



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

# Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola

Jerônimo Sartori  
Universidade Federal da Fronteira Sul  
jetori55@yahoo.com.br

Márcia Fabris  
Secretaria Municipal de Educação - Gaurama - RS  
marciaafabris@gmail.com

## RESUMO

Este estudo objetivou ressignificar o trabalho do coordenador pedagógico, considerando o seu papel de dinamizador da formação continuada de professores em âmbito escolar. Trata-se do recorte de uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação, desenvolvida com base em referenciais teóricos e pesquisa de campo em uma escola municipal do Alto Uruguai rio-grandense. O estudo é de natureza eminentemente qualitativa, realizado pelos procedimentos da pesquisa-ação, da intervenção e da pesquisa participante, sendo que a produção dos dados empíricos deu-se pelos registros das coordenadoras pedagógicas e pelo questionário respondido pelos docentes ao final do processo formativo. A formação foi realizada por meio de seminários, tendo como foco o estudo de temas do cotidiano escolar, elencados pelos professores, mediados pela reflexão coletiva promovida pelo coordenador pedagógico, em que se revelaram angústias e concepções sobre a prática docente. Dessa modalidade de formação continuada, fica o entendimento que o trabalho do coordenador pedagógico ao tornar-se agente dinamizador dos momentos formativos realizados na escola, aprimora os processos pedagógicos, bem como ressignifica sua própria atuação. Os debates e troca de ideias no coletivo, pautados pelo material bibliográfico estudado, permitiu obter percepções de desconstrução e reconstrução de conceitos. Assim, a formação continuada articulada e mediada pela ação coordenadora revelou-se profícua, afirmando que a ressignificação do trabalho desse profissional, como agente formador na escola, é primordial.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico; Formação continuada; Ressignificação.

## Ressignification of the work of the pedagogical coordinator in school

## ABSTRACT

This study aimed to reframe the work of the pedagogical coordinator, considering its role as a facilitator of continued teacher education at school. This is an excerpt from a thesis of Professional Master in Education, based on theoretical frameworks and field research in a municipal school in Alto Uruguai rio-grandense. The study is of an eminently qualitative nature, carried out by the procedures of action research, intervention and participant research, the production of empirical data occurred through the records of the pedagogical coordinators and the questionnaire answered by the teachers at the end of the training process. The continuing education was fulfilled by seminars, focusing on the study of everyday school subjects which were listed by teachers, mediated by the collective reflection



promoted by the pedagogical coordinator, in which anxieties and conceptions about teaching practice were revealed. From this continuing education, the understanding is that the work of the pedagogical coordinator, by becoming a dynamizing agent of the training moments held at the school, improves the pedagogical processes, as well as reframing his own performance. The debates and collective exchange of ideas, guided by the studied bibliographic material, allowed the obtainment of realizations about deconstruction and reconstruction of concepts. Thus, the continuing formation articulated and mediated by the coordinating action proved to be fruitful, stating that the resignification of the work of this professional, as a training agent at school, is primordial.

**Keywords:** Pedagogical coordinator; Continuing education; Resignification.

### Primeiras palavras

Viver em comunidade pressupõe uma interminável experiência de estar com o(s) outro(s). Essa convivência, no entanto, é permeada por contradições, pois mesmo que o ser humano esteja inclinado a relacionar-se com seus pares, na mesma medida tem dificuldades de compreender o seu semelhante, ou seja, na essência, cada ser humano é singular e constitui-se pela sua história de vida. As desavenças, os embates, as opiniões divergentes são lugares-comuns quando o assunto trata de fazer parte de um grupo. No ambiente escolar, a situação não é diferente e, mesmo que se pressuponha haver um grau mais elevado de conhecimento, o que, de certo modo, poderia dirimir os problemas, a realidade não se mostra assim estabelecida. O cotidiano educacional revela dificuldades em efetivar o trabalho colaborativo, devido justamente aos desajustes ao conviver no coletivo.

A opção pela individualidade dentro da instituição escolar pode ser vista como sinônimo de fracasso para o grupo, considerando que o fazer educacional é amplo e requer a participação integral do coletivo, sendo necessária a união de forças para a efetivação dos processos educativos e formativos. O trabalho conjunto implica integrar os diferentes, o que nem sempre é tarefa fácil, pelo contrário, muitas vezes, parece algo impossível, mas é imprescindível, na medida em que se almejam transformações educacionais. Não haverá mudança significativa na escola, se ela não for parte de um trabalho em equipe, embasado nos procedimentos participativos e colaborativos.

Nesse contexto turbulento da educação escolar, destaca-se a figura do coordenador pedagógico que, em tese, é o ator responsável pela dinamização dos processos pedagógicos e seus desdobramentos no interior das escolas. Esse profissional, no entanto, está diuturnamente envolto por um contingente de ações bastante diverso e desgastante, que impede o desenvolvimento de atividades que priorizem a gestão das ações pedagógicas, principalmente a formação continuada de professores, que, indiretamente, traduz-se em importantes ganhos às questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Assim, em face de ter que realizar trabalhos pontuais, o coordenador não dá conta das atribuições de: prestar assessoria pedagógico-didática aos docentes, orientar o planejamento de ensino e de aula, coordenar e dinamizar grupos de estudos, acompanhar e avaliar permanentemente o projeto político-pedagógico, mobilizar os docentes para o uso de recursos tecnológicos e midiáticos (LIBÂNEO, 2013).

Em razão do conjunto de ações assumidas pela coordenação pedagógica na escola, que, de certo modo, desfoca a ação coordenadora da sua essência, o estudo



objetivou ressignificar o trabalho do coordenador pedagógico, considerando o seu papel de dinamizador da formação continuada de professores em âmbito escolar. Entende-se, pois, que, ao criar condições para que o coordenador pedagógico desenvolva ações focadas na formação continuada de professores e a consequente qualificação dos processos pedagógicos, tem-se uma possibilidade de mudanças que pode impactar na aprendizagem dos estudantes. A despeito disso, corrobora a ideia de que ao melhorar a qualidade da educação, possivelmente, promovam-se condições para efetivar transformações sociais, sendo que uma qualificada formação escolar poderá tornar os sujeitos agentes transformadores da realidade.

### **Itinerário metodológico**

O estudo realizou-se por meio de uma abordagem eminentemente qualitativa, tendo em vista que: “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22). A reflexão crítica realizada na perspectiva descritivo-analítica, baseou-se na descrição cuidadosa do fenômeno e na configuração real do contexto em que ocorreu a pesquisa/intervenção (GIL, 1999). Os dados produzidos pelo questionário aplicado e pelas anotações realizadas, o que se dava ao final da formação em cada encontro, foram sumariados e interpretados, conforme o seu sentido e o seu significado para o estudo, tendo como foco: concepções e contribuições da formação continuada; expectativas atendidas na formação continuada; o coordenador pedagógico como agente formador.

O presente estudo como recorte de uma pesquisa de mestrado Profissional em Educação objetivou, orientado pelo enfoque específico de agente formador no ambiente da escola, ser uma possibilidade real de intervenção e análise do processo de formação continuada dos professores e das possibilidades de ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico frente à demanda de tal formação. No estudo, considerou-se a necessidade de desmistificar os modelos e os conceitos até então utilizados quanto à formação continuada, baseados em palestras, simpósios, oficinas, ministrados por professores de universidades e pôr em prática uma possibilidade formativa que conduza os sujeitos à reflexão, ao fortalecimento da autoria que legitime uma prática pedagógica colegiada e norteie mudanças e transformações na escola.

A pesquisa do tipo exploratória foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, na região do Alto Uruguai, norte do estado do Rio Grande do Sul. Nesse universo, atuam: direção, vice-direção, duas coordenadoras pedagógicas e 25 professores, sendo que todos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. As coordenadoras pedagógicas da escola auxiliadas pela coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação orientaram e dinamizaram a formação continuada, processo referenciado pelos procedimentos da intervenção, da pesquisa-ação e da pesquisa participante.

O processo formativo foi realizado por meio de cinco seminários de formação continuada realizados no ano letivo de 2018, com duração de três horas cada um, constituindo-se no espaço e *locus* de produção da empiria. O coletivo dos profissionais da instituição que participaram da formação no âmbito da escola, atua: na educação infantil,



nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Após a defesa da dissertação em um seminário realizado na própria escola, o coletivo recebeu a devolutiva dos resultados obtidos pela investigação e a dissertação foi disponibilizada para leitura.

Cabe, pois, destacar que a formação desenvolveu-se, tendo como base temas referentes ao cenário do trabalho pedagógico dos docentes, principalmente, no que se refere à indisciplina no ambiente escolar; ao planejamento educacional e de ensino; à avaliação da aprendizagem e ao currículo escolar - Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As temáticas envolvidas na formação originaram-se de concepções, angústias e anseios que os professores enfrentam no seu cotidiano.

A partir da análise da empiria, obteve-se três categorias: *O coordenador pedagógico na escola* – na qual se destacam alguns aspectos da função coordenadora e formadora na escola; *O percurso formativo: possibilidade de ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico* – em que se descreve e reflete, por meio de excertos dos achados (empiria), sobre o percurso formativo mediado pelas coordenadoras pedagógicas; *Formação continuada: do ato de formar ao ato de formar-se* – na qual se referencia o aporte teórico sobre formação continuada e o protagonismo da formação no âmbito escolar.

### **O coordenador pedagógico na escola**

O profissional da educação que exerce a coordenação pedagógica na escola caracteriza-se pelo trabalho desenvolvido na relação direta com o corpo docente da escola. Ao articular o seu *fazer* ao *quefazer* dos professores, o coordenador pedagógico desencadeia mobilizações em prol dos processos pedagógicos escolares. Neste sentido, é inerente à ação coordenadora o uso de estratégias para a produção de mediações na relação com a pluralidade formativa do coletivo docente com o qual trabalha na escola.

Cabe, também, ressaltar que entre os diversos atores que coabitam o espaço escolar, o coordenador tem primordial representação social, considerando as interlocuções que estabelece com os diferentes segmentos da comunidade escolar (equipe gestora, docentes, funcionários, alunos e pais). A despeito disso, o foco principal da coordenação consiste em ater-se ao envolvimento direto com o professor, para que, junto com ele produzam os melhores encaminhamentos em favor do processo de ensino e aprendizagem.

Na visão de Libâneo (2013, p. 180): “O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. Esse trabalho realizado diretamente com o grupo de professores busca o envolvimento de todos, respeitando as especificidades que cada indivíduo apresenta em sua formação inicial e em sua caminhada profissional. Os docentes, entretanto, nem sempre têm uma visão clara de qual é o trabalho do coordenador pedagógico na escola. Segundo Placco e Souza (2012, p. 12),

[...] os professores entendem o trabalho do CP como vinculado à gestão, pois planeja junto com o gestor e é um elo entre o aluno, o professor e a direção. [...] referem-se ao CP como uma mola impulsora da relação entre as partes da escola e como mediador do conhecimento com os professores. [...] o CP desenvolve tarefas de gestão ao assumir a responsabilidade pela escola na falta do diretor, cabendo a ele cuidar do professor, dos alunos, bem como administrar a rotina dos professores, atender as urgências ocorridas durante o período escolar e até mesmo organizar o horário escolar e auxiliar em tarefas da secretaria. [...] referem-se a



atribuições do CP ligadas à fiscalização e ao controle, tanto em relação ao planejamento do professor quanto às rotinas da escola.

Placco e Souza (2012) elucidam com exatidão o modo como os professores percebem a figura do coordenador. Além disso, nota-se nitidamente que o volume de atribuições diárias é praticamente impossível de ser atendido pelo coordenador, dada a sua ampla proporção. São tarefas das mais diversas, que vão desde o atendimento aos pais, aos estudantes, em questões de indisciplina e casos de contratempos que envolvem a saúde dos alunos. Ademais, precisa auxiliar também os professores, em situações de suporte pedagógico e no caso de substituições, quando faltam profissionais na escola. Além disso, o coordenador é responsável por ajudar na organização de eventos escolares e passeios dos estudantes, bem como monitorar e auxiliar no desenvolvimento das ações que foram elencadas nas reuniões de planejamento, que ocorrem nas escolas regularmente e norteiam o andamento do ano letivo.

O coordenador pedagógico, como agente formador e articulador do campo pedagógico na escola, revela-se muito importante. No entanto, quem é, de fato, esse profissional e como é visto pelos seus pares? O coordenador pedagógico é parte integrante da equipe diretiva - equipe gestora -, cabendo a esse grupo, eleito por voto direto pela comunidade escolar ou indicado pelo órgão mantenedor, conduzir a instituição, articulando as áreas técnico-administrativa e pedagógica. De modo geral, na escola, ao coordenador pedagógico, como membro da equipe gestora, é atribuída a responsabilidade da organização da equipe docente, priorizando as ações de assessoramento ao professor e a formação continuada - área pedagógica da gestão escolar.

Assim, muitas vezes, o coordenador pedagógico é visto como um “faz-tudo” na escola, essa visão decorre do fato do profissional estar, durante grande parte de seu tempo, envolvido com as mais variadas situações, atendendo a um público diverso, especialmente, professores, alunos e pais. Em outros momentos, o coordenador é visto como um superior exigente a quem se deve prestar contas, considerando a sua responsabilidade frente ao andamento do planejamento organizado pelo coletivo.

É visível que, em nenhum momento, entra no rol de atribuições do coordenador, na visão dos professores, a questão da responsabilidade na formação continuada, mas a incumbência de orientar/auxiliar quanto às questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, demonstrando que o profissional não é visto como um potencial agente formador em âmbito escolar. A falta de clareza que envolve a concepção do trabalho do coordenador pedagógico conduz a descompassos nas relações entre coordenador e coordenados, considerando as prováveis resistências que podem acontecer no momento em que o coordenador propõe desenvolver um trabalho voltado para a formação continuada dos docentes no espaço escolar.

As dificuldades enfrentadas pelo coordenador pedagógico em relação aos professores, especialmente, no que se refere ao que esperam de sua atuação, estende-se para outros envolvidos no processo educativo. Em muitas ocasiões, há membros da equipe diretiva que também não têm clareza sobre as atividades que competem ao coordenador desenvolver em sua jornada de trabalho escolar. Não é raro encontrar, nas escolas, coordenadores ocupando-se frequentemente com assuntos de ordem administrativa e





burocrática, preterizando as tarefas que envolvem as questões de assessoramento pedagógico e de formação continuada dos professores. Conforme alertam Placco e Souza (2012, p. 12):

[...] os diretores, embora afirmem valorizar as funções pedagógicas dos CPs, na realidade acreditam que eles devem atender às múltiplas necessidades cotidianas da escola, o que acaba por fazer com que os CPs priorizem esse atendimento, deixando de lado outras atribuições de sua responsabilidade, principalmente as de cunho formativo.

Romper os paradigmas no que concerne ao entendimento das atribuições do coordenador é primordial e o mais sensato a fazer, dada a demanda de produzir mudança na atuação desse profissional, principalmente em relação à dinamização da formação de docentes no âmbito da escola. Entretanto, o trabalho que ronda a atuação de muitos profissionais da educação e a necessidade urgente de desenvolver ações que possam melhorar o contexto educativo impulsiona a busca de estratégias que conduzam para melhorias educacionais.

Este estudo, também, buscou compreender como o profissional coordenador é visto pelos seus pares e no contexto do seu trabalho, dando destaque à atribuição de agente formador de docentes no espaço da escola, não desconsiderando os quesitos pedagógicos e de apoio à docência. Assim posto, alguns aspectos precisam ser observados para que o relacionamento entre o coordenador pedagógico, a equipe gestora e os professores possa ser harmonioso, o que não elimina a presença de conflitos, contradições e dúvidas, que, num diálogo franco e aberto, torna-se viável produzir consensos e encaminhamentos. Isso demanda do coordenador estratégias para conduzir as suas atividades junto ao coletivo que coordena, tendo em conta as possíveis adversidades que possam emergir.

Para tanto, é essencial que o coordenador tenha uma base epistemológica para sustentar a sua incursão pelo campo da formação continuada, de modo a auxiliar na busca por soluções conjuntas para resolver as demandas dos docentes e discentes. Ele precisa, também, estabelecer com o grupo uma relação de parceria e cooperação, em que coexistam funções diferentes, mas que estão em prol de um objetivo comum: a qualificação de todos, como explicam Campos e Aragão (2012, p. 51): “[...] As funções do coordenador não se efetivam sem a partilha com os professores, pois um trabalho que se faz coletivamente, mesmo que de lugares diferentes e com responsabilidades diferentes, precisa da partilha para se efetivar”.

Qualificar as ações pedagógicas requer ações bem planejadas dos gestores e dos docentes, destinando o tempo adequado para realizar planejamento coletivo na escola, de forma a embasar o andamento das atividades letivas e a consequente avaliação das ações. A despeito disso, explica Libâneo (2013, p. 125) que:

O planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. [...] No planejamento escolar, o que se planeja são atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, modos de agir de educadores que atuam nas escolas. Em razão disso, o planejamento nunca é individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública.



O planejamento, desse modo, torna-se uma das ferramentas de qualificação do trabalho dos profissionais da educação, bem como constitui caminho para a ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico, no que tange à formação continuada dos docentes. Planejar, nesse contexto, significa entender que não existe uma receita pronta, nem resultado certo para cada situação-problema, sobressaindo o caráter processual do planejamento, que precisa ser analisado constantemente, revisto e alterado, quando necessário. É essencial, pois, que o coordenador pedagógico dinamize o processo de planejamento escolar, estabelecendo um elo de coesão, unificando os esforços dos diferentes atores implicados nas questões pedagógicas.

Se é da alçada do coordenador orientar o planejamento, sua implementação, avaliação e possível readequação do estabelecido para alcançar os resultados desejados, é imprescindível estar respaldado pelo documento norteador da escola. Trata-se, neste caso, do Projeto Político Pedagógico (PPP), que: “Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e as expectativas da comunidade escolar” (LIBÂNEO, 2013, p.126).

Reafirma-se, conforme o objetivo deste estudo, que o coordenador pedagógico precisa ser o articulador que orienta a (re)elaboração do PPP, promovendo a construção de um documento coletivo, que atenda as demandas da instituição e da comunidade escolar. O PPP constitui-se como um alicerce de sustentação para o trabalho do coordenador, sendo o fio condutor que auxilia na prevenção da fragmentação pedagógica nas ações escolares. Conforme aponta Libâneo (2013, p. 128):

A escola que conseguir elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto pedagógico-curricular<sup>1</sup>, dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de desenvolvimento profissional dos seus professores, de capacidade de liderança da direção e de envolvimento da comunidade escolar. A elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular, nesses termos, é a melhor demonstração de autonomia da equipe escolar e uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores.

O trabalho que desempenha um coordenador pedagógico é permeado pela complexidade do contexto, pois, quanto mais são analisadas as questões que envolvem a ação coordenadora, mais se confirma a responsabilidade frente à equipe que coordena e aos desdobramentos intrínsecos relativos aos processos desenvolvidos na escola. É válido lembrar que os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas são “[...] educadores das redes municipal e estadual convidados e indicados ao exercício da função de coordenar o processo pedagógico da e na escola” (SARTORI e PAGLIARIN, 2016, p. 188). Disso resulta que a maioria dos profissionais que desempenha as funções de coordenação nas redes públicas de ensino não tem formação específica para o exercício de tal função.

Pode-se, então, inferir que os coordenadores pedagógicos e as suas práticas estão fadados ao fracasso? Cabe, aqui, salientar que não, pois mesmo que essa formação de base, realmente, não faça parte do currículo de uma significativa parcela dos profissionais em efetivo exercício na coordenação, é possível acreditar que, durante a caminhada nessa

---

<sup>1</sup> Libâneo (2013) utiliza a nomenclatura projeto pedagógico-curricular para referir-se ao projeto político pedagógico, que é a nomenclatura que este estudo usa.



área, o profissional consiga apropriar-se dos conhecimentos necessários à qualificação de seu trabalho. Como já referido neste estudo, reforça-se ao coordenador pedagógico que é primordial embasar epistemologicamente a sua ação, para sustentar a proposição de estudos e de ações e, por isso, ele próprio necessita de aperfeiçoamento, essa necessidade poderá ser suprida mediante um processo de autoformação constante.

O aprimoramento da formação em serviço do coordenador representa a base de sustentação ao desempenho da tarefa de coordenar os processos pedagógicos na escola com eficiência. Nessa perspectiva, Sartori e Pagliarin (2016, p. 186) reforçam que “o coordenador pedagógico também precisa revigorar, continuamente seu processo formativo, encharcando-se de novo ânimo, aprimorando seu referencial teórico e, em consequência, sua capacidade crítico-reflexiva”. A busca pelo aperfeiçoamento profissional conduz o coordenador pedagógico a uma preparação que se revela imprescindível para a realização das tarefas diárias e para alavancar o processo de formação continuada no espaço escolar.

É imprescindível que o coordenador crie um ambiente favorável à discussão conjunta acerca dos assuntos desvelados no cotidiano da escola, conduzindo a formação continuada de modo a atender ao aprofundamento de temas que emergem do e no quefazer pedagógico diário. Ser um agente formador na escola pressupõe estar disponível e em condições para orientar, apoiar, acompanhar e promover momentos de reflexão para a sua equipe. No que tange à reflexão, considerando ser um paradigma em voga, o do professor reflexivo, nas palavras de Alarcão (2011, p. 44) encontra-se que a ideia de:

[...] professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Os traços de professor reflexivo desenhado por Alarcão (2011) servem tanto para o coordenador pedagógico quanto para os docentes, pois o ato de refletir gera descobertas únicas para todos os atores educacionais. O olhar do profissional, no momento que se dispõe à reflexão, é conduzido para além do foco habitual. Não é somente o contexto educativo que é o alvo do processo reflexivo, mas também os posicionamentos assumidos dentro desse “mundo escolar”. São as posturas docentes, os problemas e os desafios educacionais, elementos que produzem a matéria-prima cotidiana que legitima o trabalho do coordenador pedagógico. Segundo Campos e Aragão (2012, p. 41):

O trabalho do coordenador pedagógico não está predeterminado. É do cotidiano que ele retira as trilhas do seu caminhar, e são muitas as possibilidades e potencialidades. O coordenador precisa mesmo se ater a seu cotidiano e ao seu grupo de profissionais da escola para juntos delinearem um caminho de ação comum.

Desse modo, promover a ressignificação da atuação do coordenador pedagógico na escola, outorgando-lhe o trabalho de articulador e dinamizador da formação continuada de professores, sem dúvida, representa o protagonismo de um “novo momento” na trajetória desse profissional e na ação coordenadora. Tal outorga retira o coordenador do anonimato que lhe é imposto pelo atribulado cotidiano da escola, dando-lhe a possibilidade de





protagonizar um trabalho que transforme o modo como é vista a formação continuada pelos docentes, redimensionando o formato em que ela desenhou-se e efetivou até então.

### **O percurso formativo: possibilidade de ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico**

A formação continuada representa uma das premissas que contribui para a ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico. A direção e as coordenadoras pedagógicas da escola, com o apoio da coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, debateram e projetaram uma modalidade de formação continuada para os docentes, que, até então, nunca foi praticada na escola e nem na rede de ensino do município em questão. No ato da apresentação da proposta aos docentes, percebeu-se que o fato de as coordenadoras tornarem-se as agentes formadoras em âmbito escolar causou certa perplexidade entre os profissionais, todavia, aceitaram o desafio, expondo suas angústias em relação a essa modalidade de formação.

No primeiro seminário de formação, certas falas dos docentes apontaram algumas dificuldades existentes na escola, entre elas: as dificuldades de “convívio” entre os professores mais antigos e os mais jovens; as resistências à formação continuada; a desvalorização profissional; as questões de aprovação ou reprovação; os desafios da prática pedagógica; a falta de motivação na profissão; o pouco apoio das famílias ao processo de aprendizagem dos estudantes; a ausência de organização de planejamento integrado - interdisciplinar; os índices educacionais que afetam o cotidiano das escolas; entre outros.

O desenvolvimento dos seminários seguiu a proposição do aprofundamento de estudos referentes às temáticas oriundas das vivências e necessidades presentes nesse cotidiano escolar. Em cada um dos seminários, foram trabalhados temas específicos: indisciplina no ambiente escolar; planejamento educacional e de ensino; avaliação da aprendizagem; currículo escolar - Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No transcorrer da formação, percebeu-se o envolvimento efetivo, tanto das coordenadoras quanto dos professores, que participaram ativamente das reflexões e dos debates sobre cada um dos temas estudados. Ao acompanhar atentamente os debates em cada um dos seminários, ficou visível que o trabalho na escola é desenvolvido individualmente, com pouca ou nenhuma articulação entre os pares e a própria equipe gestora.

Os debates e as contribuições realizadas ao final de cada seminário tornaram explícito que o grupo não comunga conceitos que digam da essência da educação e do processo pedagógico, possivelmente devido à falta de momentos de formação no “chão da escola”, que possam levantar, debater e encaminhar questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente as dificuldades de planejamento e condução da atividade docente em sala de aula. Aprofundar o conceito de educação, bem como sobre qual é a função social da escola é imprescindível para criar uma base epistemológica que sustente o trabalho docente, uma vez que não é possível dissociar a instituição educativa da sociedade que a circunda, como explica Sartori (2013, p. 82):

A escola como espaço aberto e sinalizador de expectativas pode receber e exercer influências sobre a sociedade mais ampla. Por isso, necessita constituir-se no *lócus*



que fortalece o processo de produção-reprodução de pensamento-ação, de ensinar-aprender, buscando por meio da investigação e da prática reflexiva, obter elementos para a compreensão da realidade e para movimentar-se na sociedade com responsabilidade e autonomia.

Investigar e refletir sobre a realidade vigente é o primeiro passo em direção a uma formação que qualifique o trabalho docente em todos os seus aspectos. Trabalhar as concepções de educação e da função social da escola durante os momentos formativos em âmbito escolar é indispensável, porque o desenvolvimento do processo educativo dos estudantes precisa ser embasado no modo como o coletivo concebe o trabalho docente e o papel social da escola. Para Brandão (1985), a educação está presente em todas as formas sociais de conduzir e controlar os atos de ensinar e aprender. O ensino formal na escola acontece no momento em que a educação embasa-se na Pedagogia - na teoria da educação -, especialmente, quando se criam as condições para a sua concretização, produzem-se os métodos, estabelecem-se as regras e os tempos, bem como a constituição de atores (educadores) especializados.

Assim, entende-se que, a partir de uma conceituação estruturada e sustentada no conjunto do grupo docente, a escola poderá desenvolver os processos pedagógicos de forma colegiada e colaborativa. Dessa forma, promover uma educação que considere o indivíduo em sua totalidade passa pelo enfrentamento às fragilidades que assolam as concepções que validam o trabalho docente.

Sobre a figura do coordenador pedagógico e seu trabalho na escola, manifestações implícitas em algumas falas revelaram que os professores tiveram alguma dificuldade para enxergar o coordenador com capacidade para assumir a formação continuada no âmbito da escola. Por sua vez, os docentes consideram o coordenador como amparo - agente que esclarece dúvidas burocráticas e que trata de questões pedagógicas, planejamento, metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, indisciplina, entre outras. Os registros escritos deixaram transparecer o fato que alguns professores perceberam que as dificuldades precisam ser enfrentadas coletivamente, que não será o coordenador quem dará respostas aos problemas enfrentados. Ao contrário, a principal tarefa do grupo consiste em analisar as necessidades/problemas, propondo a construção conjunta de alternativas a fim de solucionar cada demanda. Tais aspectos encontram eco no recorte das respostas ao questionário, que foram dadas pelos professores ao final da formação, conforme segue:

*Conversar, dialogar, trocar experiências e mesmo 'apapar arestas' nos serve como matéria e exercício de melhoria e de tolerância. No meu ponto de vista, há coisas dissociadas da docência, acredito que as teorias são fundamentais. [...] é válido nosso constante aprendizado e, conseqüentemente, o crescimento. Antes pensava que meu trabalho se restringia apenas a ministrar conteúdos, [...] hoje sei que a afetividade perpassa a aprendizagem (P. 01)<sup>2</sup>.*

*A formação, em meu ponto de vista está servindo para mexer com o comodismo, para que possamos fazer uma autoavaliação de como está nossa trajetória docente (como estamos preparados e se estamos formando cidadãos melhores) (P. 20).*

*[...] percebemos quão falha e delicada é nossa situação como professores, muitas vezes, trabalhamos individualmente e nos acomodamos como profissionais e cobramos do aluno aquilo que não damos a chance dele mesmo fazer (P. 08).*

---

2 Para manter o anonimato dos professores, os instrumentos respondidos foram numerados de acordo com a ordem de entrega de 01 a 25, então, as citações de registros correspondem – (P. 01), (P. 02), (P. 03),... (P. 25). As citações extraídas dos registros (empíria - respostas ao questionário) encontram-se destacadas em itálico.



É compreensível entender esses posicionamentos por parte dos docentes, afinal, em uma rede em que a figura do coordenador ainda é recente e a formação continuada ocorreu, até o momento, em sua maioria no formato de palestras, simpósios e oficinas, seria difícil encontrar outro panorama. Por isso, é importante que as coordenadoras persistam em seus objetivos, instigando, questionando, problematizando com vistas a desconstruir conceitos há muito tempo arraigados entre os docentes. Neste sentido, Imbernón (2011, p. 20) alerta:

A possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão.

Criar um espaço na escola que privilegie a reflexão e o debate coletivo é essencial para o fortalecimento da autoria profissional. Não é um processo simples, não é fácil nem rápido, contudo, a relação se estabelece com seres humanos e com a utopia inerente àqueles que acreditam que a educação é, sim, ferramenta de transformação. A despeito disso, Brandão (1985, p. 71) refere que, inevitavelmente, a educação é “[...] uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais”. A educação escolar, neste sentido, não é apenas um modo abstrato e neutro de agir. É essencial acreditar que os professores, sob a articulação e mediação do trabalho do coordenador, tenham as condições para, além de resgatarem aspectos profissionais que se perderam no decorrer do tempo, também possam alinhar a sua prática pedagógica no horizonte da formação do cidadão para a autonomia e a emancipação. Alinhado à ideia de que cabe ao coordenador ser articulador e mediador, para Campos e Aragão:

O professor que aceita o convite de formação entrega-se à partilha de saberes e assume a troca de experiências e o planejamento em ações efetivas de seu trabalho. [...] o reconhecimento de que, embora a equipe docente seja de pessoas que diferem entre si, é necessário a construção de um projeto comum (2012, p. 43).  
Quando o coordenador pedagógico tem clareza de que o primordial de suas funções volta-se para a formação docente no espaço escolar, convida os professores a participar de seu processo de formação pelo envolvimento efetivo nas discussões de projetos, nas decisões e definições dos rumos do trabalho pedagógico na escola (2012, p. 45).

Estabelecer parceria qualificada e comprometida com os professores precisa ser a principal meta do trabalho do coordenador pedagógico. Potencializar os saberes docentes, num movimento contínuo de troca de experiências entre os pares, a fim de instaurar um planejamento coletivo fundamentado na reflexão aprofundada dos temas educacionais, faz parte de um processo de formação que visa superar as dificuldades educativas de modo contínuo e efetivo. Enlaçado a isso, fica o reforço do registro (p. 14): “A dinâmica dos encontros contribui para a troca de experiências e nos leva a buscar a mudança, a inovação, a dar mais significado ao planejamento e à própria função docente e aos assuntos que são trabalhados em aula”.

Desse modo, estabelecer um diálogo aberto com o grupo, pautado por um referencial teórico que auxilie os docentes a perceberem a importância de seu trabalho, é responsabilidade do coordenador. É fundamental entender por que a profissão docente hoje



sofre com o desprestígio social, quiçá, possa ser possível traçar estratégias de superação dessa realidade, conduzindo a um trabalho docente fortalecido e compromissado, política e pedagogicamente, com as mudanças que a educação requer. Neste sentido, corrobora a declaração de um (a) participante (P.12) da formação de que afirma: [...] *a formação de professores, por vezes, fica muito distante da prática, mas a condução dos encontros, considerando a nossa realidade da escola, a meu ver foi muito boa e produtiva, superou as expectativas.*

Com base nisso, evidencia-se claramente a necessidade de usar as demandas cotidianas como fonte de estudos que embasem a criação de estratégias coletivas, que possibilitem fazer o enfrentamento aos problemas que envolvem professores e estudantes dentro do contexto escolar. Por isso, a “[...] dinâmica dos encontros contribui para a troca de experiências e nos leva a buscar a mudança, a inovação, a dar mais significado à função docente e aos assuntos que são trabalhados em aula” (p. 14). A formação, nesse viés, é uma ferramenta que dá sustentação a uma prática pedagógica qualificada. Segundo Imbernón (2011, p. 91):

Um elemento básico da formação centrada na escola é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da instituição educacional: entende-se como criação dos “horizontes escolares” e serve como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, assim como decidir e planejar a ação como trabalho educativo conjunto para o sucesso da educação de todos os alunos e alunas.

Imbernón (2011) e os professores pesquisados indicam um ponto comum a ser considerado, a escola e o contexto educacional precisam ser o foco dos estudos realizados, ou seja, a partir dos elementos que constituem a totalidade escolar, a formação continuada tem que ser desenvolvida para que contribua de modo expressivo na qualificação profissional docente.

### **Formação continuada: do ato de formar e ao ato de formar-se**

Neste tópico do estudo, procura-se refletir acerca da formação continuada, tendo, como base, o conceito que educação é o conjunto de conhecimentos adquiridos por meio da vivência em sociedade, ou seja, o ato educacional acontece em todos os espaços, em casa, junto da família; na igreja; no sindicato; no trabalho etc. (BRANDÃO, 1985). É, pois, relevante referir que formação continuada, formação permanente<sup>3</sup>, formação continuada em serviço representam formas que configuram a continuidade dos processos formativos dos sujeitos, ressaltando-se as características e os princípios metodológicos serem diferentes, mas, quando implementadas, possibilitam a (trans)formação profissional e o fortalecimento do processo de trabalho, ou seja, os processos formativos contínuos referenciam que aprendizados são constantes na vida do ser humano.

A educação, conforme Brandão (1985), auxilia a pensar o tipo de homem a formar, ajudando a criar formas de passar de uns para os outros o saber constituído e legitimado.

---

<sup>3</sup> Ocupa-se da educação pelo trabalho, tendo em vista os problemas/demandas que emergem no transcorrer do ato do trabalho real, o que exige a revisitação aos processos de trabalho para ajustes contínuos no cotidiano da escola. Por sua vez, a formação continuada trabalha com a modalidade de encontros sistemáticos, que abordam temas específicos e necessários à melhoria da prática pedagógica do docente.



Por meio da educação, produz-se o conjunto de ideias, utopias, especialidades, qualificações, que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, configuram a(s) sociedade(s). Nesse entrelaçamento, na atualidade, a formação continuada de professores é compreendida como um processo constante de aprimoramento dos saberes necessários à atividade docente. Cabe destacar que a formação continuada deve ser realizada em estreita relação com a formação inicial, não o sendo com o papel de suprir possíveis lacunas em aberto no curso de graduação, mas com o objetivo de assegurar a melhoria da prática pedagógica e da qualidade do ensino.

A formação continuada ao trazer à tona o conceito de que a prática pedagógica mobiliza conhecimentos, permite ao professor criar estratégias favoráveis ao seu próprio agir. Com isso, ao perseguir o objetivo de dinamizar a formação continuada no âmbito escolar, é importante que o coordenador torne explícita ao grupo a relevância do trabalho coletivo e da colaboração mútua entre pares, elementos imprescindíveis para a formação em serviço e para a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Libâneo (2008, p. 228): “De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”. É indispensável que fique evidente à equipe que o trabalho somente alcançará êxito se for realizado coletivamente, pois, de modo fragmentado, dificilmente serão alcançados resultados significativos. Nessa linha de pensamento, Campos e Aragão afirmam (2012, p. 41) que,

O coordenador tem como núcleo de seu trabalho a discussão, a implementação e a avaliação do que é considerado pedagógico. Precisa do outro para que seu trabalho ganhe visibilidade e sustentação. Não há trabalho de coordenação que seja realizado na individualidade. É no coletivo que o coordenador encontra espaço para a realização de suas funções. Fazer junto pode ser um dos grandes segredos da qualificação da atuação do coordenador.

Ao conseguir instaurar um espaço de coletividade, o coordenador pedagógico terá condições para iniciar o trabalho de formação continuada na escola. Isso, para Libâneo (2008, p. 227), “[...] é o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto do trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. Nesse viés, as ações necessitam incluir atividades durante a jornada de trabalho, como reuniões sobre as práticas desenvolvidas na escola, conselhos de classe e participação na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico, bem como algumas atividades fora do horário, quando necessário.

Segundo Libâneo (2008, p. 227): “A formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas”. Esse conceito apresentado por Libâneo (2008) traz à tona os aspectos que permeiam a necessidade de formação para o trabalho docente. O professor diariamente interage com uma ampla diversidade cultural, social, econômica e ideológica dentro de uma sala de aula, pois o trabalho com os estudantes revela uma gama significativa de diferenças a serem atendidas, o que exige uma postura fundamentada e alicerçada em uma sólida base de conhecimentos que deem suporte a essa demanda.

As frentes de atuação do coordenador são múltiplas, muitas delas não estão





preestabelecidas, visto que emergem no dia a dia da escola, por isso, a própria formação continuada não se constitui em algo linear. Para Sartori e Pagliarin (2016, p. 186): “[...] cabe ao coordenador pedagógico fomentar a formação continuada em serviço, privilegiar tempos e espaços para que essa formação aconteça de maneira produtiva, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente”. Não cabe ao coordenador somente propor a formação pedagógica aos docentes, mas criar um espaço favorável que instigue profundamente o grupo à participação. É preciso que haja efetivo envolvimento pessoal e coletivo e que o tempo dedicado ao estudo seja de construções reais de conhecimento crítico-reflexivo.

Certamente, não existem garantias de que os coordenadores pedagógicos alcancem êxito frente aos processos de formação continuada. Contudo, precisam tomar para si a responsabilidade de articular e mediar - de maneira qualificada e segura - a formação que acontece na escola, instigando a sua equipe na busca de transformações no modo como se percebem profissionais, na maneira como visualizam as questões em que estão envoltas a instituição e os fazeres educativos. Para chegar a isso, eles precisam, portanto, ressignificar sua atuação.

Ressignificar a atuação do coordenador pedagógico no espaço escolar, no que tange principalmente à formação continuada de professores, pode significar “um fazer diferente daquilo que vinha sendo feito rotineiramente”. Segundo Sartori (2013, p. 41): “[...] os desafios colocados ao professor para a construção do conhecimento e para a mudança no processo formal de educação tornam o ato do pensar, de repensar, de autoavaliar essenciais para ressignificar a prática pedagógica”. O ponto de partida para os profissionais da educação é o de refletir sobre o que está posto, sobre a própria atuação e buscar, na transformação da própria “performance”, dar um novo sentido e significado (ressignificar) para a sua atuação no trabalho da coordenação pedagógica da escola.

A demanda de um novo olhar ao trabalho do coordenador, no que concerne à formação continuada de seus pares deve-se ao surgimento de novas tecnologias, novos conceitos e novas formas de aprendizagens, que requerem atualização e troca de conhecimentos e experiências. Desse modo, justifica-se a necessidade de atualizar conhecimentos, principalmente aqueles do campo da ciência pedagógica e teórico-metodológicos para melhor desempenhar a docência em sala de aula. A aceleração das mudanças no mundo social gera permanentemente desafios aos profissionais da educação, os quais não existiam antes. E, para superar as barreiras emergentes, a formação continuada coloca-se com possibilidade de aprimoramento de conhecimentos, habilidades e competências para acompanhar as demandas das mudanças desse cenário que a todo dia configura-se e re-configura-se sob novas nuances.

### **Considerações finais**

Ao tecer algumas considerações a respeito deste estudo, considera-se que houve êxito no propósito inicial de ressignificar o trabalho do coordenador pedagógico, utilizando, como estratégia, a formação continuada de professores em âmbito escolar. A análise realizada aponta elementos que podem guiar futuras formações na modalidade *in loco* planejada e dinamizada pela coordenação pedagógica, considerando que este estudo



trouxo uma análise bastante positiva da experiência realizada.

Ao ter presente o objetivo do estudo, a formação continuada que se consolidou nessa experiência formativa representa um fio condutor que oportunizou ao professor a reflexão individual, bem como realçou a relevância do trabalho coletivo. A realização do processo formativo, ademais, revelou singularidades importantes, além de mostrar um panorama sobre como os professores concebem a formação continuada e o trabalho coletivo. Para tanto, no processo formativo, buscaram-se estratégias para que os docentes se reconhecessem, enquanto profissionais, para que participassem do trabalho conjunto, trabalhando efetivamente em equipe. A formação continuada que se realiza no espaço do exercício da profissão – a escola - favorece a partilha das reflexões entre os docentes, melhorando a compreensão sobre os processos pedagógicos e a própria prática docente em sala de aula.

O estudo realizado a partir da experiência de formação continuada de professores na própria escola, articulado e mediado pelas coordenadoras pedagógicas, evidenciou conceitos/posicionamentos que regem as práticas pedagógicas cotidianas dos docentes, o que aponta para a necessidade de redimensionamento do trabalho pedagógico. O cotidiano atribulado e desgastante a que o professor está exposto, impede, em muitas ocasiões, que o profissional busque sua própria autoformação, por isso, talvez, em muitos momentos, o docente utilize práticas pedagógicas repetidamente inconsistentes, que não atendem as demandas dos estudantes e de uma educação de qualidade.

A responsabilidade da formação continuada atribuída ao coordenador pedagógico, para que ocorra no contexto da escola, é uma aposta político-pedagógica imprescindível, tendo em vista que historicamente almeja-se um processo formativo qualificado com a projeção prática para o trabalho docente. O processo formativo analisado como recorte de um estudo de mestrado reafirma que não há fórmulas mágicas, nem receitas prontas, que garantam aos coordenadores pedagógicos êxito no processo de formação continuada e nem a mudança da prática pedagógica do docente em sala de aula. Contudo, é relevante que o coordenador tome para si a responsabilidade de coordenar e orientar - de maneira eficiente e qualificada - a formação que acontece na escola, auxiliando os profissionais a reconhecerem-se enquanto sujeitos e agentes de transformação da realidade educacional e social.

É fato, pois, que a crítica não invoca a fragmentação e a individualização, nem da ação coordenadora e nem da ação docente, mas, ao contrário, reforça o compromisso com o trabalho coletivo, embasado na reflexão-ação-reflexão como forma de reordenar os processos de gestão pedagógica (coordenador pedagógico) e de gestão do espaço da sala de aula (docentes). Por isso, reafirma-se a formação continuada embasada na reflexão sobre a própria prática – aquela que acontece no “chão” da escola, sempre encharcada de contradições, incertezas, angústias, também de esperança e utopia. Nesse processo, entende-se ser possível enfrentar a dicotomia entre teoria e prática, algo que os docentes continuamente expressam em suas falas, “gostei da palestra ou evento, mas é sempre a mesma coisa, é só teoria”. Desse modo, há que se continuar a resistir à onipotência da instrumentalização da prática e investir na difusão do capital teórico como alicerce para subsidiar a reflexão e a teorização da própria prática.



Em suma, este estudo apontou que existe uma possibilidade promissora de implementar na própria escola processos próprios de formação continuada de professores, sendo imprescindível que o coordenador pedagógico e os professores assumam o seu processo de qualificação profissional. Com isso, não se trata de desvalorizar a formação continuada que ocorre por meio de palestras, oficinas, mini-cursos ou em grandes eventos, mas é imprescindível tratar das demandas cotidianas do/no ambiente escolar.

Cabe afirmar que, com este, estudo obteve-se o desfecho que mostrou a pertinência de ressignificar o trabalho do coordenador pedagógico através da formação de professores na escola. Todavia, as resistências quanto à aceitação desse tipo de formação ainda são grandes, pelo fato de exigir participação efetiva, pois é mais fácil e cômodo ser mero ouvinte. Assim sendo, outros estudos com esse tema são necessários, a fim de problematizar e produzir um olhar diferenciado para o processo de formação continuada de professores.

Por fim, é importante destacar que as intenções e as ações das coordenadoras da escola contribuíram para materialização de uma proposta formativa pensada e desenvolvida com base em necessidades e apontamentos do coletivo docente e da comunidade escolar, que reconheceram a fragmentação e a desarticulação e compartilharam de uma proposta de qualificação do trabalho docente com os propósitos de formar um futuro cidadão crítico, autônomo e emancipado.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. ARAGÃO, Ana Maria Falcão. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.37-56.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlo. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In. DESLANDES, Sueli Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-27.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão dos professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p.9-20.



SARTORI, Jerônimo.; PAGLIARIN, Limana Puiati Pagliarin. Cultura e cotidiano escolar. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, jan./jun. 2016.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço**: da (re)construção teórica e ressignificação da prática. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.

Recebido em: (04/08/2020)

Aceito em: (21/10/2020)