

Os desafios enfrentados por coordenadoras pedagógicas: relações interpessoais e constituição profissional

Simone Aparecida Silva Angelo Bassotto
Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Laurinda Ramalho de Almeida
Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

RESUMO

Este trabalho considera a importância das relações interpessoais construídas no trabalho cotidiano da escola no século XXI. Apresenta resultados de pesquisa concluída a nível de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Teve como objetivo geral: analisar como coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo compreendiam o papel das relações interpessoais na sua constituição, e como essas relações reverberaram em sua atuação profissional. Pesquisa qualitativa de abordagem (Auto)biográfica. Utilizou-se das narrativas dos sujeitos para produzir informações. Para a produção da informações foram realizadas entrevistas na modalidade reflexiva. A análise da informações produzidas foi realizada no sentido de considerar o indivíduo de forma integral. A fundamentação teórica teve como base a Psicogenética Walloniana e estudos de autores das áreas de formação de professores, de coordenação pedagógica e de desenvolvimento profissional docente. Os resultados mostram que as coordenadoras compreendem que se constituem em meio às relações interpessoais e, que passaram por vários desafios em suas trajetórias – Desafios de ordem inicial; Desafios na relação com o outro – afetamentos que provocaram mudanças e Desafios na busca de conhecimentos estratégicos.

Palavras-chave: coordenadoras pedagógicas, desafios enfrentados, trajetórias profissionais.

Introdução

O presente estudo considera que dentre os múltiplos desafios enfrentados pela Educação do século XXI, em que a sociedade passa por mudanças culturais, sociais e sanitárias constantes, em velocidade acelerada e com o advento da tecnologia, está o de

estabelecer relacionamentos interpessoais. Os profissionais da Educação que atuam na escola procuram acompanhar tais mudanças que envolvem ensino-aprendizagem do conhecimento e comportamento humano.

O coordenador pedagógico (CP) é um profissional da Educação que atua em meio a essas mudanças, precisa responder às demandas constantes.

É um sujeito ativo nas interações sociais produzidas na escola, pois, atua na participação da gestão escolar - estabelecendo relações com diretores e vice-diretores; como formador de professores em serviço e como articulador nas relações CP - Professor, Professor - Professor, Professor - Aluno, Aluno - Aluno, Aluno - Família, Professor - Família e Escola – Comunidade, o que resulta em uma multiplicidade de relações.

Devido a essa multiplicidade de relações na atuação profissional, verifica-se a necessidade de relacionamentos interpessoais que favoreçam o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, uma vez que, em sua atuação destacam-se relações interpessoais no sentido de que, também, por meio delas, transcorre o desenvolvimento profissional docente.

Assim, este trabalho se atenta a essas questões e apresenta resultados de pesquisa concluída em nível de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, que teve como objetivo geral: analisar como coordenadoras pedagógicas (CPs) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo compreendiam o papel das relações interpessoais na sua constituição, e como essas relações reverberaram em sua atuação profissional.

Fundamentos teóricos

Os fundamentos teóricos tiveram base na Psicogenética Walloniana, destacando principalmente, os conceitos de meios, de grupos e, de afetividade, bem como, estudos de autores das áreas de formação de professores, de coordenação pedagógica e de desenvolvimento profissional docente.

A Psicogenética Walloniana considera que o desenvolvimento humano ocorre entre fatores orgânicos e sociais – é na interação das condições orgânicas do indivíduo com o meio que podem se manifestar várias possibilidades do desenvolvimento de suas potencialidades. Wallon afirma:

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e a suas aptidões sensório- motoras e depois psicomotoras [...]. Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos, que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual (WALLON, 1986, p.168-169).

A referida teoria menciona que em um meio podem existir vários grupos - o grupo está inserido no meio. É um espaço de constituição da pessoa. O autor referindo-se à existência do grupo, afirma: “[...] A sua existência baseia-se na reunião de indivíduos tendo entre si relações que notificam a cada um o seu papel ou o seu lugar dentro de um conjunto”. (WALLON, 1975, p. 167).

Os grupos podem ser temporários ou duradouros, são compostos em conformidade com objetivos determinados, bem como, a distribuição de cargos aos seus membros. Os postos são variados e cada membro deve cumprir com o seu papel. Wallon (1975) explica que: “Pode haver postos de iniciativa, de comando, de sustento, de submissão, de oposição crítica, na relação dos quais podem jogar relações interindividuais de caráter, não menos que as circunstâncias.” (WALLON, 1975, p. 173).

Durante a vida, o ser humano participa de vários grupos, vivenciando papéis, interagindo com o outro, estabelecendo relações interpessoais nas quais encontra-se, instrui-se, constitui-se pessoal e profissionalmente.

É em meio a essas relações que ocorre a afetividade que, segundo Mahoney e Almeida (2007): “refere-se à capacidade, - a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas às tonalidades agradáveis ou desagradáveis.” (MAHONEY e ALMEIDA, 2007, p.17).

Com esses conceitos em mente, focalizando a atuação do coordenador pedagógico, verificou-se a multiplicidade de relações interpessoais inerentes à sua atuação, inclusive a necessidade que tem de estabelecer relacionamentos interpessoais que favoreçam o desenvolvimento profissional. Almeida (2010) corrobora:

No caso específico do coordenador pedagógico, o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades. [...] Na verdade, relações interpessoais confortáveis são recursos que o coordenador usa para que e os objetivos do projeto sejam alcançados (ALMEIDA, 2010, p.78).

Sabe-se que os relacionamentos interpessoais nem sempre ocorrem de forma tranquila, e que os desafios enfrentados podem viabilizar ou dificultar o trabalho da coordenação, por esse motivo, ressalta-se a importância de que os coordenadores pedagógicos desenvolvam a habilidade de relacionamentos interpessoais.

Método, procedimento para a produção das informações e análise

Para a realização dessa investigação, cujo objetivo geral foi: analisar como coordenadoras pedagógicas compreendiam o papel das relações interpessoais na sua constituição, e como essas relações reverberaram em sua atuação profissional, escolheu-se a pesquisa qualitativa de abordagem autobiográfica, seguiu-se a orientação de Passeggi e Souza (2017) na qual mencionam a utilização de narrativas como fonte e método de investigação. Entende-se que o modo de pesquisa que se utiliza de narrativas permite aos sujeitos - profissionais da educação, acessarem suas histórias, memórias e experiências que ocorreram num tempo e espaço determinados, a partir daí, é possível compreender suas motivações, sentimentos, desejos e propósitos num movimento reflexivo, que pode oportunizar sua reinvenção como atores protagonistas de suas histórias e de seu desenvolvimento profissional. Ao pesquisador, esse modo de investigação possibilita o acesso às experiências dos sujeitos de pesquisa, assim como, suas subjetividades.

Segundo Souza e Meireles (2018):

A escolha pela narrativa, enquanto dispositivo epistêmico- metodológico, advém da possibilidade de, no encontro entre pesquisador-sujeito-colaborador, acessar a vida das pessoas, prestando atenção as (re)significações da experiências pessoais, as relações com o outro e com o contexto social. Tal abordagem metodológica faz parte de um extenso universo de pesquisas que utilizam as narrativas dos sujeitos para valorizar a singularidade de suas vidas, [...] através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos (SOUZA, 2006, p. 27 apud SOUZA e MEIRELES, 2018, p. 6).

Assim, depreende-se que as pesquisas que empregam narrativas, qualificam-se por compreender os sentidos produzidos e atribuídos pelos sujeitos às experiências

vividas e, às relações do vivido com o seu entorno.

Para a produção das informações foram realizadas entrevistas inspiradas na modalidade reflexiva (SZYMANSKI, 2018). Nessa modalidade formula-se uma questão desencadeadora cujo objetivo deve estar em conformidade com os objetivos da investigação. Foram realizadas entrevistas com duas coordenadoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com a seguinte questão desencadeadora: “Como ocorreram as relações interpessoais no início da sua atuação como coordenadora pedagógica, na unidade escolar para a qual você foi ou designada ou por concurso? Como foi sua formação e sua trajetória?”. Tal procedimento possibilitou a produção das informações que em seguida foram transcritas e analisadas.

A análise das informações produzidas seguiu as orientações de Almeida (2012). Iniciou-se com um processo de várias leituras do texto completo das entrevistas para uma imersão no mesmo. Nesse processo foi possível identificar o fio condutor das narrativas e verificar que as informações encontradas eram de diversas ordens, mas, relacionadas ao todo. Foram percebidos trechos distinguíveis de significados em conformidade com o objetivo da investigação e com o propósito de considerar o indivíduo de forma integral, atentando-se aos avanços, recuos e contradições do desenvolvimento profissional dos sujeitos.

Resultados

Os resultados da pesquisa mostram que as coordenadoras – as quais chamaremos de Carmem e Meire (nomes fictícios) compreendem que se constituem em meio às relações interpessoais, e que, nem sempre, isso ocorre de maneira tranquila. As narrativas revelam que as trajetórias profissionais de ambas as coordenadoras são marcadas por situações que se expressam em desafios de várias ordens. Para efeito desse trabalho, organizamos tais desafios da seguinte forma: Desafios de ordem inicial; Desafios na relação com o outro – afetamentos que provocaram mudanças; Desafios na busca de conhecimentos estratégicos.

Desafios de ordem inicial

São aqueles que se apresentam no início da atuação como coordenadoras na escola, referem-se a situações nas quais não são reconhecidas no ofício da coordenação pelo grupo de professores. Em meio às resistências sentem-se desafiadas e buscam firmarem-se na profissão.

Carmem relata que no início, o CP chega na escola para atuar e não conhece o ambiente nem a equipe de professores. Sua falta de experiência na profissão e conhecimento das novas relações provocam um sentimento de tensão e insegurança. percebe que ao chegar na unidade escolar, o coordenador pedagógico é testado pelo grupo de professores por não conhecer a realidade da escola. Relata que ao chegar em uma escola para atuar no fundamental II, passou por questionamentos:

Quando o coordenador chega, o grupo faz um teste, para ver até onde vai esse coordenador, ele não sabe até onde pode ir com o grupo, não conhece a escola, não conhece o contexto, não conhece os limites, é tudo teste. [...] Os professores fazem essas perguntas: No que você já trabalhou? Já foi coordenadora? Já trabalhou com Fundamental II? Qual sua formação? Pedagoga? (CARMEM).

Reporta-se também à resistência dos professores nas práticas diárias, o que dificultava o desenvolvimento do seu trabalho, sentia-se frustrada e preocupada, relata: “Fui tentando imprimir meu jeito, e não foi de jeito nenhum. Então, os professores não faziam a rotina, não faziam planos de aula, não queriam mostrar o que eles faziam para o coordenador” (CARMEM).

A resistência dos professores no início de seu trabalho como CP na unidade escolar, pode ser entendida pelo fato de não conhecerem o modo de trabalho da CP e, de os professores perceberem a função de CP como uma função fiscalizadora, uma vez que faz parte do grupo gestor da escola. Placco, Almeida e Souza (2015) nos alertam:

É relativamente frequente que os professores atribuam ao CP funções de fiscalização uma vez que muitos CP's, ao realizarem o acompanhamento dos planejamentos dos professores, o fazem na simples verificação do cumprimento do planejado e das rotinas da escola. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 15).

Meire em seu ingresso como CP em uma escola de educação infantil, também encontrou resistência por parte dos professores, porém, daqueles que já trabalhavam a

mais tempo na escola. Entende que havia um distanciamento por parte desses professores com os professores recém chegados na unidade escolar, narra que: “[...] havia professores que tinham muita resistência, muita, muita resistência. Eu sentia a tensão, eu sentia a resistência [...]” (MEIRE).

O fato de Meire sentir a resistência dos professores em sua chegada como coordenadora na escola lhe provocou um sentimento desagradável. Vieira (2012) prevê que diante de mudanças no cotidiano, professores e coordenadores se defrontem com novas situações e desafios, e isto pode gerar sentimentos negativos, no entanto, cabe ao CP, lidar tanto com os sentimentos dos professores, como os seus próprios, para que o processo ensino- aprendizagem tenha uma continuidade saudável.

Desafios na relação com o outro – Afetamentos que provocaram mudanças

São enfrentamentos na relação com professores e diretor – consistem na dificuldade de estabelecer diálogo em momentos de impasses, porém, provocam reflexões sobre o posicionamento das CPs frente aos conflitos e afetamentos, no sentido de mudar atitudes relacionais para melhorar as relações interpessoais e por conseguinte as ações da coordenação na escola.

Carmem narra que no início do seu trabalho na coordenação, a relação coordenador-professor lhe causava preocupação, porque não sabia como lidar com os desafios traduzidos em conflitos interpessoais no Ensino Fundamental II, relata: “Eu fui muito desafiada. Em específico, uma professora chegou a bater boca comigo no meio da formação, e eu muito inexperiente fui tentando” (CARMEM).

Mesmo sentindo-se desrespeitada, a CP não reagiu à priori, à maneira com que a professora lhe tratou, mas, começou a refletir sobre o ocorrido e decidiu mudar de postura:

Depois dessa cena, a professora ficou um tempo afastada. Quando ela voltou, tentou de novo, mas foi muito engraçado, porque logo que ia gritar... eu estava lá de boa, assim sentada, e eu sento mais assim, sempre, (à vontade na cadeira, com uma postura relaxada), e no que ela começou a falar alto, eu levantei o corpo deixando a postura reta, e isso foi muito marcante, porque no que eu fiz isso, ela baixou o tom de voz na hora. Então não precisei ir de igual

para igual. Mas, eu precisei me impor de alguma maneira e ela percebeu. Eu descobri que é assim, com professor, você pode ir conversando... dialogando, mas o Coordenador Pedagógico não pode permitir essa falta de respeito, o reconhecimento do professor só acontece quando ele respeita o coordenador. (CARMEM).

A emoção descrita na psicogenética walloniana, nos auxilia a compreender a forma com que a CP enfrentou a situação com a professora. Sob a luz da teoria, Mahoney e Almeida (2005), descrevem características da emoção:

- É a expressão da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele como o mundo físico;
- Emoções são sistemas e atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular) e intenção; cada atitude é associada a uma ou mais situações;
- A emoção aparece desde o início da vida, com os espasmos do recém-nascido. Estes não são apenas um ato muscular, de contração dos aparelhos musculares e viscerais: existe bem-estar ou mal-estar tanto no espasmo como na sua dissolução. Tensão é provocada pela energia retida e acumulada: riso, choro, soluço, aliviam a tensão dos músculos (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 20).

Assim, entende-se que no momento em que Carmem levantou o corpo, numa postura reta, ela se impôs fisicamente; seu tônus expressou a sua intenção, que era de se fazer respeitar como CP, e mais, ela contagiou o ambiente, e a professora passou imediatamente a falar baixo. A postura corporal que adotou naquele momento, estava imbuída de tensão provocada pelo mal-estar da situação.

Mesmo em meio às resistências no ingresso na unidade escolar, identificou-se a postura firme por parte de Carmem em vários momentos de sua narrativa. Momentos em que precisou tomar posição frente às situações desafiadoras. Ela menciona que teve que aprender a se impor para alcançar respeito do grupo de professores:

Não sei, talvez outras pessoas tenham mais dificuldade em aprender a dialogar. Eu tive mais dificuldade em aprender a me impor; mas foi necessário como professora e, como coordenadora é muito necessário! Você não é respeitado pelo grupo se você não se impõe. (CARMEM).

Ao enfrentar os desafios postos na relação com o grupo de professores, Carmem foi aprendendo a posicionar-se, no sentido de adquirir o respeito de que precisava para lidar com o grupo. Wallon (1975) menciona que a constituição da pessoa ocorre na

integração do organismo com o meio, assim, as relações estabelecidas no meio escolar com o grupo de professores, promoveu aprendizagens que contribuíram para a sua constituição de CP.

Meire menciona desafios na relação coordenador – diretor. Relata que atuou em uma escola de ensino fundamental II, na qual enfrentou situações difíceis na relação com a diretora, o que provocou seu adoecimento físico e mental:

Eu fui trabalhar numa escola muito difícil, na qual a direção não assumia muitas coisas que deveria assumir. Ela estava de corpo presente, mas ela se trancava dentro da sala dela com a assistente de direção e a gente tinha que se virar com a escola. A escola extremamente desorganizada, violenta, e várias vezes, quando eu entrei na sala e fui pedir ajuda, ela estava colando álbum de figurinha, ela estava bordando. Ela estava fazendo coisas absurdas e essa era a situação. Reclamei para a supervisão, mas não aconteceu nada. Muitos supervisores não se envolvem nessa hora, não querem problema. E eu fui me esgotando, adoecendo. . Eu lembro que nessa época eu tinha crise de ansiedade, eu vomitava, vomitava, vomitava, vomitava. Eu perdi uns cinco quilos, na época, fiquei magérrima, porque eu só vomitava. Tinha tontura às vezes, foi daí que começou o meu problema (MEIRE).

Souza e Placco (2017) asseveram que o trabalho do CP não precisa ser tão duro a ponto de adoecê-lo, mas para isso, as relações de poder precisam ser enfrentadas:

No entanto, trata-se, também, de enfrentar as relações de poder dentro da própria gestão, de articular forças para construir um projeto que favoreça o trabalho de todos, a começar pelo próprio trabalho, que não precisa ser tão duro, tão sofrido ou desgastante [...] visto serem frequentes exemplos de situações de adoecimento de CP ou de desistência da função (SOUZA; PLACCO, 2017, p. 23).

Para enfrentar a situação, mesmo em meio às dificuldades de relacionamento com a diretora, Meire articulou forças com os grupos que eram inerentes ao seu trabalho na escola, com os quais as relações interpessoais eram de parceria. Teve o apoio dos professores, dos alunos e das famílias dos alunos que aprovavam suas ações, por esse motivo conseguiu desenvolver um trabalho significativo.

Placco (2012) a partir de suas observações e experiências junto às escolas, menciona a importância das relações interpessoais entre os atores da escola, afirma

que isso contribui com o desenvolvimento do trabalho escolar.

A narrativa de Meire aponta outras situações de retaliação na relação com diretores ao longo de sua atuação. Narra que sofreu punições ao se posicionar de forma contrária a algumas determinações:

Teve diretores na minha trajetória que, por eu falar que eu não ia fazer [contrariar a vontade dos diretores], explicar o porquê eu não ia fazer aquela coisa [determinada pela direção], não aceitavam, porque eu estou desafiando uma autoridade, na cabeça deles [eles pensam isso], e então eu não abonava mais o resto do ano. A escola inteira abonava e eu não. Teve diretor que não comprava material pedagógico para me punir, para atrapalhar o meu trabalho, porque eu não queria fazer o que ele queria que eu fizesse, então você vai tendo desgastes (MEIRE).

Placco e Souza (2012) a partir de resultados de pesquisa realizada, afirmam que: “[...] geralmente a direção é vista como o “poder” em exercício, como uma função repressora e punitiva, representação construída ao longo da história e que persiste.

Desafios na busca de conhecimentos estratégicos

São aqueles que de alguma maneira, levaram as coordenadoras a refletirem sobre sua atuação e as impulsionaram a buscar aprimoramento profissional, como estratégia para realizar mudanças referentes aos modos de realizar a formação em contexto de trabalho e de planejar ações juntamente com os professores.

Em determinados momentos da trajetória profissional, Carmem e Meire perceberam que havia necessidades de mudança de atuação, que a bagagem formativa construída até então, precisava ser revista, atualizada com conhecimentos que dessem conta das demandas específicas da coordenação.

Souza e Placco (2017) afirmam que “A formação específica do CP encontra fortes limitações, na escola e fora dela, dado que com frequência o sistema de ensino não oferece alternativas voltadas para especificidades da função de CP” (SOUZA e PLACCO, 2017, p. 23).

As narrativas apontam situações que provocaram o despertar das CPs para a busca de formação e, que essa busca ocorreu de formas diferentes em suas trajetórias.

Carmem relata que una visita inesperada da Secretaria da Educação a mobilizou a buscar conhecimentos para atuar na formação de professores.

[...] uma intervenção da Secretaria de Educação na escola, uma visita surpresa. Eles ficaram para acompanhar a formação. Eu separei na hora um texto que eu tinha lá, e mandei reproduzir o texto e eles participaram assistindo tudo. Depois me chamaram na chinha na diretoria Regional. A formadora de coordenadores, falava: eu já falei que não é para trabalhar o texto solto na formação! O que vocês estão fazendo? Depois ela deu a bronca mesmo. Ela tinha razão... foi onde eu mudei o meu jeito de fazer formação, até então eu não tinha mudado. Eu percebi que eu já não estava satisfeita, mas eu não tinha outra orientação, eu não tinha outro caminho. Eu já estava querendo mudar, só não sabia como. Para mim, me mobilizou a ir atrás de formação, para eu mudar como coordenadora (CARMEM).

Meire também se propôs a mudar sua atuação. Percebeu que somente a experiência docente, não daria conta de sua atuação de coordenadora junto ao grupo de professores. Entendeu que tinha necessidades formativas que precisavam ser supridas, relata:

eu era professora e eu não conseguia. Eu escutava, eu lia a teoria, mas não conseguia aplicar. Então isso deve também estar acontecendo com o meu professor. Como é que eu posso ajudá-lo? Nesse interim, eu fui fazer uma pós no Instituto Vera Cruz, com a Telma Vaz, eu fui correr atrás da lacuna formativa que eu tinha, eu sabia que eu precisava dominar isso, e fui fazer essa pós de dois anos. Eu fui entender o que era a psicogênese, fui entender o que era isso, eu fui entender e fui ter segurança (MEIRE)

Meire entendeu que tinha responsabilidade na formação dos professores e para responder às necessidades formativas do grupo precisava de conhecimentos específicos para atuar, isto a impulsionou para a tomada de decisão de buscar formação. Segundo Souza e Placco (2017):

[...] a formação dos professores, na escola, passa necessariamente pela formação prévia e continuada do CP, de modo que ele possa tomar consciência de suas funções na escola, tornando-se capaz de identificar, nessas funções, as questões de poder que perpassam seu agir e que exigiram dele escolhas e tomadas de decisão concernentes a essas relações. (SOUZA; PLACCO, 2017, p .25).

As narrativas mostram que ambas as CPs tiveram seu momento de tomada de consciência de suas necessidades formativas e de seu papel formador junto aos professores. Perceberam que para exercer esse papel, precisavam agir no sentido de suprir primeiro sua própria formação, isto desvela a busca de sua legitimidade como CPs para atuarem na formação dos professores. Souza e Placco (2017) explicam que a

escolha do que o CP quer ser, e de como vai agir no que se refere à sua atuação, configura “[...] -uma posição política, pois define quais objetivos e valores ele escolhe para direcionar sua atuação dentro da escola, no que acredita, quem ele é, ao lado de quem- ou do que ele está” (SOUZA; PLACCO, 2017, p. 25) .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas revelam que as CPs tiveram desafios de várias ordens nos relacionamentos interpessoais em sua constituição profissional. Os enfrentamentos desses desafios ocorreram de formas singulares. Cada CP reagiu, a seu modo às situações que lhes foram apresentadas em suas trajetórias, no entanto, a necessidade de busca por formação, visando atender as demanda da profissão, foi percebida em ambas as narrativas como estratégia para superação dos desafios enfrentados.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. R. de. (2010). O homem e toda a sua integridade. In: Revista Educação. História da Pedagogia. São Paulo: Editora Segmento, out. p.73-83.
- Almeida, L. R. de. (2012). A pesquisa sobre afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: explicitando por que, para que e como. In: Almeida, L. R. de. Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. de. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henry Wallon. Psicologia da Educação. São Paulo, nº 20, 1º sem, p.11-30. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002>. Acesso em: 09/11/2017.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. de. (2007). A dimensão afetiva e o processo ensino- aprendizagem. In: Almeida, L. R. de., & Mahoney, A. A. (orgs). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola.
- Passeggi, M. C., & SOUZA, Elizeu Clementino de. (2017). O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. Investigación Cualitativa, p. 6-26. Disponível em: <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56>>. Acesso em: 22/06/2020.
- Placco, V. M. Nigro de S. (2012). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano escolar. In: Placco, V. M. N. de S., & Almeida, L. R. de. (orgs). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 9. Ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Placco, V. M. N. de S., Almeida, L. R. de., & Souza, V. L. T. de. (2015). Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: Placco, V. M. N. de S., & Almeida, L. R. de. (orgs). O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola.
- Placco, V. M. N. de S., SOUZA, V. L. T. de., & ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 47, p. 754-771, set./dez.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

Souza, E. C. de., & Meireles, M. M. de. (2018). Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: Bárbara, C. M. S. N., & Passos, L. F. (orgs). Narrativas, pesquisa e formação de professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV.

Souza, V. L. T. de., & Placco, V. M. N. de. S. (2017). Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: Placco, V. M. N. de. S., & Almeida, L. R. de. (orgs). O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação. São Paulo: Edições Loyola.

Szymanski, H. (2018). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: Szymanski, H. (org.), Almeida, L. R. de., & Prandini, R. C. A. R. A entrevista na educação: a prática reflexiva. Campinas: Autores Associados, 5. ed., v. 4, Série Pesquisa.

Vieira, M. M. da. S. (2012). O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: Almeida, L. R. de., & Placco, V. M. N. de. S. (orgs). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Wallon, H. (1986). Os Meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: Werebe, M. J. G., & Nadel-Brulfer, J. (orgs.). Henri Wallon. São Paulo: Ática, Coleção Grandes Cientistas Sociais.

Wallon, H. (1975). Psicologia e educação na infância. Lisboa: Estampa.