016, p. 22)

Assim, o trabalho do coordenador pedagógico, além de parecer indefinido, parece-nos tarefa árdua. Envolve clareza do perfil profissional e clareza no papel que será exercido, o que implica mudanças em várias esferas, desde a formação acadêmica e embasamento teórico metodológico, até uma remuneração equitativa com o trabalho que é exercido. Além disso, devido a grande demanda de trabalho, esse profissional pode se encontrar em estado de

exaustão, seja física ou psicológica, o desgaste se torna ainda mais significativo considerando os entraves da estrutura comprometida do seu espaço de trabalho e baixo salário.

O que se pode extrair de tudo que fora exposto, é que, apesar da confusão que pode ocorrer com as nomenclaturas - supervisor e coordenador pedagógico - e os problemas advindos da formação inicial, a profissão em discussão, como qualquer outra, apresenta algumas atribuições ideais. Por suas resoluções articulacionais entre o organismo escolar em suas unidades integradas, a partir de um diagnóstico factual da concreticidade dos processos envolvidos; a coordenação pedagógica pode atuar como uma instância formativa complementar ao corpo docente, de modo que, no alargamento de seu campo epistemológico especializado, a prática docente desenvolva-se harmoniosamente, interligada às proposições da escola em seu Projeto Pedagógico. Isto a fim de metamorfosear a realidade educacional, ao tomar como referência a própria auto reflexão crítica sobre as ações e tangências planejadas e que a comunidade escolar almeja atingir. Neste processo de mudanças os agentes se transformam, seus papéis também, e a coordenação pedagógica orchestra o fluxo sanguíneo de esclarecimento sobre as finalidades educacionais de um organismo funcional de valores e fins precípuos, que é a escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES: ANÁLISES SOBRE UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE COORDENAÇÃO FEITA POR DOCENTES READAPTADAS**

As abordagens a seguir trabalham um contraste ilustrativo quanto aos elementos vertiginosos dos conceitos de coordenação e coordenador pedagógicos - bem como de seus fins constituintes - pelas lentes analíticas de duas coordenadoras readaptadas, lotadas até o momento desta escrita em uma Unidade Escolar no bairro de Nazaré, em Belém do Pará. As linhas em questão resultam de entrevistas realizadas nos dias 29 e 30 de junho para coleta de dados qualitativos aqui em análise e diálogo central com o escopo do trabalho.

Interessa-nos montar o quadro das características que baseiam a identidade, as metodologias de diálogo e ação em face aos desafios apresentados pela comunidade escolar em questão. Estes elementos discursivos, quando postos em paralelo aos debates conceituais sobre os papéis valorativos da coordenação pedagógica e do coordenador na escola, permitirão um esclarecimento epistemológico sobre quais caminhos percorrer ao discurso crítico a respeito dos influxos próprios à pedagogia, para uma gestão educacional articuladora

que integre todas as instâncias escolares (docentes, discentes, familiares e servidores) e concretize efetivamente o ensino e a aprendizagem em moldes críticos e humanizadores.

Para fins de identificação, referenciamos-nos às entrevistadas como coordenadora 1 e coordenadora 2, respectivamente, quando aludidas as suas falas, as críticas às suas colocações, ou qualquer intersecção doravante. Para darmos início às entrevistas, não poderíamos deixar de fora uma questão crucial: a trajetória acadêmica.

Em concordância com a problemática já citada na seção anterior, as coordenadoras entrevistadas apresentam uma formação acadêmica em outra licenciatura, que não a licenciatura plena em pedagogia. A coordenadora 1, possui formação em Letras Língua Portuguesa-Inglesa; enquanto a coordenadora 2, apresenta formação no Magistério, além de uma especialização em Letras Língua Portuguesa. Outro ponto relevante é que ambas as coordenadoras são docentes readaptadas, iniciaram sua trajetória acadêmica dentro das salas de aula - o que dá a elas uma visão holística acerca dos processos educativos e uma compreensão acerca do papel e dificuldades dos professores-. Entretanto, tanto a formação acadêmica quanto a readaptação, trazem para o exercício da coordenação pedagógica algumas dificuldades teóricas (no que concerne a formação) e logísticas (no que concerne às dificuldades advindas da readaptação).

Tal histórico de experiência e formação docente contribui para uma constituição identitária da coordenação às margens de uma epistemologia conceitual, entretanto, ancorada em marinas da vivência prática do campo escolar. Isto é, da atuação profissional. Como dito pela coordenadora 1: “[...] Em uma visão muito superficial, [...] a coordenação pedagógica é o elo entre a direção, os professores e os alunos; ela vai visualizar todo esse campo de trabalho e tentar cortar as arestas, aparar as arestas, pra que esse procedimento do ensino aprendizagem ocorra de uma forma mais leve, mais adequada [...]” e, em tom uníssono às contribuições de Franco (2016, p.22), há entre os coordenadores uma ideia geral de que o papel da coordenação pedagógica é, justamente, estruturar o trabalho com os docentes, bem como organizar e criar subsídios para que “a escola ensine melhor”.

Há outra dimensão identificada nos estudos dos depoimentos, as educadoras trazem na bagagem à coordenação pedagógica a vivência da sala de aula, das dinâmicas microestruturais de ensino-aprendizagem promovidas mediante sua prática docente. Tal fato conforma uma perspectiva, até mesmo, diagnóstica sobre as dificuldades gerais apresentadas pelos alunos e



professores no desenvolver destas dinâmicas, que fundamenta o seu olhar macroestrutural sobre o fenômeno educacional agora ampliado, digo, superdimensionalizado pela complexidade pedagógica com a qual a coordenação escolar é comprometida.

Quando questionadas acerca da readaptação, parece haver certa concordância em um fato: “[...] essa questão aí da readaptação é dolorosa, mas tá saindo [...]” (coordenadora 2). Neste ponto, ambas as entrevistadas comentam acerca de uma mudança radical, pois, adaptadas aos trabalhos e dinâmicas das salas de aula, após a readaptação, deparam-se primeiramente com a sensação dolorosa de não poder mais atuar na docência e, posteriormente, o despreparo para o pleno exercício das atividades na coordenação, sem uma formação adequada para subsidiar a sua atuação. Na fala da coordenadora 1: “[...] como eu não tenho essa formação de Pedagogia, muito menos uma especialização em coordenação, eu vou te dizer assim uma visão muito superficial, né”. Desse modo, nota-se que a readaptação leva-nos até problemas logísticos, como uma dificuldade de locomoção ou lesões por esforço repetitivo. Mas também a problemas da própria formação acadêmica, que não é própria à coordenação.

Existe uma autoconsciência a respeito da necessidade do contínuo aperfeiçoamento da própria prática em coordenação pedagógica, evidenciada na fala da coordenadora 1 ao destacar que: “Vamos dizer que eu tô naquele nível em que eu colocava meus alunos, assim, num nível de “preciso melhorar”. assim como quando considerada a importância de “fazer uma ‘especializaçõzinha’ em coordenação”. Estes recortes discursivos são peças importantes para dimensionarmos a colcha de retalhos que embrulha a “teorização” referente à imanência pedagógica da coordenação e do coordenador escolar, que se faz presente no ideário instrumental dos educadores que ocupam esse espaço e ofício, respectivamente.

A necessária busca por iluminações, quanto a uma parassíntese ainda pouco esclarecida, sublinha um subtexto bastante peculiar que ascende na análise discursiva deste trabalho: na ausência de um aporte epistemológico especializado para fundamentar uma prática crítica e consciente de si mesma, o simplório interesse pelo desbravamento instrumental do “fazer pedagógico” minimiza o valor fenomenológico ao estágio ingênuo e desintegrado da mecanização técnica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar o fenômeno educacional e suas nuances jamais será tão lógico e objetivo quanto se espera, isto porque a educação valsa sobre a égide das descontinuidades humanas, resultantes da elementaridade sociohistórica. A pedagogia, ao debruçar-se acerca do fenômeno objetivado, busca respostas ecumênicas para a gestão escolar integrada aos múltiplos domínios das relações que envolvem o ensino e a aprendizagem. Contudo, a complexidade do eixo pedagógico rotaciona o organismo escolar, de modo que, torna-se ineludível a importância epistemológica da pedagogia - como ciência que esquadrinha as múltiplas dimensões da factualidade do educacional - nos processos de formação dos agentes lotados na coordenação pedagógica.

Reiteramos novamente, por desfecho dissertativo, as conclusões propositivas destas linhas analíticas sobre a amostragem do Ulysses Guimarães. A não exigência de formação em coordenação cumpre uma função rudimentar quanto à translucidez teórica, e imanente, desta parassíntese pedagógica, mas que se distancia, em tanto, de ser um problema sem históricos na formação teórico-metodológica à educação escolar.

Pelo esvanecimento epistemológico da complexidade pedagógica na coordenação e no papel do coordenador, a prática pedagógica tende a tomar um caráter pouco crítico-reflexivo de seus efeitos, e mais técnico-instrumental de sua execução. Com isto, a autoconsciência relativa às dimensões da resultância da técnica suprime a percepção da necessidade epistemológica de explicação dos fenômenos educacionais, estes amalgamados sobre as demandas da coordenação, seus adventos problemáticos, e os desdobramentos que corroem a integralização entre os domínios docentes, discentes, técnico e administrativo.

Esse movimento de subjacência do valor da pedagogia, em relação ao esquadrinhamento do fenômeno educacional e sua complexidade ontológica, está presente no esfacelamento da criticidade pragmática que se responsabiliza pela pesquisa acerca do fenômeno, que o interroga e o tenta responder. É aquiescência à perda da totalidade epistemológica que, uma vez ausente da atuação gerencial das microrrelações curriculares, reduz o educacional ao maquinário reprodutivista das ordens de capitalização do trabalho humano.

Contudo, mesmo empaladas pela supressão subjacente de uma formação epistemológica conexa ao campo de atuação em coordenação, e pela ausência de assentamento de suas práticas na pedagogia, a laboração que se desenvolve no eixo da

integralização escolar, através do “coração da escola” - como bem dito pela coordenadora 2 - não desaparece ou esmorece frente aos desafios do cotidiano escolar, mas, ao contrário, readapta-se! Readapta-se o trabalho e as práticas, tal qual as educadoras, para uma releitura do pedagógico, com assentos na experiência prática e sobrevivência ética do encargo pela docência, de histórico basilar.

## REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antônio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evoluções e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, año/vol. 16, número 002. Universidade do Minho Braga, Portugal pp. 221-236, 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, EFE. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: Processos E Práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. p. 17-31.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: Conceito e histórico **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: Processos E Práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 33-47.

SCHIMIED-KOWARZIK, W. Pedagogia Dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOUSA, José. **A história da EEEFM Dr. Ulysses Guimarães**. [agenciapara.com.br](https://agenciapara.com.br), 2021. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/25608/#:~:text=diferentes%20modalidades%20educacionai S.-.Atualmente%2C%20a%20unidade%20escolar%20atende%20617%20estudantes%2C%20dis tribu%C3%ADdos%20por%2017,e%20o%20Governo%20do%20Par%C3%A1>. Acesso em 26 de junho de 2022.