

# A TECITURA DA AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EJA: SABERES NECESSÁRIOS À MEDIAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM ALFABETIZAÇÃO<sup>71</sup>

## THE WEAVING ACTION OF THE EJA'S EDUCATIONAL COORDINATOR: KNOWLEDGE REQUIRED FOR MEDIATION OF TEACHING WORK IN LITERACY

Edneide da Conceição Bezerra<sup>72</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem sua origem na nossa história de vida profissional, onde destacamos o papel mediador da coordenação pedagógica na (re)construção da nossa atuação docente. Nesse contexto de vida profissional, nasce a tese que discute a problemática da alfabetização e o papel da escola e de seus professores, mediados pela ação da coordenação pedagógica, na construção de uma prática alfabetizadora de jovens e adultos. **Investigar que saberes da ação pedagógica são requeridos do coordenador pedagógico, na mediação/orientação de professores alfabetizadores de jovens e adultos foi o objetivo deste trabalho.** Para tecer a investigação, foi escolhida a abordagem qualitativa de pesquisa; como metodologia, o estudo de caso e como procedimentos de recolha de dados, a observação, o questionário, a entrevista e a análise documental. O *corpus* da pesquisa, captado pelos instrumentos destacados, foi interpretado e trabalhado através da análise de

<sup>71</sup> Sinopse elaborada com trechos da Tese defendida e aprovada, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no dia 07 de agosto de 2009, por banca examinadora composta pelos professores Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Estela Costa Holanda Campelo – Orientadora/UFRN (Presidente); Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Maria de Melo Moura – UFAL; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Antônia Teixeira da Costa – UERN; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Maria de Carvalho Lopes – UFRN; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosália de Fátima e Silva – UFRN; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Elizete Guimarães Carvalho – UFPB (Suplente); e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Aparecida Pinheiro – UFRN (Suplente).

<sup>72</sup> Professora da rede municipal de ensino do município de Natal e da Facex – Natal/RN.

conteúdo, que atende às expectativas de uma abordagem interpretativa. Apreendemos da pesquisa que, no desenvolvimento de sua prática, o coordenador pedagógico mobiliza **Saberes Específicos** e **Saberes Transversais** a sua ação pedagógica. Nos saberes específicos, encontramos: Jovem e Adulto como sujeito do conhecimento e da aprendizagem; Alfabetização do jovem e do adulto: Psicogênese da língua escrita; Ciclo da ação didático-pedagógica. Nos saberes transversais, foram apreendidos: Respeitar e se fazer respeitar por professores e alunos; Priorizar a dimensão pedagógica no cotidiano escolar; Mediar a ação docente nas diversas etapas: planejamento; execução e avaliação. A pesquisa ratifica que o trabalho pedagógico na escola deve ser construído numa parceria entre professores e coordenadores. Como resultados, evidenciamos, também, que os coordenadores pedagógicos encontram-se, ainda, sem uma identidade profissional, imersos em muitos fazeres, sem se darem conta do mais importante: a mediação do trabalho docente. O coordenador pedagógico é um profissional que vai se constituindo nas práticas escolares e sua identidade profissional ainda não está definida quanto ao campo real de atuação. Com base nos estudos feitos, defendemos a tese de que, a prática do coordenador pedagógico na escola demanda saberes e fazeres da ação pedagógica; estes adquirem especificidades no exercício da mediação/orientação da prática pedagógica de professores alfabetizadores de jovens e adultos. Apreendemos como recomendações aos cursos de formação de coordenadores pedagógicos que estes devem proporcionar: Embasamento teórico-metodológico consistente sobre as Ciências da Educação; Estágio Supervisionado duradouro na Coordenação Pedagógica de instituições escolares e não-escolares; Experiência – como professor – em sala de aula, preferencialmente, no nível em que o formando pretende atuar. Foi destacada a importância do lado humano no exercício da ação coordenadora, como forma de estabelecer e alimentar o canal de comunicação com o professor e, desse modo, coordenadores e professores (com)partilharem a apaixonante, mas difícil tarefa de educar. Esperamos que o estudo, que evidencia saberes necessários à prática do coordenador pedagógico, possa contribuir para ampliar a discussão do papel desse profissional na escola, que desejamos pública, democrática e com qualidade social.

**Palavras-chave:** Mediação; Coordenação Pedagógica; Saberes da Ação Pedagógica; Alfabetização de Jovens e Adultos.

## UMA PROFESSORA, UMA HISTÓRIA, UMA TESE...

A história de vida de cada um media a construção dos elementos cognitivos e afetivos que dão suporte às escolhas que são feitas no percurso de vida. Essas escolhas estão sustentadas nas visões de mundo, de sociedade e de homem que são construídas pelas pessoas.

A decisão de realizar esta pesquisa abordando o papel do coordenador pedagógico na mediação da ação pedagógica do processo de alfabetização foi motivada pela reconstrução de minha história de vida profissional como professora alfabetizadora, onde, encontrei o coordenador pedagógico como o grande mediador dessa prática. As reflexões ensejadas deram origem à tese e conseqüentemente a este trabalho.

Sentindo-me cheia de inquietações/questões e com potencialidades que emergiram da vida, da história, me arrisquei a ser pesquisadora. Da história, da vida da professora, dos saberes que construí nasce esta tese que espero que seja um lugar onde os sujeitos que a visitem encontrem ciência, história e vida.

Todo pesquisador tem um tema que o inquieta e que alimenta a sua busca, a sua pesquisa. A esse tema o pesquisador se dedica não somente por motivações pessoais, mas também pelo seu compromisso com a sociedade. “Os temas, insistamos, enquanto históricos, envolvem orientações valóricas dos homens na experiência existencial dos mesmos” (FREIRE, 2006, p.115). Como expressei anteriormente, tenho a vida profissional marcada pela alfabetização. Foi ela que mobilizou a busca, a paixão pelo conhecer.

Pelo que tenho vivido, concordo com Soares (2003b) quando diz que a alfabetização é um fenômeno de natureza complexa e multifacetada, demandando, assim, muitos saberes para ensinar/aprender. É um tema perpassado por questões de ordem lingüística, psicolingüística, sociolingüística, pedagógica, metodológica, social e política.

Também nesse processo, descobri que muitas crianças, jovens e adultos têm sua vida marcada pelo fracasso escolar na alfabetização e, sendo a alfabetização “a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem” (FERREIRO, 1992, p.9), essas crianças, jovens e adultos têm o seu processo de construção do conhecimento comprometido pela não aquisição desse instrumento de mediação entre os homens.

Hoje, o sucesso escolar não é uma realidade para muitas crianças, jovens e adultos que se encontram nas escolas públicas brasileiras, uma vez que nossas escolas têm sido mediadoras de muitos fracassos, principalmente na alfabetização.

As avaliações feitas nacionalmente – por órgãos oficiais e do 3º setor – na última década e nesses primeiros anos do novo século, dão conta de que o número de analfabetos em nosso país ainda é bastante significativo.

Na população acima de 15 anos, o IBGE/PNAD (2006) aponta um percentual de 8,32% de analfabetos, totalizando 14,3 milhões de analfabetos no Brasil. Esse quadro não é novo, apesar de termos diminuído o número de analfabetos. “Somos um país que vem reincidindo no fracasso escolar”, sobretudo na alfabetização, alerta Magda Soares (2003a, p.14).

Em um país como o Brasil, que tem a marca da desigualdade como lugar comum, podemos dizer que o analfabetismo tem classe social, cor e região geográfica. É na escola pública que estão os pais e os filhos do analfabetismo, é na população preta e parda e é na região Nordeste onde se concentram os maiores índices de analfabetismo.

Destacamos com Campelo (2001) que a não alfabetização tem múltiplas determinações e é reconhecidamente um problema social, denunciando Ferreiro (1992, p.10) que “a persistência do analfabetismo na América Latina é, antes de tudo, um problema político”.

O Estado do Rio Grande do Norte, especificamente, apresenta uma situação preocupante: temos uma taxa de analfabetismo de 22% na população

acima de 15 anos, chegando a 486 mil analfabetos (BRASIL, 2006). Parafraseando Ferreiro (1992, p.11) “não posso deixar de lado a indignação que deve provocar em nós a análise da situação da alfabetização” no Brasil, especialmente no Nordeste e particularmente no Rio Grande do Norte.

Esse panorama nos coloca diante de um grande/grave problema: em matéria de educação pública, não conseguimos resolver um problema básico: garantir que todos que entrem na escola consigam, no período a que é destinado, aprender a ler e escrever.

A Educação de Adultos que atende aos analfabetos, ou pouco escolarizados, ainda tem um longo trabalho e um grande compromisso pela frente, e este alerta tem sido compartilhado por muitos autores.

Não é uma tarefa impossível, mas o analfabetismo é uma barreira muito difícil de ser transposta. E como ressalta Campelo (2001, p.5), “o analfabetismo é reconhecidamente um problema social, um obstáculo de difícil solução em que as nações do mundo inteiro, através de Acordos, Encontros e Conferências internacionais e nacionais se dizem empenhadas em resolver”.

Mobilizada/por e comprometida/com toda essa problemática que envolve a área da alfabetização, especialmente quando se trata de jovens e adultos, inúmeras são as questões que nos mobilizam, incomodam e motivam pesquisas e estudos.

Todavia, considerando tudo o que já definimos no nosso plano de trabalho, nosso interesse e motivação maior se voltam para a questão de pesquisa, delineada a seguir, no âmbito da discussão que terá continuidade no item que se segue.

Como podemos perceber, a não alfabetização é um problema que precisa ser enfrentado pela sociedade brasileira, em especial pela escola pública e seus sujeitos: alunos, pais, professores, diretores, coordenadores e funcionários.

É na escola pública que, cotidianamente, nós educadores mobilizamos nossa prática pedagógica, no sentido de proporcionar aos alunos a construção dos saberes que cabe à escola ensinar. Se essa mediação tem sido geradora de fracasso, é importante refletirmos sobre os condicionantes desse processo.

Nesse sentido, sabemos que muitos são os sujeitos externos à escola envolvidos diretamente nesse processo para resolver o problema posto. Desse modo, cada um tem um papel a desempenhar para que, de fato, consigamos avançar e alfabetizar as crianças, jovens e adultos que procuram a escola pública em busca desse saber.

Os sujeitos internos da Escola, os responsáveis diretamente pelo ensino junto aos alunos, têm um lugar especial na construção do sucesso escolar. No contexto tão adverso da escola pública brasileira, é possível uma ação docente pautada pelo compromisso com a educação popular<sup>73</sup> com qualidade social<sup>74</sup>? Sim, é possível; esclarecendo que essa prática social tem limites/possibilidades.

Querendo conhecer mais essa escola que aí está, ali realizamos nossa pesquisa, acreditando que existem escolas públicas onde o sucesso escolar dos alunos é possível, apesar das adversidades. Temos consciência da problemática no âmbito da escola pública (questões políticas, econômicas e sociais), mas, nosso trabalho terá como foco principal o papel dessa escola e de seus professores, mediados pela ação da coordenação pedagógica, na construção de uma prática alfabetizadora junto aos alunos.

---

<sup>73</sup> Educação popular: educação que surge junto aos movimentos populares que se dá numa perspectiva de reconhecer e valorizar a cultura dos diversos grupos sociais, especialmente aqueles que foram excluídos durante muito tempo, em nossa sociedade. A implementação dessa interculturalidade é um desafio para a escola.

<sup>74</sup> Qualidade social: uma escola com qualidade social se configura num espaço de acolhimento à diversidade cultural e social que respeita as diferenças e é permeada pela inclusão e pela democracia. A qualidade social da educação se viabiliza quando o aluno tem acesso à escola, ali permanece e aprende. Para isso, são necessárias, além de outros fatores, políticas públicas comprometidas com esses direitos sociais.

Iremos colocar o processo pedagógico na discussão de uma prática alfabetizadora bem sucedida e assumir a posição de que muito pode/deve ser feito pela escola e seus sujeitos.

Nós, que estamos no chão da escola, precisamos sair do lugar comum onde temos, de certo modo, insistido em ficar: sempre procurando, fora da escola, o culpado pelo insucesso na alfabetização. Nesse sentido, devemos nos perguntar o que temos feito ou o que poderíamos fazer ou deixar de fazer para construirmos a escola que, no fundo, todos nós desejamos: uma escola pública que dê certo. Acreditamos que esse é o nosso grande sonho e que, talvez, as dificuldades, os percalços da vida nos tenham feito esquecer das utopias de outrora.

Os documentos elaborados nas esferas federal, estadual e municipal, como também os elaborados nas escolas proclamam em suas propostas um fazer no campo pedagógico, às vezes, muito diferente do que encontramos na realidade. Nesse sentido, muitas vezes ouvimos dos alunos da graduação: “professora, o que a gente vê na escola é muito diferente do que lemos nos textos”. De fato, vivemos uma grande contradição como nos fala Rangel (1994) e, muitas vezes, colocamos no aluno e na sua situação social e econômica a culpa pelo seu fracasso.

Acreditamos na força de uma prática pedagógica, pois ela pode muito e pode mais do que possamos imaginar. A luta pela escola pública de qualidade não se faz, apenas, nos sindicatos e no enfretamento com os que estão no poder; essa luta se faz também com práticas pedagógicas com qualidade social, demonstrando confiança de que os alunos das classes populares são também capazes de aprender.

Acreditamos na revolução através de uma classe que se reconhece, que se apropria do saber lutar. É lamentável, alguns “dizem-se revolucionários mas, ao mesmo tempo, não crêem nas classes oprimidas a quem pretendem conduzir à libertação, como se isto não fosse uma contradição aberrante”

(FREIRE, 2006, p.122). “Boas práticas pedagógicas”<sup>75</sup> construídas através de experiências significativas proporcionadas aos alunos têm grandes repercussões, porque ensejam que eles aprendam a ler, a escrever, a dizer a sua palavra e a fazer sua leitura de mundo.

Na construção de boas práticas pedagógicas na escola, o coordenador pedagógico também deve ter um papel relevante: mediar a prática do professor e a construção do projeto pedagógico da escola, perspectivando a qualidade social da educação oferecida.

Nesse sentido, compete ao coordenador pedagógico, conforme Libâneo (2004, p.266): coordenar a formulação, o desenvolvimento e a avaliação do projeto pedagógico-curricular; apresentar idéias e diretrizes relacionadas aos objetivos, às orientações curriculares e aos planos de ensino; e auxiliar tecnicamente na prática de elaboração do projeto e dos planos de ensino.

No âmbito das preocupações aqui colocadas, elegemos a seguinte questão de pesquisa: que saberes da ação pedagógica são requeridos do coordenador pedagógico na mediação/orientação de professores alfabetizadores de jovens e adultos?

Desse modo, trazemos para nossa investigação o papel do coordenador pedagógico como mediador da atividade docente do professor alfabetizador de jovens e adultos.

Vale salientar, ainda, que, neste estudo, consideramos a docência como o “lugar” onde todos aqueles responsáveis pelo ensino-aprendizagem, na escola, exercem sua profissionalidade: professores, coordenadores e diretores. Entendemos que, no desenvolvimento de cada uma dessas funções, são requeridos saberes específicos, embora a preocupação de todos seja o ensino-aprendizagem; e este é o lugar da docência.

---

<sup>75</sup> Boas práticas pedagógicas, como destaca Moura (2004) recorrendo a Vygotsky. “Através do ‘bom ensino’, o professor desafia o nível em que o sujeito está, não desrespeitando seus conhecimentos e experiências anteriores, mas tendo o olhar para o futuro, para as capacidades que desenvolverá [...]; bom ensino que se dá numa escola constituída como um espaço privilegiado para desencadear o processo de aprendizagem do aluno em que o professor adquire importância, destaque e relevo [...]” (MOURA, 2004, p.168).



Na relação professor-coordenador, não existe o ensino-aprendizagem com a mesma configuração que na relação professor-aluno. Compreendemos que o coordenador é professor e está coordenador. No Governo de São Paulo, em muitos projetos desenvolvidos, o coordenador recebe o nome de professor coordenador pedagógico – PCP (ROMAN, 2001)<sup>76</sup>.

Nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia<sup>77</sup> a docência é compreendida como prática educativa institucionalizada e como integradora das atividades educativas.

Nesse sentido, o Parecer 5/2005 do Conselho Nacional de Educação, compreende a docência como as atividades de participação na organização e gestão dos sistemas e instituições de ensino, englobando o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação própria do setor da Educação. Esse Parecer expõe que “docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares” (BRASIL, CNE/CP, PARECER 5/2005, p.8).

Na Rede Municipal de Educação de Natal, da qual faz parte a escola onde foi realizada a pesquisa, desde a década de 1990, não existe concurso específico para coordenadores pedagógicos; são professores que se tornam coordenadores. Não existe um critério específico para essas escolhas. Desse modo, entendemos que estamos caminhando para o rompimento de uma visão tecnicista do trabalho escolar, vislumbrando a educação escolar como prática coletiva.

---

<sup>76</sup> Essa função foi instituída em São Paulo através da Resolução nº 28 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 4 de abril de 1996 (ROMAN, 2001).

<sup>77</sup> Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, onde estabelece o curso de Pedagogia como lugar que se destina à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Com a questão de pesquisa apresentada para nortear o trabalho, o que pretendíamos fazer? Vejamos, pois, o objetivo da investigação: Investigar que saberes da ação pedagógica são requeridos do coordenador pedagógico, na mediação/orientação de professores alfabetizadores de jovens e adultos.

Definido o objetivo deste trabalho, refletimos, no próximo item, sobre uma categoria fundante na elaboração desta tese: a categoria mediação. Para isso, iremos nos apoiar nos estudos de alguns autores.

Desse modo, encontramos a pessoa da coordenação pedagógica como a mediadora da professora que me tornei. A mediação vivida por mim em relação aos saberes para ser professora teve o papel da coordenação como o outro social que atuou decisivamente nesse processo. A mediação da coordenação pedagógica aflorou a consciência, difundindo uma reflexão sobre a professora que eu era e dando as bases para a professora em que me tornei.

Ao trazer o processo vivido, fica evidenciada a categoria da mediação como o marco de toda discussão que perpassou esse processo. Assim sendo, sentimos que é imprescindível nos posicionarmos quanto à compreensão que temos acerca do conceito de mediação porque, além desta categoria estar muito presente no relato do meu processo formativo, ela também estará presente em todo o trabalho, principalmente na análise do *corpus* da pesquisa onde discutimos a mediação da coordenação pedagógica junto aos professores.

A mediação é uma categoria da abordagem sócio-histórica e a destacamos como fundamental para refletirmos sobre processos de formação. A abordagem sócio-histórica nos apresenta os elementos para compreendermos que as condições para a formação da cognição se dão devido a condicionantes externos da cultura material e intelectual. Leontiev (2004) coloca que os homens não são simplesmente postos no mundo e, por eles mesmos, o compreendem.

A mediação como categoria chave no processo de compreensão da concepção de aprendizagem da abordagem sócio-histórica deve ser

compreendida como elemento intermediador entre o objeto de conhecimento e o sujeito que aprende. Para Vygotsky (2007), não nascemos num mundo natural. Nascemos num mundo humano e desse modo ele evidencia que conhecer é transformar o que é sócio-cultural em individual. Então, a categoria mediação entra nesse jogo, pois para tornar seu o que é da cultura o homem é mediado pelo outro cultural.

Leontiev nos diz que “nas circunstâncias normais, as relações do homem com o mundo material que o cerca são sempre mediatizadas pela sua relação com outros homens, com a sociedade” (LEONTIEV, 2004, p.181). Assim sendo,

o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. [...] Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada (OLIVEIRA, 1993, p.26-27).

A Mediação seria esse terceiro elemento na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, que leva à transformação, ao desenvolvimento do pensamento psicológico.

A abordagem defendida por Vygotsky (2007) tem como princípio orientador a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Para Vygotsky, o conjunto dos fenômenos ou dos processos mentais conscientes ou inconscientes de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos vão se constituindo nas suas relações sociais. Para Leontiev (2004), mesmo estando exteriormente sozinho, o homem na sua relação com o mundo é sempre mediado pelo outro. Tornar seu, reconstruindo internamente o que é da cultura, os modos de sentir, perceber e compreender os fenômenos naturais e os fatos sociais é uma atividade eminentemente humana que, sem a mediação, não seria possível.

Para Leontiev (2004), o mundo real do homem é um mundo humano criado/recriado por ele. Esse mundo, com seus elementos sociais, não é oferecido ao homem “enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver” (LEONTIEV, 2004, p.178).

Nesse mundo social, o homem é cercado de instrumentos e signos que medeiam a sua vida social e sua relação com o ambiente. O instrumento entra nesse jogo entre o homem e a natureza, num processo que é gradativo, vai se transformando em relações cada vez mais complexas e o homem vai modificando suas formas de ações no mundo.

O instrumento psicológico, mediador da representação mental traz para esse jogo o que está ausente; a linguagem – palavra, desenho, símbolo – o signo, exerce essa função. Vigotsky (2007) considera essa análise importante – o uso de signos na categoria de atividade mediada – pois são esses signos que operam transformações no psiquismo humano.

Fundamentado na abordagem sócio-histórica, Pino (2004) nos diz que o processo de conhecimento ultrapassa os muros biológicos. Na ação de produzir, pensando/idealizando essa ação – tarefa eminentemente humana – o homem vai refazendo o caminho construído por outros homens e, mediado por esses mesmos instrumentos, o homem torna seu o que é da cultura. Essa ação é sempre produtiva e mediada por instrumentos. Assim, ressalta Pino (2004, p.19) “isso constitui um dado novo na história da evolução”.

Como sugere Cury (1985), o conceito de mediação nos remete a pensar dialeticamente a construção do psiquismo do homem. Ele esclarece que nada está isolado nesse processo. O homem está inserido nesse universo, envolto nas significações sociais onde tudo se relaciona a tudo. Ao nascer, o homem evolui de interpretações simples da realidade para interpretações mais complexas do mundo real e, assim, vai se forjando como ser humano.

A explicação da abordagem sócio-histórica acerca do processo de mediação nos faz refletir sobre a relação generosa que deve existir entre os homens, pois “como ser da interação, os seres humanos dependem uns dos

outros, pois como seres em processos de desenvolvimento dependem das relações inter e intrapessoais” (FREIRE, 1996, p.59).

Na construção de nossa humanidade, portanto, somos todos dependentes –crianças e adultos. Quando adultos não estamos findados, pois continuamos a precisar do outro para nos fazer homens a cada novo momento da vida. Refletindo sobre essa construção, Freire (1996, p.59) declara:

Gosto ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Assim, “para mulheres e homens, estar no mundo, necessariamente, significa estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1996, p.64) e, desse modo, a mediação nos convida a uma atitude fraterna entre todos nós, no sentido da dependência que sempre temos da mediação do outro para construção dos elementos afetivos e cognitivos – suporte ao nosso estar no mundo e com o mundo.

Refletindo, pois, sobre o que discutem alguns estudiosos acerca da mediação, reafirmamos o nosso entendimento de que, no âmbito deste trabalho, a mediação é uma categoria fundante que deve perpassar todas as nossas análises e reflexões.

Assim pensando, fechamos provisoriamente esta discussão para tratarmos, no próximo item, dos (des)caminhos na tecitura da pesquisa empreendida para a constituição desta tese.

## CONTANDO OS (DES)CAMINHOS NA TECITURA DA PESQUISA

Traçar um caminho para apreender um dado revelador é muito difícil e desafiador, pois no campo da pesquisa em educação muitos são os percursos indicados para o caminhar, a realidade é complexa, sofre múltiplas determinações e por isso pede olhares diversos para ser desvelada.

Martins (1998, p.24), ao discutir noção de complexidade, nos faz refletir sobre a dimensão que esse conceito abarca, mormente no caso específico da educação.

Acolhemos essa discussão e pensamos que ela está em consonância com o que queremos trazer para esta exposição dos princípios que direcionam o nosso olhar, em busca da compreensão do objeto de estudo.

Nesse sentido, nenhuma metodologia pode ser compreendida como uma receita a ser seguida à risca, mas para ser significada/ressignificada numa busca de entrelaçamentos entre o que queremos saber, percorrendo alguns caminhos.

Nessa perspectiva, ao elaborar os caminhos para capturar as facetas do objeto de estudo proposto, nos arriscamos a enveredar pelo caminho do artesão intelectual, o pesquisador artesão, onde recriamos caminhos para a imersão no objeto de estudo, pois “[...] o estudioso, como artesão intelectual, tentará juntar o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa” (MILLS, 1982, p.213).

Compreendemos que mesmo com um trajeto previamente traçado, não teremos garantia absoluta de que iremos conhecer o objeto na sua completude; sempre haverá algo que irá escapar ao nosso olhar, que não será apreendido, haja vista as limitações de pesquisador.

Escolher um trajeto e não ser seduzido por outros – e com isto transgredirmos –, é um dos desafios postos para nós pesquisadores. E nesse processo, sempre fazemos a pergunta: por que esta e não aquela outra metodologia? A seguir, justificaremos nossas escolhas – e não outra metodologia.

No tocante à escolha da abordagem qualitativa para nortear esta investigação, entendemos que essa abordagem é utilizada pelos pesquisadores em educação por melhor contribuir para desvelar os conteúdos no campo. Igualmente, a pesquisa qualitativa foi utilizada como referência por ter como pressuposto a compreensão dos fatos e valores, sem separá-los.

O pesquisador precisa compreender o significado que os outros atribuem às suas próprias situações, tarefa esta realizada segundo uma compreensão interpretativa da primeira ordem de interpretação das pessoas, expressa em sua linguagem, gestos, etc. Esta abordagem está em consonância com os objetivos deste trabalho que procurou investigar os saberes requeridos do coordenador pedagógico para mediar a atividade docente do professor alfabetizador da EJA, onde, estão envolvidos: sujeitos, fatos e valores.

Acreditamos que a inserção e a participação são fundamentais para entender o cotidiano escolar, sua dimensão humana, as interconexões sociais e culturais, e a dialética desse espaço, uma vez que “[...] os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se sempre que possível ao local de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

Ainda de acordo com os autores Ludke e André (1986, p.6) e Bogdan e Biklen (1994, p.47-51 e p.97), os parâmetros da investigação qualitativa em educação apresentam as seguintes características: O ambiente natural é a fonte direta de apreensão dos dados; O processo de construção do conhecimento, e não o seu produto, é o foco de interesse; Os resultados da investigação são tendencialmente descritivos; O processo de construção

caminha do particular para o geral; e uma importância fundamental é atribuída aos significados construídos pelos sujeitos.

No nosso estudo qualitativo, defendemos a tese de que saberes são requeridos do coordenador pedagógico na mediação da atividade docente alfabetizadora da EJA e, partindo dessa defesa, construímos um texto através da descrição da investigação, dando elementos para compreensão da complexa teia que envolve a vida dos sujeitos da escola, em especial o coordenador pedagógico.

Essa pergunta nos fizemos ao iniciar essa pesquisa e levamos certo tempo até amadurecer e fechar questão sobre quais estratégias utilizar. Consideramos que esta investigação se evidencia como um estudo de caso, tendo em vista que se abordou o objeto de estudo na realidade particular do ensino noturno da Escola Emilia Ramos que, na sua singularidade, é representativa de uma totalidade (escolas públicas do RN).

Em relação ao estudo de caso, Lüdke e André (1986, p.17) destacam:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como de classes de alfabetização de adultos (CA) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.

Metodologicamente, o estudo de caso foi escolhido por se tratar de uma análise da realidade particular da Escola Municipal Professora Emília Ramos; em especial, dos saberes da ação pedagógica do coordenador pedagógico na mediação dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos que lá atuam. Merriam apud Bogdan e Biklen (1994, p.89) elucida: “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de um acontecimento específico”.



No mesmo sentido, Lüdke e André (1986) enfatizam que o estudo de caso tem um grande potencial para desvelar a riqueza do cotidiano escolar, compreender o que acontece, dando condições de explicar suas ações.

Nossa pesquisa se configura como um estudo de caso único – os saberes da ação pedagógica requeridos do coordenador pedagógico da Escola Emília Ramos, como mediador da atividade docente do professor alfabetizador de jovens e adultos.

O campo de investigação é o 1º segmento da EJA da Escola Municipal Professora Emília Ramos, localizada em Cidade Nova, bairro periférico da cidade de Natal/RN. A escolha do campo empírico pautou-se nos seguintes critérios: ser escola pública; oferecer alfabetização de jovens e adultos; permitir o acesso da pesquisadora; aceitar a proposta de trabalho da pesquisadora.

Privilegiamos esta Escola pelo seu pioneirismo na vivência de práticas de formação na escola e na profissionalização dos seus professores, desde a sua gênese, tendo a coordenação pedagógica como mediadora dessa prática.

Partimos de um pressuposto: as escolas públicas que “dão certo”, que conseguem oferecer um atendimento com qualidade social, têm algo que mobiliza esse fazer, que vai além das lógicas propostas por manuais que “ensinam a ensinar”, portanto, algo que merece investigações.

Apesar dos limites impostos pelas condições concretas de vida e de trabalho dos seus alunos e professores, a Escola Emília Ramos é uma escola pública voltada, de fato, para a educação popular. As ações por ela empreendidas – dentro e fora da Escola – nos permitem dizer que, ali, há um forte compromisso político com a inclusão escolar/social de camadas da população, excluídas dos bens materiais e culturais, dentre estes, especialmente o saber sistematizado.

Estas e outras razões nos motivaram a eleger o cotidiano da Escola Emília Ramos como o caso a pesquisar e uma das facetas do seu cotidiano – saberes da ação pedagógica requeridos dos seus coordenadores pedagógicos

para mediar a ação docente na alfabetização de jovens e adultos – como objeto de estudo.

A Escola tem um cotidiano muito especial; estar lá nos dá a certeza de que temos muitos caminhos para a construção de uma escola pública preocupada com a garantia do direito social e constitucional – acesso e permanência bem sucedida dos seus alunos.

A escola emília ramos foi inaugurada no dia 12 de setembro de 1988, e recebeu o nome ‘da professora Emília Ramos’, em homenagem a emília ramos, uma antiga moradora do bairro – já falecida – que desenvolveu um trabalho voltado para a educação de crianças, jovens e adultos, no bairro de Cidade Nova. Dona emília era uma mulher engajada nos movimentos da comunidade na luta pela melhoria das condições de vida do bairro.

O grupo original de profissionais da escola era composto por 26 pessoas, entre serventes, merendeiras, professores e coordenação pedagógica e administrativa. A maior parte desse grupo era composta por pessoas do próprio bairro, escolhidas segundo critérios estabelecidos pela coordenação do projeto reis magos<sup>78</sup> e conselho comunitário.

Em abril de 1988, o grupo que iria compor o quadro da escola começou a refletir, através de estudos sistemáticos, sobre o trabalho pedagógico que seria desenvolvido; enquanto isso, o prédio era construído. Os estudos aconteciam em uma casa do bairro, situada na rua laranjal, e alugada com a finalidade de se constituir em ponto de encontro para estudos e formação do pessoal que iria trabalhar na escola.

---

<sup>78</sup> Projeto que foi criado em um convênio da Secretaria Municipal de Natal e a Fundação Bernard Van-Leer, da Holanda. Essa Fundação tinha uma linha de trabalho basicamente assistencialista que foi ressignificada pelo grupo local que coordenava o projeto (CAMPELO, 2001, p.117).

O grupo que fez parte da fundação da escola tem relatado que tinha clareza sobre o tipo de escola de que dispunha e que escola queriam construir – no caso, uma escola diferente que estivesse em sintonia com os anseios das classes populares. Então, paralelamente à construção física da escola, os sujeitos que dela já faziam parte, com exceção dos alunos, já construíam os conhecimentos sistemáticos para lá atuarem. Entre estas pessoas, havia algumas que não sabiam ler, mas que não ficavam ausentes das discussões e dos estudos das obras de paulo freire, emília ferreiro, e madalena freire, por exemplo.

No decorrer dos seus 20 anos, a escola emília ramos – que iniciou só com educação infantil, cresceu, expandiu seu atendimento ao ensino fundamental – ciclo de alfabetização e educação de jovens e adultos 1º segmento.

Após 20 anos de história, a escola emília ramos mantém sua proposta de construir uma escola diferente, pautada no trabalho coletivo e democrático; onde o fazer pedagógico/andragógico vem sendo desenvolvido numa constante relação teoria/prática, destacando-se que o prazer de estar na escola é compartilhado por alunos, professores e funcionários.

Originalmente, a escola municipal professora emília ramos não foi concebida para atender à educação de jovens e adultos. Na época em que a escola estava se organizando para dar início ao seu funcionamento, foi realizada uma visita à favela do detran<sup>79</sup>, para matricular os alunos da educação infantil e, ali, foi detectado um número muito grande de adultos analfabetos, o que também era constatado entre os funcionários da própria escola. Tais evidências e a reivindicação, de salas de aula para jovens e adultos, motivaram a comunidade escolar, já em 1988, para a necessidade de uma ação educativa para o turno noturno, para atender a essa clientela.

---

<sup>79</sup> Favela do DETRAN – favela localizada nas proximidades do DETRAN/RN, órgão que está situado entre os bairros de Cidade da Esperança e Cidade Nova, em Natal-RN.

Assim aconteceu... No mês de abril de 1989, a educação de jovens e adultos da escola iniciava com um grupo de professores que não tinha nenhuma experiência nessa área. À frente da coordenação, estavam quatro pessoas que desempenhavam as seguintes funções: direção, vice-direção e coordenação pedagógica. Todas elas trabalhavam nos três turnos, mas não tinham experiência nessa modalidade de ensino.

Os estudos do grupo, que começava a trabalhar com a eja, foram inicialmente voltados para a alfabetização e buscavam respaldo na psicogênese da língua escrita, destacando-se as discussões do “como se aprende”, a reflexão da necessidade da escrita espontânea, das escritas sem modelo e sobre a funcionalidade da leitura e da escrita. Essas eram as preocupações iniciais e foram os pilares da formação, segundo entrevista de um dos sujeitos da pesquisa empreendida no mestrado (bezerra, 2005).

Para iniciar o ensino infantil, o grupo do turno diurno passou oito meses estudando. Já o grupo do ensino da eja fazia estes estudos paralelamente à prática docente, uma vez que havia momentos de parada para estudos, pois a eja foi pensada quando a escola já estava funcionando plenamente.

Nesse processo de formação de professores, o grupo, desde o seu início, teve a preocupação de trazer para a pauta dos estudos o que havia de novo em pesquisa no campo da educação. Assim sendo, em 1989, com apenas quatro anos de edição em língua portuguesa do livro ‘reflexões sobre alfabetização’, o grupo já o estudava com muita veemência.

Inicialmente, a preocupação dos professores estava centrada nas questões relacionadas à alfabetização – como foi visto nos depoimentos –, mas à medida que essas questões encontravam respostas, muitas outras surgiam. Na eja, os professores começaram a perceber que precisavam aprofundar as discussões que tivessem como foco a modalidade e os sujeitos desse ensino: a eja.

Infere-se, portanto, que são 19 anos de construção de uma proposta para atender a jovens e adultos. Todo esse processo de construção foi

pautado por estudos teóricos e troca de experiência com os pares, através dos quais o professor reflete sua ação docente e faz muitas descobertas. Como afirma uma das professoras: “[...] A gente começou a compreender que as mudanças que iam acontecer na nossa prática, quem proporcionava era justamente a apropriação de novos conteúdos vindos dos estudos que aconteciam” (p-1).

À medida que esses estudos foram sendo aprofundados, a proposta da eja foi sendo construída pelo grupo, apoiada pela conexão teoria/prática. P1<sup>80</sup> esclarece: “a gente começou em cima dos nossos referenciais, quebrando muitos referenciais, reconstruindo esses referenciais, mas a gente conseguiu depois ir tomando um rumo diferente, dando uma cara realmente diferente à educação de jovens e adultos”.

Buscando compreender o trabalho que é desenvolvido pela coordenação pedagógica na escola Emília Ramos, utilizamos vários instrumentos de apreensão do *corpus* da pesquisa: observação; registros no caderno de campo; questionário; entrevista semi-estruturada; documentos.

As opções metodológicas escolhidas nos colocaram riscos, mas, com ponderação, pensamos que esses caminhos para abordagem do objeto foram os mais adequados. A seguir, discutiremos o percurso no campo, através dos instrumentos utilizados.

A observação participante viabilizou a relação direta com o lócus da pesquisa e o objeto de estudo. A propósito da observação, Lüdke e André (1986, p.26) destacam que esta “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

A observação participante cria condições para o investigador participar mais ativamente da vida do ambiente pesquisado. Em relação a essa pesquisa, a observação participante criou situações que oportunizaram

---

<sup>80</sup> Fragmentos das falas dos sujeitos entrevistados na pesquisa de Bezerra (2005, p. 83).

adentrar o cotidiano da Escola. Feito isso, pudemos explorar questões dificilmente apreendidas pelos demais instrumentos; compreensão que passamos a ter após a leitura de Yin (2006, p.121), para quem “a observação participante fornece certas oportunidades incomuns para coleta de dados em um estudo de caso”.

Para o início do estudo, expusemos o projeto de pesquisa para os professores e coordenação pedagógica, oportunidade em que pedimos a permissão para desenvolvermos a pesquisa. O projeto foi aceito pelo grupo. Enviamos também ao Conselho da Escola o pedido para podermos divulgar o nome da Escola no trabalho.

Tínhamos familiaridade com aquela Escola, por ser nosso local de trabalho e, por isso, não podemos deixar de evidenciar que, nesta pesquisa, a pessoa da investigadora esteve implicada, visto que, estudou o seu local de trabalho – inspirador de sua investigação.

Mills (1982, p.211) ressalta que “os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual que escolheram não separam seu trabalho de suas vidas” e também Bourdieu (1997, p.697), que complementa nossa compreensão: “A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação ‘não violenta’”.

Essa implicação – que se diferencia da do pesquisador não implicado que vê o objeto numa perspectiva diferenciada – “pode fornecer esclarecimentos surpreendentes e reveladores do objeto estudado” (BARBIER, 1985, p.112). Caetano (1997, p.328) destaca que a implicação é importante no sentido que “quanto mais dentro está, mais do ponto de vista de dentro se aproxima”; nesse sentido, o pesquisador e seus atores e seus pontos de vista diferentes se interpenetram num jogo dialógico de co-autoria (CAETANO, 1997).

Apesar de fazer parte do grupo e, de certo modo, conhecer a sua dinâmica, naquele momento – afastada das funções profissionais – ocupávamos o lugar de pesquisadora e, por isso, tivemos o cuidado para que

as observações fossem planejadas de maneira cuidadosa, com a preocupação de que não fossem artificializados os comportamentos dos sujeitos da pesquisa.

A observação participante aconteceu durante todo o ano de 2006, em vários momentos da vida da Escola. Participamos de encontros em que o grupo da EJA estava presente. Muitos foram esses momentos e, por esta razão, dispomos de uma grande quantidade de material.

E, logo no início da pesquisa percebemos que deveríamos estar atentos a todos os momentos daquele cotidiano, pois como ressaltam Bogdan e Biklen (1994, p.49) “[...] nada é trivial, [...] tudo tem um potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo”.

Houve muita cumplicidade e liberdade de ação e de expressão dos docentes do turno noturno para com a pesquisa. O grupo foi um grande parceiro, permitindo que todos os momentos pudessem ser observados: desde questões mais particulares, como conversas de professores no momento em que socializavam seu planejamento, até momentos em que discutiam suas dificuldades em encaminhar determinadas atividades.

Como foi elucidado anteriormente, realizamos durante o ano de 2006 a pesquisa de campo que se configurou como observação participante.

O olhar da pesquisa voltou-se para todos os momentos em que a coordenação estava em ação: reuniões de coordenação e direção dos três turnos da escola; reunião de planejamento com professores; reunião de estudo com professores; atendimento a pais; reunião no SINTE<sup>81</sup>; encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação; conversa com alunos e pais, dentre outros.

Nesse sentido, Vianna (2003, p.59) ressalta que “o observador precisa desenvolver um método pessoal para fazer suas anotações, para não ser

---

<sup>81</sup> Sindicato dos Trabalhadores em Educação.

traído por sua memória e, além disso, deve fazer um registro de natureza narrativa de tudo que foi constatado”. Desse modo, ficamos atentos e tínhamos sempre à mão o caderno de campo onde constava um roteiro para registro que consistia nos seguintes pontos: Dia da observação, Local, Duração, Tema do encontro, Mediadores do encontro, Descrição geral da situação observada e Reflexão da situação observada.

A observação se deu em todos esses momentos anteriormente citados. Quando iniciamos o trabalho, pedimos permissão ao grupo para utilizarmos o caderno de campo onde tentamos registrar por escrito todos esses encontros, pois as discussões que aconteciam eram riquíssimas.

Com o objetivo de realizar uma descrição/caracterização dos atores da pesquisa – duas coordenadoras pedagógicas do turno noturno e as duas professoras responsáveis pelas turmas do nível I da Modalidade EJA, que corresponde ao início da alfabetização – aplicamos um questionário (ver Apêndices C e D).

Concordamos com Richardson *et al.* (1999, p.188), ao destacarem o questionário como “instrumento que contribui para a análise a ser feita pelo pesquisador” pois, a análise do *corpus* da pesquisa advindo da aplicação do questionário nos permitiu um olhar em perspectiva sobre o grupo pesquisado.

O questionário foi entregue aos atores da pesquisa com prazo para devolução, combinado entre o pesquisador e as colaboradoras da pesquisa, sendo este prazo prontamente atendido.

A referência aos sujeitos da pesquisa é feita através de codinomes, de modo a preservar as suas identidades. Assim sendo, chamados pelos nomes que se seguem: Ana Beatriz, Ana Catarina, Ana Júlia e Ana Maria<sup>82</sup>.

As professoras e coordenadoras<sup>83</sup> investigadas têm idades que variam entre 36 e 58 anos. Em relação à formação acadêmica, um dado importante é

---

<sup>82</sup> Ver apêndice A, onde apresentamos a caracterização dos sujeitos da pesquisa.



o fato de todas terem formação superior em Pedagogia e Especialização na área da Educação, o que, certamente, deve concorrer para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico.

Todas têm mais de quinze anos de docência, destacando-se que Ana Maria é a que tem mais tempo de serviço como professor: 35 anos. Em relação ao tempo de serviço na EJA, Ana Beatriz e Ana Catarina têm apenas três anos de experiência, e Ana Júlia e Ana Maria têm mais de dez anos de atuação docente nessa modalidade de ensino.

A análise das informações nos permite dizer que, com exceção de Ana Maria, todas as professoras pesquisadas possuem outra função extra-escolar; Ana Beatriz e Ana Júlia atuam na docência e Ana Catarina como coordenadora pedagógica.

Embora o ideal seja o trabalho docente em regime de dedicação exclusiva numa só escola, observamos que a situação dos nossos sujeitos não é tão desfavorável, uma vez que todos os que desenvolvem atividades fora da Escola que pesquisamos, o fazem também no âmbito da educação, o que pode ser enriquecedor para o seu desempenho nos diferentes ambientes escolares em que trabalham.

No tocante ao quesito 'jornada de trabalho diária', verificamos que Ana Beatriz, Ana Catarina e Ana Júlia trabalham mais de 10 horas por dia e Ana Maria trabalha em torno de 06 horas. Diante do exposto, concluímos que a maioria das professoras tem dupla/tripla jornada de trabalho e, para algumas delas, a EJA é o terceiro expediente. Em muitos momentos da observação, percebíamos um nítido cansaço físico e emocional de Ana Catarina ao chegar à escola para seu terceiro expediente. Podemos inferir a partir dessas observações, que o cansaço da professora trazia implicações para o seu rendimento como professora.

---

<sup>83</sup> Como todos os sujeitos da pesquisa são mulheres, iremos utilizar, sempre que nos referirmos às suas falas, o gênero feminino.

De um modo geral, a situação das professoras da Escola pesquisada não é diferente da situação dos professores das escolas públicas brasileiras que precisam trabalhar o dia inteiro em mais de uma escola; muito mais para garantir as condições materiais básicas para a sobrevivência do que em busca de uma vida mais confortável, para eles ou, no caso de alguns, para toda a família.

A profissão docente exige que o professor garanta, com o seu salário, não apenas as condições materiais necessárias à sobrevivência, mas também compre livros, faça cursos, tenha acesso à internet, assista a bons programas de tv – dificilmente encontrados em canais abertos –, vá ao teatro, cinema; como mediador da construção de conhecimento que é, o professor também precisa desses instrumentos disponíveis na sociedade para fazer face às exigências impostas a sua profissão. Sabemos que a situação salarial não garante ao professor essas condições, obrigando-o a trabalhar mais de oito horas por dia.

Nesse sentido, reconhecemos a importância da estabilidade financeira do professor, como condição necessária, embora insuficiente, para sua estabilidade emocional que, certamente, repercutirá de forma positiva na qualidade da sua prática pedagógica.

Muitas são as atribuições do professor que, além do expediente na escola, precisa planejar suas aulas, estudar conteúdos a serem ministrados, registrar desempenho dos alunos, participar da gestão escolar e ter um tempo para o lazer, descanso e família.

Considerando que a atividade docente passa pela ação/reflexão/ação, como essa prática pode ser operacionalizada no contexto atual das condições materiais de vida do professor?

Como vimos, as professoras e coordenadoras pesquisadas trabalham efetivamente, em média, oito horas por dia nas escolas. Ana Catarina trabalha mais de dez horas por dia e quando chega à EJA, entra no seu terceiro expediente, o que é bastante desgastante para o ser humano.

Vasques-Menezes, Codo e Medeiros (1999, p.258) advertem que os conflitos entre a vida profissional e pessoal, essa falta de tempo para a dedicação que a profissão e a vida em família exigem, levam o professor a um “sofrimento psíquico, à exaustão emocional e à despersonalização”.

É oportuno destacar que, além do já exposto, os professores se deparam, diariamente, com escolas sucateadas e alunos que, dada a sua situação de existência, carregam inúmeros problemas afetivos, cognitivos e sociais. A situação dos alunos se agrava quando se trata do ensino fundamental para jovens e adultos, pois estes, geralmente, trazem consigo a desesperança e a marca do fracasso escolar.

A entrevista, como instrumento da pesquisa qualitativa, é um recurso que possui um grande potencial na investigação em educação. Considerando o objeto de estudo, e o objetivo do trabalho, entendemos que a entrevista proporcionou a coleta de informações orais nas quais atores da pesquisa deram seu testemunho sobre os saberes da ação pedagógica do coordenador na mediação do professor alfabetizador da EJA, uma vez que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Trabalhamos com a entrevista semi-estruturada por compreender que esta capta a informação na sua profundidade. O questionário nos ajudou na caracterização dos atores e na recolha das primeiras informações, e a entrevista nos proporcionou o adentramento na questão da pesquisa. Thiollent (1982) estabelece a diferença entre questionário e entrevista semi-estruturada e explicita o caráter de captação em profundidade da informação que a entrevista semi-estruturada proporciona.

Decidimos trabalhar com a entrevista semi-estruturada, por acreditarmos que esta modalidade cria condições para o investigador captar a forma como os sujeitos interpretam o mundo; no caso da investigação realizada, buscávamos investigar/compreender os saberes

da ação pedagógica do coordenador pedagógico, cujo trabalho específico é orientar/mediar a prática pedagógica de professores alfabetizadores de jovens e adultos.

Trabalhamos com um roteiro, mas não apenas fazíamos perguntas; existiam momentos em que discutíamos com os entrevistados algumas questões e, quando necessário, acrescentávamos outras perguntas, de modo a esclarecer questões ou aprofundá-las, uma vez que a entrevista semi-estruturada é uma “[...] série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE, 1999, p.188).

Ficamos muito atentas às novas situações vividas na Escola e sua influência nas narrativas dos atores. Durante todo o ano de 2003 – período da pesquisa empreendida no mestrado – observamos a realidade de um grupo bastante articulado e coeso, que, no momento da pesquisa em 2006, passava por um momento de desconstrução/reconstrução. Era importante considerar aquele momento porque “[...] devemos estar atentos para a própria situação da entrevista e para a situação peculiar do entrevistado que também pode influenciar a natureza das informações prestadas” (HAGUETTE, 2000, p.90).

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Todas foram feitas na casa dos atores da pesquisa. As entrevistas foram gravadas, transcritas, conferidas por todos os entrevistados, autorizando a sua utilização e, posteriormente, analisadas.

Os documentos representam uma rica fonte de informações e oferecem um manancial de informações para a pesquisa qualitativa em educação, em especial as pesquisas realizadas em escolas que tenham a prática de registrar suas intenções por escrito. Sendo assim, a análise documental é uma grande parceira da observação participante, pois temos a oportunidade de contrapor o proposto nos documentos com a prática. Yin (2006) destaca a investigação, tendo como base o trabalho com documentos relevantes para o estudo de caso.

A Escola Emília Ramos tem a prática de registrar sua história desde a sua criação. Como fazemos parte da Escola, sabíamos da existência de seu grande acervo documental. Nesse sentido, muitos foram os documentos aos quais tivemos acesso; e foi difícil fazer a seleção dos que iríamos trabalhar, haja vista que, a princípio, todos nos pareciam muito interessantes.

Fizemos uma seleção prévia dos documentos que tinham uma relação mais direta com o objeto de estudo. Selecionamos os que registraram a história da Escola: o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico, a Proposta da EJA e a Proposta da Coordenação Pedagógica, dentre outros.

Os documentos deram uma grande contribuição para referendar as observações empreendidas, uma vez que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

O caso pesquisado aportou em fontes variadas de informações. Yin (2006, p.33) destaca que o estudo de caso “baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo”, a análise foi realizada tendo as três fontes de informações citadas como parâmetro; porque, ainda segundo este autor, “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (YIN, 2006, p.126).

O questionário e a entrevista foram aplicados e transcritos respeitando-se as falas dos sujeitos, permitindo-nos a organização e constituição do *corpus* da pesquisa.

De modo geral, as entrevistas permearam e disponibilizaram mais elementos para a elaboração do quadro de categorias – apresentado no Capítulo 3. A construção do quadro de categorias foi marcada por um período de muitas discussões, reflexões, tentativas, idas e voltas... Essa construção

assemelha-se ou seguiu o processo descrito por Bogdan e Biklen (1994, p.221), quando nos mostra (os passos) ou como chegar à definição ou eleição de categorias.

O *corpus* da pesquisa, captado pelos instrumentos destacados, foi interpretado e trabalhado através da análise de conteúdo, que atende às expectativas de uma abordagem interpretativa, como é o caso da nossa investigação. Para isto, buscamos nos fundamentar em Bardin (1977, p.42) que concebe a análise de conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa técnica, de que nos fala Bardin (1977), é considerada por Amado (1998/1999) como um processo de arrumação de dados num sistema de categorização, no qual é atribuído sentido ao conteúdo exposto.

A tese está estruturada em cinco capítulos.

No Capítulo 1, “uma professora, uma história e uma tese...”, introduzimos os interlocutores, situando e justificando a tese, a problemática, apresentando a questão de pesquisa, o objetivo do trabalho, o percurso metodológico, as professoras pesquisadas e o lócus da pesquisa.

No Capítulo 2, “a urdidura do estudo: por onde passam os fios da tese?”, (re)visitamos o marco teórico, empreendemos uma discussão acerca da

coordenação pedagógica, dos saberes e da alfabetização. Compreendemos que o olhar teórico iluminou o estar no campo de pesquisa, como também nos permitiu aportar na categorização do material apreendido.

No Capítulo 3, “saberes em fios que se tecem na alfabetização de jovens e adultos”, norteadas pelo objetivo do trabalho, apresentamos os saberes requeridos do coordenador pedagógico, como mediador da atividade docente do professor alfabetizador de jovens e adultos, segundo a perspectiva dos nossos sujeitos, que optamos, neste trabalho, chamar de “atores” da pesquisa”.

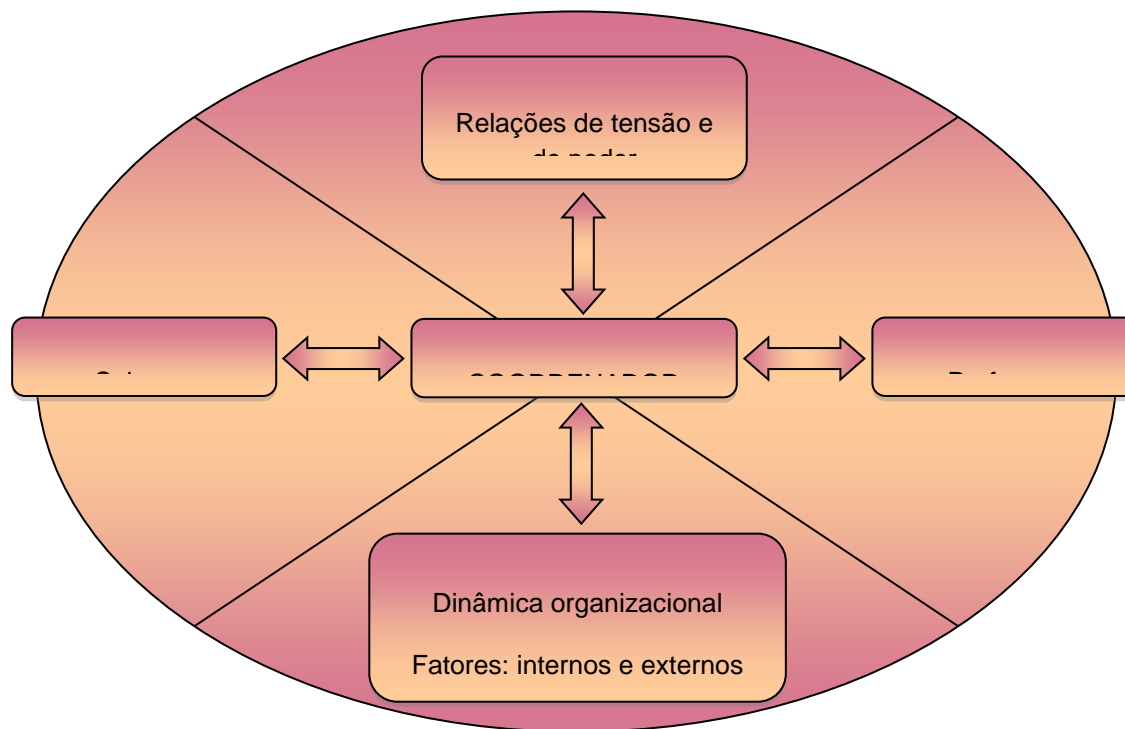
No Capítulo 4, “o arremate dos fios da tese”, apresentamos as conclusões a que nos foi possível chegar.

A pesquisa constatou que as coordenadoras pedagógicas encontram-se ainda sem uma identidade profissional, imersos em muitos fazeres sem se darem conta do mais importante: sua mediação junto ao professor.

Apesar de não declarada, existe na escola uma relação de poder entre coordenadoras, professoras e diretoras. O coordenador tem sua ação desenvolvida em uma ambiente nem sempre harmônico, onde exerce sua função em meio a uma dinâmica organizacional, em que vive o dilema da autonomia x heteronomia. Ele pode organizar a proposta da escola, mas deve seguir as orientações dos órgãos oficiais; ele deve planejar junto com o professor, mas também o incumbiram de entregar as fardas dos alunos.

Como construir uma ação pedagógica diante das demandas cotidianas do contexto escolar? Como construir uma prática dentro de uma lógica ditada pelos órgãos oficiais? Como ele vai criar/construir uma prática numa escola, onde ele é solicitado, o tempo todo, para fazer muitas coisas ao mesmo tempo, dentro das ações pragmáticas do cotidiano?

Ao analisar esse cotidiano tenso da ação pedagógica do coordenador, vislumbramos um quadro de relações estabelecidas que representamos na figura que se segue:



**FIGURA 13 CONTEXTO DE ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO  
 CRIAÇÃO: ROSÁLIA DE FÁTIMA E SILVA<sup>84</sup>, 2009.**

O campo de atuação onde o coordenador desenvolve sua ação pedagógica é permeado por relações de tensão e poder – nem sempre declaradas – dentro e fora da escola: são ordens e/ou orientações emanadas de órgãos oficiais; são demandas das comunidades do entorno da escola; são problemas do cotidiano escolar que urgem por rápidas soluções; são dificuldades advindas do processo de

<sup>84</sup> Figura criada pela Professora Rosália de Fátima e Silva. Natal, UFRN, 2009.



ensinar/aprender...; enfim, são muitas situações que requerem do coordenador a mobilização de uma gama de saberes, cujo fio condutor das possíveis soluções, pelo menos no âmbito pedagógico, é o projeto político pedagógico da escola.

Muitas demandas são direcionadas aos professores; mesmo estas demandas envolvem e afetam o trabalho do coordenador. Por exemplo, continuamente, chegam até os professores novas propostas de como ensinar, avaliar, organizar a escola, dentre tantas outras. Os professores se queixam da dificuldade que têm para fazer a transposição didática dessas novas teorias para a realidade da escola e da sua sala de aula. Desse modo, é exigido do coordenador que se prepare para este desafio: mediar a ação docente no sentido deste conseguir do que é necessário saber para desenvolver, de forma coerente como o aporte teórico, o seu trabalho na escola.

Sabemos que este trabalho tem contribuições a oferecer, mas sabemos também que as suas limitações existem, embora o esforço para superá-las tenha sido muito grande.

Mesmo assim, esperamos que o nosso estudo – que traz alguns dos saberes transversais e específicos da ação do coordenador pedagógico – possa contribuir para ampliar a discussão em torno do papel desse profissional na escola – que desejamos pública, democrática e com qualidade social.

**REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2005. 102p. (Coleção Questões da Nossa Época; 103)

\_\_\_\_\_. (Org). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996. 189 p.

\_\_\_\_\_. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998, p. 99 -122. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico e escola pública. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2005. p.21-46.

ALTET, Marguerite. Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas. Tradução: Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto, 2000. 192 p. (Coleção Ciências da Educação. Século XXI, 5)

ALVORI, Ahlert. A eticidade da educação. In: ALVORI, Ahlert. A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal. Ijuí: Unijuí, 1999. p.149-160.

AMADO, João da Silva. Análise de conteúdo. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Não publicado. Texto impresso, 1999.

AMADO, João; BOAVIDA, João. A afirmação social das Ciências da Educação: uma perspectiva histórica a partir de Portugal. Educação em Questão. Natal – RN. v. 32, n. 18, maio/ago. 2008. p.7-39.

AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. In: ALARCÃO, Isabel. (Org). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996. p. 89 -122

ANDRADE, Soraya de. Desvelando um contexto, repensando caminhos: questionamentos em torno do papel do psicólogo escolar face às práticas de coordenação pedagógica em uma escola pública municipal de Natal/RN. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. 111p.

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989, p. 35-45 (Biblioteca da Educação, Série 1; Escola, 11).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACO, Vera Maria Nigro (Orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006. p.11-24.

ANGEL, Pino. O acesso ao conhecimento em contexto escolar: perspectiva histórico-cultural. REREMAT - Revista Eletrônica de Republicação em Educação Matemática. UFSC, p. 17-25, 2006

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

BARBIER, René. A pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. 281p.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, J. Carlos; BARRETO, V. A formação dos alfabetizadores. In: Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p.79-87. (Guia Escola Cidadã; v. 5).

BEZERRA, Edneide da Conceição. Práticas interformativas e desenvolvimento profissional de professores de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. 242p.

BEISIEGEL, Rui Celso. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização de jovens e adultos. São Paulo, n.16, p.19-27, jul. 2003.

BOFF, Leonardo. Que significa ética e moral? In: \_\_\_\_\_. Ética e eco-espiritualidade. Campinas: Verus. 2003. p.11-14.

BOGDAN, Robert, C; BIKLEN, Sari, K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. 336 p.

BORBA, Sergio da Costa. Multirreferencialidade na formação do “professor-pesquisador”: da conformidade à complexidade -. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2001. 192p.

BOURDIEU, P. (Coord.). Compreender. In: \_\_\_\_\_ A miséria do mundo. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.693 – 713.

BRASIL. Lei nº 9.394/ 96: diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora Brasil, 1996. 40p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ação Educativa. Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1o segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. 237p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial para a formação de professor. Brasília, 1999, 177p.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Tendências Demográficas: Uma análise da população com base nos resultados dos Censos Demográficos 1940 e 2000. Tendências demográficas. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 24 de abril de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Documento de apresentação. Brasília, 2001 , 27p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Brasília, [2003?] 39p

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998). Brasília, 2002, 140p. (Série Estado do Conhecimento).

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cadernos de Educação. Brasília: CNTE, ano 2, n.3, p.39-71, mar.1997a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer nº3 do Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF 21 de fev de 2006a. Diário Oficial da União, Brasília, 11 abr 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF 13 de dez de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, 15 mai 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Primeiros resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Fevereiro de 2007. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 29 abr de 2008.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE . Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2006. Síntese de indicadores. Rio de Janeiro 2007. Disponível em

[www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006). Acesso em: 24 abr de 2008.

CAETANO, Ana Paula. Para uma reflexão sobre processos de investigação implicada. In: VII Colóquio Nacional da Association Internationale de Pedagogie Experimentale en Langue Française / AFIRSE 1997, Lisboa/Portugal, Anais... p. 309-328.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001. 257 p.

\_\_\_\_\_. Os níveis de conceptualização da escrita de alfabetizandos na visão de Emília Ferreiro. Natal, 2002. (Arquivos pessoais).

CANÁRIO, Rui. Educação de adultos: um campo e uma problemática. Lisboa: EDUCA, 1999. 151 p. (educa – formação,7).

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, n. 114, nov. p.7-28, 2001.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje. Alegre: Artmed, 2005. 159p.

CHRISTOV, Luiza Helena da silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. 4ª ed. São Paulo: Loyola. 2005. p. 7-12.

CODO, Wanderley (Coord.). Educação: carinho e trabalho (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes, 1999. 432p.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI Andréa Alessandra. Trabalho e Afetividade. In: CODO, Wanderley (Coor.) Educação: carinho e trabalho (Burnout, a síndrome

da 1999, p.48-59. desistência do educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes,

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO 1999. (Série SESI/UNESCO-Educação do Trabalhador -1)

CORA, Coralina. Saber viver. Disponível em: [www.pensador.info](http://www.pensador.info). Acesso em: 13 jan de 2009.

CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição. São Paulo: Cortez; 1985, 134p.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien. Tailândia, 1990. Textos de documentos aprovados... Brasília: UNICEF, 1991. 20 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n2, p 359-371, maio/ago., 2006. DELORY-MOMBERGER, Christine. Histoire de vie et recherche biographique en Education. Paris : Anthropos, 2005.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999. 228 p.

DIDONÊ, Débora. Por uma formação inicial com mais qualidade. Revista Nova Escola n. 204. São Paulo: agosto de 2007.

DIDONET, Vital. Plano Nacional de Educação. Brasília: SESI-DN, 1999. 28p. (Série SESI em Educação do Trabalhador, 4).

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS. Projeto Político-Pedagógico: Construindo e reconstruindo o fazer pedagógico. Natal/RN: [s.n] [1988?]. 25p. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico: Construindo e reconstruindo o fazer pedagógico. Natal/RN: [s.n] [1999?]. 30p. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Proposta pedagógica da EJA. Natal/RN: EMPER, 2003a. 12p.Mimeo.

\_\_\_\_\_. Regimento Escolar. Natal/RN, 2003b. 30p. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico: Natal/RN, 2005. 30p. Mimeo.

FERNANDES, Bernadete O. Dialogismo e pedagogia: um encontro com Bakhtin. In: Conferência Internacional sobre Bakhtin. pp. 526-529. Curitiba. PR. 2003. Publicado em CD-ROM em 2004. CDU 1976 882.09

FERNANDES, João Viegas. Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In: APLE, Michael W; NÓVOA, António (Org.). Paulo Freire: política e pedagogia. Porto: Porto, 1998, p.113-150. (Coleção Ciências da Educação, 28).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary. Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 5. ed. São Paulo: Papirus. 2001 . p.81-102.

FERREIRO, Emília. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones Del sistema de escritura. Cuadernos de Investigaciones Educativas, México, n. 10. abr.1983. mimeo.

\_\_\_\_\_. (Org). Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990a.105p.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre alfabetização. 15 ed. São Paulo: Cortez, 1990b. 103p.

\_\_\_\_\_. A Alfabetização de crianças na última década do século. In: FERREIRO, Emília. Com todas as letras. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo:Cortez. 1992.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (org). Como as crianças Constroem a Leitura e a Escrita: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.22-35



\_\_\_\_\_. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002. 92p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Tradução por Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 300p.

FINGER, Mathias; ASÚN, José Manoel. A Educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída. Lisboa: Porto Editora, 2003. 176p.

FONTANA, Roseli A. Cação. Como nos tornamos professoras? 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRAUCHES, Celso da Costa; FAGUNDES, Gustavo M. LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior. Brasília: Ilape, 2005, 580p.

FREIRE, M. Planejamento: Sonhar na ação de planejar. In: FREIRE, M. et al. Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão: instrumentos metodológicos 2. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 54-58. (Série Seminários).

\_\_\_\_\_. Ingredientes do ensinar. In: Freire, M. et al. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos 2. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 9-11. (Série Seminários).

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79p. (Coleção Educação e Mudança. v.1).

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

\_\_\_\_\_. Ação cultural para a liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 176p. FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 7.ed. Tradução: Adriana Lopez. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 224 p.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Salto para o futuro: construindo a escola cidadã. projeto político-pedagógico. Brasília, 1998. p.15-22.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos correntes e tendências. In: Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta – 2. Ed. rev. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p. 29-39. (Guia escola cidadã; v. 5).

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. p.29-39 (Guia Escola Cidadã; v. 5). 135p.

GARCIA, Carlos M. Formação de Professores: para uma mudança educativa. [s.n], 1999. 271p. (Coleção Ciências da Educação Século 21).

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In Moreira, Antônio Flávio et al. Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.11-36. (Coleção Questões da Nossa Época).

GARRIDO, Elza. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. O coordenador pedagógico e a formação docente. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 9-15.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. O Saber Profissional dos Professores: fundamentos e Epistemologia. Quebec: Univ. Laval, 1996. 40 p. Mimeo.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 480p. (Coleção Fronteiras da Educação).

GEGLIO, Paulo César. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In:PLACO, vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs).

O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p.113-119.

GERALDI, João Wanderley. Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa. In: Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado das letras, 1996. p.65-77.

GÓMEZ, A. L. Pérez. Ensino para compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.67-97.

\_\_\_\_\_. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote/IIIE, 1995. p. 93-114.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto. Porto, [s.n], 1992, p.63-78. (Coleção Ciências da Educação, 4).

GOULART, Íris Barbosa. O construtivismo. In: \_\_\_\_\_. Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos: Aplicações à Prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1999, p.130-176.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira et al. Vida de professor: Uma breve história do nosso tempo. In: KRAMER, Sonia; JOBIM e SOUZA, Solange (Orgs). Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996. p.97-117.

GUIMARÃES ROSA, J. Grande sertão Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. In: I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Implementação de compromissos de Jontiem no Brasil. 1999, Brasília. Anais... Brasília: MEC: INEP, 1999.

HAGUETTE, Teresa, M. F. Metodologias qualitativas na sociologia. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.105 p.

\_\_\_\_\_. Formação Docente e Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002, 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza, 3.ed. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2002, 119 p. Título Original: Forma-se para el cambio y la incertidumbre. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF. Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF/ Brasil – 2007. Ação Educativa. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em [www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br)

KLEIMAN, Ângela B. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de letras, 2003, p. 15-61 (Coleção letramento, Educação e Sociedade).

KRAMER, Sonia; JOBIM e SOUZA, Solange (Orgs). Histórias de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996. 159p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340p.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Orgs). A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. São Paulo: Autêntica, 2004, p.77-116 (EJA Estudos e Pesquisas).

LEONTIEV, Aléxis, N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 352p.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004. 356p.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª Ed. Goiânia:Alternativa, 2004, 319p.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1998, 180p.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: \_\_\_\_\_. Curso de psicologia geral. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1991. p. 71-87.

MARCHAND, Helena D'Orey. Psicologia do adulto e do idoso. Lisboa: Quarteto Editora, 2005.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. 5. ed. São Paulo:Loyola, 2002. p.17-20.

\_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. O coordenador pedagógico e a formação docente. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 71-76.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: Editora da UFSCar,1998, p.21-55.

MATURAMA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. 4ª ed Belo Horizonte: UFMG Ed. 1998. 98p.

MAYOR, F. Prefácio. In: UNESCO. Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório Mundial de Educação, 1998. Tradução por Glória Pereira. Lisboa: Asa, 1998, p.5.

MENEZES, Priscilla Carla Silveira. Ensinar/Aprender ortografia: uma experiência na formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. 262 p.

MIALARET, Gaston. As ciências da educação. 2ª ed. Lisboa – Portugal, 1980.

MILLS C. W. Do Artesanato intelectual. In: \_\_\_\_\_. A Imaginação Sociológica. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p.211-237.

MOITA, Maria, C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. Vidas de Professores. 2.ed. Porto: Porto, 1992. p. 111-140 (Coleção Ciências da Educação, 4)

MORAIS, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando?” In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; Leal, Telma Ferraz (Orgs). A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. São Paulo: Autêntica, 2004, p59-76 (EJA Estudos e Pesquisas)

MOURA, Tânia Maria de Melo. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3ª Ed. Maceió: EDUFAL, 2004. 215p.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica Curricular: Diretrizes gerais. Educação de Jovens e Adultos. Natal, 1998. 47p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal do Natal. Secretaria Municipal de Educação. Plano de Carreira, remuneração e estatuto do magistério. 2005

\_\_\_\_\_. Lei complementar n. 87, de 22 de fevereiro de 2008. Diário Oficial do Município. Natal, RN, 26 FEV 2008. p.1-3.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. Supervisão educacional: a questão política. São Paulo: Edições Loyola, 1989. 203p. (Coleção Educar 11).

NÓVOA, Antônio. Vidas de Professores. 2.ed. Porto: Porto, 1992. 213p. Título original: não encontrado. (Coleção Ciências da Educação, 4).

\_\_\_\_\_. (Coord.). Os professores e a sua formação. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158p.

\_\_\_\_\_. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). Currículo e contemporaneidade: questões emergentes. São Paulo: Alínea, 2004, p. 17-29.

ODELIUS, Catarina Cecília; CODO, Wanderley. Salário. In: CODO, Wanderley (coor.) Educação: carinho e trabalho (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes, 1999. p.193-203.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 1993, 109p. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

\_\_\_\_\_. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação: Caxambu, N.12, p. 59-73, Set/Dez. 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educação e pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p.211-229. maio/ago. 2004.

ORLONSON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Loyola, 2001. p.17-26.

\_\_\_\_\_. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2005. p.177-183.

PAIVA, Edil Vasconcellos de. Questões atuais sobre a formação de professores: a política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação (1981- 2001). (s/d). Disponível em [www.curriculo-uerj.pro.br/docs/questoes\\_atuais\\_sobre\\_a\\_formacao\\_de\\_professores.pdf](http://www.curriculo-uerj.pro.br/docs/questoes_atuais_sobre_a_formacao_de_professores.pdf).

Acesso em: 25 fev. 2008.

PALANGANA Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. São Paulo: Plexus, 1994. 160p.

PARREIRAS, Patrícia. Jovens e adultos na escola: aprendizagem diferenciadas. Presença pedagógica. Belo Horizonte, v. 8, p.57-67, set/out. 2002.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192p.

PESSOA, Fernando. Poesias. 15 ed. Lisboa: Ática, 1995.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A aprendizagem do jovem e do adulto e seus desafios fundamentais. 2003. Disponível em [www.nea.fe.usp.br](http://www.nea.fe.usp.br). Acesso em: 20 set de 2007. 09p.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑES, Isauro Beltran. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada. Natal: ANPED, 2002. Disponível em: [[www.anped.org.br/0809t.htm](http://www.anped.org.br/0809t.htm)] Acesso em: 13 abr. 2002. 16p.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑES, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont; Formar o professor profissionalizar o ensino: Perspectivas e Desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003. 208p.

RANGEL, Ana Maria. Insucesso escolar. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. 230 p. (Horizontes Pedagógicos, 19).

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2006. p.69-96.



RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de letras, 2003, p.267-290. (Coleção letramento, Educação e Sociedade).

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Educação & Sociedade, São Paulo, n.68, p. 184 – 201, Dez. 1999.

\_\_\_\_\_. O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas. Pátio Revista Pedagógica, São Paulo, ano 6, n.24, p. 54-57, Nov 2002/Jan 2003.

RICHARDSON, R. J. et al. Questionário. In \_\_\_\_\_. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999, p. 188-2006.

Rio Grande do Norte. Governo. Estado do Rio Grande do Norte. Secretaria de estado da Educação e da Cultura. Subcoordenadoria de Educação de jovens e adultos. Diagnóstico da educação de jovens e adultos no estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2008. 48p.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora, 1993 (Coleção Ciências da Educação).

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. Análise de práticas e de necessidade de formação. Lisboa: Ed. Colibri, 2006 (Ciências da Educação, 50).

ROMÃO, José E. Compromisso do Educador de Jovens e Adultos. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Orgs.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. p.61-78. (Guia Escola Cidadã; v. 5).

ROMAN, Marcelo Domingues. O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Instituto de Psicologia, Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br). Acesso em: 30 de jun de 2008.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto (Org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2006, p.13-38.

SCHON, Donald A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 256p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A Criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Edit. da UNICAMP, 1989. 135 p. (Coleção Passando a Limpo).

SILVA, M. Celeste M. O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto, 1997, p.51-80. (Coleção Ciências da Educação, 26).

SILVA, Rosália, F. Entrevista compreensiva. Natal: UFRN, 2002. 20 p. (mimeo).

\_\_\_\_\_. Contexto de atuação do Coordenador Pedagógico. Natal, 2009. (Arquivos pessoais).

SOARES, Leôncio José Gomes. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. Presença pedagógica, Belo Horizonte, n.30. p. 25-33, nov./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.9-15.

\_\_\_\_\_. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia. In: 30º reunião da ANPED, 2007, Anais...Caxambu/MG. p.1-6.

SOARES, Magda Becker. As Muitas Facetas da Alfabetização. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fund. Carlos Chagas, v.52, p.19-24, fev. 1985.

\_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.125p.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas: ANPED, 2003b. 13p.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999 p.29-55.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

TFOUNI, Leda Verdiani. Escrita, alfabetização e letramento. In \_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2002. p. 09-28 – (Coleção Questões da Nossa Época: v.47).

THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982. 270 p. (Teoria e História, 6).

VALE, A. Maria. Educação popular na escola pública. São Paulo: Cortez, 2001.111p.

VALE, M. José. Educação de jovens e adultos: A construção da leitura e da escrita. São Paulo: IPF, 2002. 64p.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2002. 213p.

\_\_\_\_\_. Para onde vai o professor? resgate do professor como sujeito de transformação. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2003. 205p.

\_\_\_\_\_. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006. 2005p.

VASQUES-MENEZES, Iône; CODO, Wanderley; MEDEIROS, Larissa. O Conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico. In: CODO, Wanderley (Coord.) Educação: carinho e trabalho (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes, 1999. p.255-260.

VASQUES-MENEZES, Iône; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. A si mesmo como trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.) Educação: carinho e trabalho (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação). Petrópolis: Vozes, 1999, p.369-383.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: \_\_\_\_\_; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

VIANNA, Heraldo Marelím. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. 107p.

VÓVIO, Cláudia Lemos; RIBEIRO, Vera Masagão. Brasil alfabetizado em foco: avaliação da aprendizagem. 2003. Disponível em [WWW.tvbrasil.com.br/salto](http://WWW.tvbrasil.com.br/salto). Acesso em: 20 set de 2007. 04p.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p. (Psicologia e Pedagogia)

WEISZ, Telma; SANCHES, Ana. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Equipe Pedagógica do Programa de formação de professores Alfabetizadores/PROFA. Coletânea de texto/Módulo 1. Brasília: MEC/SEF, 2001, texto M1U2T5. 5p.

\_\_\_\_\_. Como se aprende a ler ou, prontidão, um problema mal colocado. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Equipe Pedagógica do Programa de formação de professores Alfabetizadores/PROFA. Coletânea de texto/Módulo 1. Brasília: MEC/SEF, 2001, texto M1U3T5. 11p.

\_\_\_\_\_. Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Equipe Pedagógica do Programa de formação de professores Alfabetizadores/PROFA. Coletânea de texto/Módulo 1. Brasília: MEC/SEF, 2001, texto M1U5T4. 4p

YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2006. 205p.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.