



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
DE JOVENS E ADULTOS**

*V Seminário Nacional*

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação  
UNICAMP - Campinas, SP*

## **PRÁTICA DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO DA EJA: AÇÃO INDISSOCIÁVEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES**

**Maria Erivalda dos Santos Torres Correio**  
Secretaria de Educação de Caruaru  
erivaldatorres@gmail.com

Identities and trajectories in the formation of educators(as) of EJA

**Resumo:** Este estudo constitui parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de pós-graduação do CAA em Educação Contemporânea – PPGEDUC/PE Curso de Mestrado. O texto tem como foco as ações desempenhadas por trinta e um (31) supervisores pedagógicos da EJA que atuam na Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE. Apresenta alguns desafios na busca de soluções para problemas de caráter formativo de que se reveste seu papel quando trata das relações com docentes no interior da escola. A análise articulada com os estudos teóricos permitiu observar uma identidade em construção e que se caracteriza, essencialmente, como articulador de ações que pressupõe espaços de formação. Para isso exige-se visão de grupo, integração com o coletivo na elaboração de um plano de ação contextualizado com a realidade educacional, que reveja a postura profissional para que não seja absorvido pela imposição das circunstâncias.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Supervisor pedagógico. Professor/Educador.

### **INTRODUÇÃO**

A reflexão proposta, neste artigo, resulta dos estudos realizados no Mestrado em Educação Contemporânea do Programa de pós-graduação PPGEDUC – CAA/PE. O percurso empreendido levou-nos a adentrar nos mitos e teorias que envolvem o trabalho de trinta e um (31) supervisores pedagógicos que atuam na Rede Municipal de Caruaru/PE. Sem perder de vista as ideias já produzidas no campo da supervisão escolar enveredamos no espaço empírico identificando os desafios de caráter formativo de que se reveste seu papel quando trata das relações com docentes no interior da escola.

Observamos que, em seus relatos, os supervisores pedagógicos reconhecem a importância da formação continuada e ao descreverem suas rotinas destacam como uma de



## **FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

*V Seminário Nacional*

**13 a 15 de maio - Faculdade de Educação  
UNICAMP - Campinas, SP**

suas atribuições. A atenção nos depoimentos, que dizem respeito à formação continuada, centra-se na interação entre teoria e prática, visando a imersão do sujeito na sua experiência, com o objetivo de entender as situações vividas e construir ações que apontem soluções para os eventuais problemas. A formação continuada pode ser mais bem conduzida se for realizada de maneira colaborativa, ou seja, planejada, executada e entendida como uma reconstrução coletiva do saber e do fazer. Os participantes, juntamente com organizadores e colaboradores, tomam para si a responsabilidade do processo de formação pessoal e profissional.

Partindo daquilo que conhecemos, da teoria acumulada sobre o tema, levantamos questionamentos, princípios e interrogações e, na tentativa de esclarecer e responder a essas indagações, buscamos na pesquisa colaborativa a relevância da linguagem e da reflexão crítica. Como trata Ibiapina (2008, p. 56):

Na pesquisa colaborativa, os ciclos sucessivos de reflexão crítica estimulam o uso da linguagem a partir de ações sistematizadas de reflexividade que auxiliem os professores a mudarem a compreensão das ideias construídas socialmente sobre o trabalho docente e o sentido de sua própria ação no processo sócio-histórico de construção dessas ideias, motivando a descoberta de relações contraditórias e a possibilidade de superá-las. Nesse sentido, as ideias são co-partilhadas, contribuindo para a construção de pensamentos e práticas que priorizem a dimensão criativa da profissão e a possibilidade de sua reconstrução dialética.

A linguagem é pois, via de comunicação, e a reflexão implicam, sobretudo, a imersão consciente nas experiências adquiridas ao longo da vida pessoal e profissional. Não é, portanto, um processo desvinculado dos conteúdos formais, do contexto e das interações, mas sim um modo de pensar e de fazer escolhas levando em consideração valores, interesses pessoais e a complexidade dos cenários em que se realizam as ações.

A ação colaborativa concretiza-se na valorização e no respeito ao pensamento e à expressão do outro, acima de tudo pela construção coletiva de um ambiente favorável à discussão e ao diálogo. Segundo Ibiapina (2008, p. 36), para pesquisar colaborativamente: “[...] é necessário envolver pesquisadores e professores em processos reflexivos que permitam



## **FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

*V Seminário Nacional*

**13 a 15 de maio - Faculdade de Educação  
UNICAMP - Campinas, SP**

a partilha de experiências e ideias e possibilitem a ampliação do nível de aprendizagem da profissão docente”.

Diante dessa perspectiva, entendemos a necessidade de delinear, nesse momento, uma formação continuada que considere tanto a atividade pedagógica institucionalizada (programas, disciplinas) quanto a valorização das experiências e saberes específicos dos professores, numa interface entre o individual e o coletivo, nos aspectos social, político e pedagógico. Uma formação fundamentada na e pela experiência, como condição para construir, identificar e selecionar princípios e prioridades que irão nortear sua vida profissional. Tardif (2002, p. 16), afirma que:

[...] o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser visto aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

O conhecimento do “saber-fazer” do professor apresenta características heterogêneas e plurais. Elas são adquiridas, constituídas e fundamentadas nas diversas relações e contatos com o outro, na sua formação inicial e contínua, ao longo de sua atividade profissional. A vontade comum de educadores requer preparo, conhecimento sobre teorias e práticas que facultam gestão de pessoas e competências para conduzir as tarefas curriculares e de formação em serviço. Nessa articulação, Nóvoa (1997) propõe uma formação “crítico-reflexiva”, capaz de fornecer aos educadores os meios para um pensamento autônomo e facilitador de uma formação autoparticipativa.

O recurso da reflexão aparece como parte inerente ao desempenho do professor, nesse caso, do supervisor escolar. Cria condições para reconstrução das práticas potencializando mudanças e a compreensão do papel que desempenha.



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
DE JOVENS E ADULTOS**

*V Seminário Nacional*

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação  
UNICAMP - Campinas, SP*

### **Formação continuada um espaço de reflexão da prática**

A preocupação diante da formação continuada, pertinente ao ofício do educador, vem, nos últimos anos, configurando-se como um apelo na esfera educacional, política e social. No âmago dos debates existem questionamentos e reflexões sobre o compromisso do educador acerca dos desafios atuais que enfrenta na organização, elaboração e desenvolvimento da ação pedagógica na escola.

A temática “formação continuada de profissionais da área educacional” ocupa um espaço cada vez maior na política do Governo Federal. Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a LDB 9394/96 pronunciam sobre a formação de profissionais da educação articulando conhecimentos teóricos e práticos como uma das ações que visam a valorização dos profissionais do ensino. Assim, o recurso da reflexão aparece como parte inerente ao desempenho do professor/educador.

Desse modo, acreditamos ser fundamental analisar como os sujeitos vão se construindo profissionais da educação no processo contínuo de redefinição da prática pedagógica. Ao reverem a dinâmica do conhecimento em sentido amplo e conseqüentemente as novas determinações de sua função, tornam-se profissionais cada vez mais ativos, participativos, autônomos e produtivos.

As formações continuadas, independentes das definições ou modalidades que a caracterizem, devem ser entendidas como um modo de reconstrução/reapropriação coletiva e individual do saber. O sentido das experiências vividas torna-se mais claro para a consciência, e a relação com o saber passa a ser mais importante que o próprio saber em si. Movimento que permite a condição de coautor no processo de formação pessoal e profissional e, com isso, superar as barreiras que reforçam as resistências ao novo e motivar-se às propostas de formação.

A partir das observações e análises dos relatos dos supervisores, depreendemos que as práticas e as relações de interação desenvolvidas nas escolas podem delinear novas formas do fazer pedagógico, tanto do professor quanto do supervisor. E, diante dessa ótica, cabe ao supervisor pedagógico criar condições para reconstrução das práticas potencializando mudanças e a compreensão do papel que desempenha na escola.



## **FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

*V Seminário Nacional*

**13 a 15 de maio - Faculdade de Educação  
UNICAMP - Campinas, SP**

Nesse contexto, discutimos a construção da identidade do supervisor em relação ao processo da formação continuada, compreendendo como este se reflete na prática cotidiana da escola. Acreditamos na perspectiva formativa; quer seja inicial ou continuada, mais que uma necessidade, representa uma oportunidade de recriação da prática, pela definição (sempre provisória e permanente) de objetivos, pela ampliação das aprendizagens individuais e coletivas e pela afirmação de ações que potencializam processos de mudança, latentes ou em curso, ou uma possibilidade de “sacudir o mundo”, sacudir a escola e seus gestores.

Assim, a realidade não é concebida como estática, em que os aprendizes são vistos como distanciados e isentos das influências do contexto. Ela é concebida como um mundo de contradições onde a vida cotidiana não está finalizada, mas em constante renovação. Por isso, a esperança de dominar algumas contradições ou, no mínimo, de não sofrer demais em decorrência delas leva-nos a pensar em um profissional da educação que dimensione a sua função, tendo como referência à mediação e a organização de uma vida educativa mais democrática, cujos princípios ativos são a autonomia, a coletividade e a reflexão sobre suas necessidades.

De acordo com Marques (2000, p. 59), a educação é obra centrada na coletividade e na totalidade do processo educacional, de modo que

[...] a profissão de educador é um compromisso coletivo solidário, pelo qual se inserem os educadores na esfera política da sociedade ampla diversificada. Inserem-se como coletivo construído em processo permanente de debate das questões práticas e teóricas da educação, de que participam, na qualidade de interlocutores lucidamente ativos e em pé de igualdade, todos os educadores, educandos e demais interessados em educação. Para além dos acertos negociados, o compromisso profissional importa seja consensualmente produzido à base do amplo esclarecimento e da formação da vontade comum, da implantação de um projeto político de educação.

Elaborar e efetivar um projeto de formação significa a busca constante do autoconhecimento. Um planejamento que requer conhecimento da realidade na qual se insere para encontrar, no coletivo, respostas e soluções a diversas questões pertinentes ao cotidiano



## **FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

*V Seminário Nacional*

**13 a 15 de maio - Faculdade de Educação  
UNICAMP - Campinas, SP**

escolar por meio da reflexão, verdadeiramente comprometida com a transformação educacional e social, como instrumento para implementação de ações.

A esse respeito, Torres (2005, p. 49) esclarece que a ênfase deve recair nas situações de reflexão, de elaboração de projetos, discussões conjuntas sobre a dinâmica do cotidiano escolar. E acrescenta:

[...] os dados parecem apontar para essa forma interativa-reflexiva, na medida em que sugerem que o encontro dos docentes com o coordenador esteja sendo mobilizado por questões que emergem dos problemas, necessidades e dificuldades da prática. No entanto, a forma interativa-reflexiva pressupõe a construção de saberes [...]. Portanto, envolveria uma dinâmica que, por exemplo, pontuasse os problemas encontrados na ação, refletisse coletivamente sobre essas questões, e que saberes fossem produzidos, realimentando a prática.

A educação e, por consequência, a formação não se esbarram na transmissão e aquisição de saberes, na transferência de competências técnicas e profissionais e tampouco na assertiva de potencialidades individuais. O processo implica o centramento do sujeito na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da convivência como perspectiva educativa e formativa.

A partir desse entendimento, os resultados obtidos nesta pesquisa levou-nos a compreender que como um articulador do tempo, espaço e pessoas, o supervisor também precisa de tempo para refletir sobre suas ações, sair do lugar comum em que às vezes se vê envolvido. Nesse caso, lembramos das palavras de Barroso (2003, p. 63): “A incorporação bem-sucedida de pessoas em qualquer organização depende de um período de adaptação [...]”. O supervisor que tem vontade de ensinar mudanças no seu trabalho e no espaço escolar deve compreender a necessidade de espera e adaptação entre as tarefas que o sistema exige. É preciso enfrentar desafios, desenvolver o diálogo entre os interlocutores e a criatividade para novos projetos, e isso leva tempo.

De acordo com Mate (2004, p. 18):



## **FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

*V Seminário Nacional*

**13 a 15 de maio - Faculdade de Educação  
UNICAMP - Campinas, SP**

[...] é preciso decorrer de tempo para acomodação de conquistas pois não há, felizmente, uma tradição ou modelos que condicionem tais práticas. Elas estão se fazendo mediante um aprendizado local, com indagações e buscas de respostas e problemas gerados no cotidiano das escolas.

Se, de um lado, destaca-se a necessidade de um planejamento de ações, por outro, ao confrontarmos os relatos dos supervisores, percebemos que ainda convivem com uma realidade permeada de imprevistos que, na maioria das vezes, direcionam suas ações. O supervisor cumpre atividades burocráticas, administrativas além das pedagógicas; vê-se às voltas com preenchimentos de fichas, relatórios, observações de planos de aulas e, na maioria das vezes, da prática na sala de aula. Também participa de reuniões e é enredado em projetos extracurriculares. O fato é que o supervisor pedagógico ainda está envolvido em fatores que o distanciam do desempenho de suas ações.

Assim, não podemos perder de vista que a atuação do supervisor tem uma relação estreita com a gestão escolar uma vez que o trabalho abrange o fazer pedagógico, o desenvolvimento curricular, docentes e discentes que o executam. De nada vale, todavia, o esforço de buscar uma efetiva participação se as práticas cotidianas expressas no espaço escolar não caminham para as relações democráticas, as quais se concretizam por ações sensíveis diante da realidade, conforme destaca Paro (2003, p. 25):

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante, que tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la.

A democratização da gestão efetiva-se na prática, no movimento da ação-reflexão, diante dos múltiplos interesses e diferenças existentes no grupo e que devem ser considerados. Os conflitos existem, e é preciso identificá-los para serem superados, esse pressuposto, acreditamos, pode ser vivenciado no espaço da formação que se fundamenta na atitude interdisciplinar, porque promove o debate entre os organizadores e participantes que irão desenvolver a ação. Uma atitude que conduz à prática reflexiva, à criação, humildade, parceria e ousadia. Para mudar de atitude, é preciso transformar “[...] a velha prática em nova pela reflexão, que leva a uma teoria que se inter-relaciona com a prática, com uma prática



que se relaciona com a vida, com base na realização e no prazer”. (JOSGRILBERT, 2001, 85).

Contudo, a forma como a escola organiza-se e as exigências feitas pelo próprio sistema dificultam a construção de uma nova identidade para o supervisor, capaz de transformar a que lhe foi imposta historicamente. Isso, porém, não o impede de tentar. Para tanto, os supervisores devem: “[...] procurar superar esses interesses particulares (sem deixar de levá-los em conta), com vistas a objetivos coletivos como melhor Educação e estabelecimento de relações democráticas na vida escolar”. (PARO, 2003, p. 21).

Constituir um grupo que se caracterize como um espaço aberto em que voluntariamente os sujeitos se encontram para estudar, levar experiências, trocar ideias, rever atitudes e conhecer competência para desempenho de suas atividades funcionais é uma forma de exercer o papel político-formador do supervisor. Esse trabalho político-formativo exige pelo menos duas condições: a primeira é elaborar e acompanhar, junto ao coletivo escolar, as propostas para o projeto político pedagógico. A segunda é favorecer momentos de reflexão sobre a prática docente e o currículo em ação, tendo em vista a formação dos alunos.

### **Perspectivas e desafios para um novo caminhar**

O conhecimento do real concretiza-se ao desvelar-se o fato observado. Para tanto cabe ao pesquisador refletir e questionar sobre aquilo que se mostra. O olhar intencional e investigativo que transcende o lugar comum impulsionando e desvendando o novo conhecimento. É o olhar do pesquisador, que não se mostra, mas exige disciplina teórica e metodológica para uma ação consciente, que imprime sentido aos aspectos que chamam sua atenção. Sabemos que mudanças mostram-se difíceis, pois demandam trabalho em grupo e assumir responsabilidades. A questão torna-se mais difícil quando compreendemos a complexidade que envolve uma escola. Nessa instituição, encontram-se pessoas diferentes, de várias procedências sociais, culturas, com pontos de vista que ora divergem, ora convergem para um sentido, o que exige um olhar mais atento para a realidade escolar e para situações que lá são desencadeadas, muitas vezes contraditórias e ambíguas.



## **FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

*V Seminário Nacional*

**13 a 15 de maio - Faculdade de Educação  
UNICAMP - Campinas, SP**

Assim, observamos que são vários os intervenientes que surgem no cotidiano de um supervisor, além da falta de clareza em relação ao papel que deve desempenhar, sendo comum a “[...] insatisfação ao compararem o que gostariam com o que conseguem fazer [...]”. (CLEMENTI, 2001, p. 61). Conseqüentemente, a ação supervisora fragiliza-se ao tentar elaborar propostas, que acabam esbarrando em questões burocráticas de cumprimento de tempo em face do currículo em ação.

Considerando todas as adversidades e desafios, verificamos que a identidade do supervisor encontra-se em um processo de construção e redefinição, o que também exige dele o desenvolvimento abrangendo diferentes perspectivas quer seja no âmbito pessoal viabilizando uma ação e reflexão autônoma; quer seja no âmbito profissional com vistas a uma dimensão coletiva; quer seja no âmbito organizacional com responsabilidade de construir projetos. (KULLOK, 2000).

Desse modo, acreditamos que a formação continuada é um caminho para que o supervisor conheça as competências que deve desenvolver para exercer seu papel e situe-se historicamente no campo de atuação, revendo sua formação e sua prática. Isso nos leva a entender que a identidade está em construção e é movimento, é metamorfose. “É sermos Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação”. (CIAMPA, 1987 a, p. 74).

Assim, a pesquisa fez-nos acreditar que, a partir da formação continuada oferecida pelos programas governamentais ou pelas buscas voluntárias com que se vêm preparando esses profissionais, há uma possibilidade de construção, sempre provisória, de um perfil “desejado”. Ainda acreditamos que, à medida que o supervisor passa a conhecer o espaço escolar e refletir sobre o seu papel, começa a rever sua postura profissional iniciando um processo de autonomia.

Lembrando o conceito trazido por Barroso (2003), que a conquista da autonomia ocorre em um sistema de relações, no processo de formação e da autoridade, do conhecimento daquilo que compete à ação supervisora. Não se trata de fazer o que se quer, mas de fazer que as ações se realizem, ou seja, autonomia é um meio de organizar as ações para cumprir com a finalidade educativa de seu trabalho.



## **FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

*V Seminário Nacional*

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação  
UNICAMP - Campinas, SP*

A pesquisa também mostrou-nos que os supervisores entrevistados apresentam em seu discurso aquilo que os caracteriza para a função de supervisor, ou seja, assistir, assessorar, subsidiar e coordenar as tarefas desenvolvidas pelos docentes.

Observamos que, dentre as competências listadas em diversos documentos, não consta que o supervisor cabe o papel de formador no espaço escolar, o que nos leva a questionar: Se mais do que coordenador do trabalho docente, o supervisor assumisse o papel de formador estaria conquistando parcerias e ganhando espaço determinante para desvelar as contradições e ambiguidades existentes na escola? A partir daí, esse profissional conquistaria autonomia e autoridade, junto ao coletivo da escola, tendo em vista práticas e atitudes transformadoras?

Algumas respostas acabam por encaminhar a outras questões e o trajeto continua. Outras “pontes” surgirão no chão da escola impostos à condição de sujeitos que vivem em um conflito permanente das dúvidas. Os conflitos e medos necessariamente não se caracterizam como estatizantes ou empecilhos para cruzar o trajeto, mas fazem-nos pensar em outras maneiras de continuar a caminhada. É preciso coragem e ousadia para superar velhas amarras, para construir e re-construir o “novo”, o que nos leva à questão provisória da identidade, especialmente da EJA, que está sempre em construção.

Nesse processo de construção, o recurso da história e da memória permite desenhar contornos do vivido, sabendo que, ao relembrarmos, selecionamos o que nos foi significativo. As práticas, bem sucedidas ou não, devem ser revisitadas, recuperar o vivido e captar seu movimento para pensar e falar sobre a ação feita e nos apresentamos ao outro conscientemente. A comunicação ganha sentido criador e possibilita um conjunto de significados expostos, discutidos e refletidos nos encontros com o grupo, os intercâmbios abrem espaço para rever o desenvolvimento profissional, tanto individual, quanto coletivo.

Nossos pensamentos transformam-se em ação realizada e objetivada diante de um mundo de relações; nossas lembranças reveem o vivido, e a história reescreve uma nova identidade supervisora, a qual acreditamos que “[...] pode significar rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embate, enfrentar diferenças” (MATE, 2004. p. 17). Diante disso, pensamos que a identidade do supervisor pedagógico vai sendo construída no contexto e nas relações cotidianas que se dão no interior da escola,



## **FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS**

*V Seminário Nacional*

**13 a 15 de maio - Faculdade de Educação  
UNICAMP - Campinas, SP**

quando põe o seu plano de ação em desenvolvimento. Seu papel é de viabilizar “pontes” que levam ao planejamento de práticas pedagógicas determinadas para a produção do saber a partir da realidade escolar e que possam contribuir para o desenvolvimento profissional.

A pesquisa nos aponta a necessidade de encontros formativos com os supervisores para aquisição de sua autonomia enquanto profissional que é o elo de ligação entre a aprendizagem e educando, o educando e o educador, ou seja a ponte para uma educação libertadora sem amarras.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CIAMPA, A. C. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. Atitude. In. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus?. São Paulo: Annablume, 2000.

MARQUES, M. O. Formação do profissional da educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In. GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna [et all]. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Edições Loyola, 2004.



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
DE JOVENS E ADULTOS**

*V Seminário Nacional*

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação  
UNICAMP - Campinas, SP*

MELLO, Lucrécia S. Pesquisa interdisciplinar: um processo em construção. Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2004.

NÓVOA, António. (Coord). Os professores e a sua formação. 3 ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Editora Ática, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.