



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas  
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo Temático 5 - Política e Gestão Educacional

## **O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE: DESAFIOS E REALIDADES**

Maria Angélica Pedrosa de Lima - FAFIRE  
Diego Gomes do Santos - FAFIRE  
Thamine Araújo Silva - FAFIRE

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo apresentar o papel do coordenador pedagógico neste início de século XXI e os desafios da sua construção identitária, onde se tem as legislações, ou a falta de conhecimento destas por parte daqueles que exercem a função de coordenador, e a realidade do sistema público educacional brasileiro que pouco contribui na definição de suas reais atribuições na gestão da aprendizagem escolar que é formar melhores docentes. A avaliação também é pautada nessa pesquisa como uma forma de direcionamento de ações do coordenador pedagógico. A revisão da literatura de teóricos como Vera Placco, Laurinda Almeida, Cipriano Luckesi nos dá embasamentos para analisarmos a função que vem exercendo o coordenador na escola e suas dificuldades, mas também retratando os pontos positivos desse profissional do magistério em seu compromisso teórico-metodológico e prático. Onde tenta estabelecer um clima de coletividade em relação ao trabalho pedagógico no âmbito escolar mesmo sobrecarregado de atribuições que não lhe competem.

**Palavras - chave: coordenador pedagógico, legislação brasileira, identidade, atribuições**

### **Introdução**

Este artigo vem abordar uma pesquisa sobre o papel do coordenador pedagógico e o desafio de construir sua identidade diante das legislações abrangentes e da realidade que o sistema de ensino brasileiro nos propõe. Autores como Placo e Almeida (2001; 2008; 2011), Santos (2007), Giglio (2009) e Martins (2003), dentre outros, estudam e aprofundam suas pesquisas e produções sobre a coordenação pedagógica, revelando que tem havido um interesse crescente sobre a temática, envolvendo desde perspectivas mais abrangentes, como a questão da profissão, da identidade profissional e da carreira,

até abordagens mais focalizadas no sujeito, como os aspectos subjetivos do coordenador pedagógico, habilidades e competências.

Para iniciarmos esse trabalho é necessário estarmos próximo do olhar histórico sobre o desvio de função do coordenador pedagógico ou se houve realmente, em algum dado momento da história da educação brasileira, uma função específica deste agente pedagógico. Os textos legais que permeiam a legislação educacional brasileira nos dizem que o coordenador pedagógico é um sujeito histórico determinado por diferentes configurações da função que exerce. A Lei 5.692/71, que instituiu a reforma do Ensino de 1º e 2º graus, passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, dentre elas estaria o coordenador pedagógico. Entretanto, legislações anteriores já permitiam às instituições ter um profissional para acompanhamento pedagógico.

A legislação referida às atribuições para o coordenador pedagógico é diversa, onde envolve a liderança do Projeto Político Pedagógico (PPP), com funções administrativas de assessoramento da direção e atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e a de fornecer a formação contínua aos professores (ALMEIDA; PLACO & SOUZA, 2011, p. 232), que para a maioria dos estudiosos da área, é a atribuição primordial de uma coordenação pedagógica. O excesso de leis, segundo Laurinda Ramalho de Almeida, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), contribuem para o caos em relação às funções do coordenador e poucas dizem respeito explicitamente da ação do coordenador na formação docente. Elas favorecem no sentido de estabelecer e orientar o trabalho, mas dificultam pelo acúmulo de tarefas que atribui ao coordenador, o que não lhe permite clareza para priorizar as atividades no cotidiano da escola, especialmente as do eixo da formação do docente. (Idem, p. 241).

Foi nas escolas experimentais dos anos 60 que a função do coordenador foi concebida e desenvolvida como suporte técnico ao trabalho pedagógico do professor. Ainda hoje, muitos profissionais não têm total clareza da identidade e delimitação de sua competência na vida escolar. A não definição acaba por favorecer situações de desvios no desenvolvimento do seu trabalho. Dessa maneira, o coordenador pedagógico é solicitado para qualquer tipo de atividade, cujo o mesmo está impossibilitado de desenvolvê-lo, devido à sobrecarga de atividades. (LIMA & SANTOS, 2007, p. 82).

Por existirem muitos trabalhos direcionados a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, várias metáforas foram construídas sintetizando o seu papel, com rotulações diversas, como aborda Gomes e Mendes (2007), ao chamarmos de “mil e uma utilidades” aquele profissional que atende os pais, substitui o professor que faltou, organiza e agenda os horários de uso da biblioteca e ajuda os funcionários da secretaria na época da matrícula, isto, é um personagem “resolve tudo” e que ainda deve responder pela vida acadêmica da escola. (Idem, p. 16-18)

Devemos deixar claro que entendemos como conceito de identidade profissional como o domínio do autoconceito e da autoavaliação do indivíduo que exerce uma determinada profissão. Em outras palavras, acreditamos que é necessário que o sujeito compreenda e entenda suas atribuições, autoconceito, e também as suas possíveis contribuições, autoavaliação, na profissão que atua. Só assim, acreditamos ser possível que o profissional possa utilizar todo o seu potencial. No caso do coordenador pedagógico no Brasil, a falta de uma identidade profissional definida tanto por aquele que exercer a profissão quanto à legislação que a legitima é um dos grandes problemas que vem se configurando nas escolas particulares e nas de rede pública de ensino por quase todo país.

Fora do Brasil, países como a França destacam a importância da coordenação/orientação pedagógica para o contexto escolar. Como aborda Placco, Almeida e Souza (2011), o sistema escolar francês tem a figura de um conselheiro pedagógico, do qual se exigem competências e conhecimentos pedagógicos, didáticos e relacionais. O papel é assistir às equipes de professores, para ajudá-las a gerenciar seu tempo e otimizar a organização e o funcionamento dos ciclos pedagógicos. Esse conselheiro colabora na elaboração, realização e acompanhamento dos projetos da escola; coloca em execução atividades novas e acompanha os professores na realização dessas atividades; tem um papel de mediação com intervenientes exteriores. Para o sistema educacional francês, as tarefas desse profissional, denominado conselheiro pedagógico, giram em torno dos três eixos que caracterizam o papel do coordenador pedagógico no Brasil, que são: formador, articulador e transformador. A distinção entre nós e a França é que o papel de articulador revela que o sistema educacional desse país reconhece a necessidade de um profissional na educação escolar que faça a mediação dos processos educativos, onde no Brasil, esse papel é o de menor destaque no cotidiano de um coordenador pedagógico. (ALMEIDA; PLACCO & SOUZA, 2011, p. 231 – 232).

Devemos levar em conta que a coordenação pedagógica é um espaço que predomina a dialética que favorece a vitalidade projetiva do agrupamento dos atores sociais (professores, coordenadores, direção, secretaria, alunos, etc), atendendo as perspectivas da comunidade extra-escolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas. (LIMA & SANTOS, 2007, p. 83-84). A formação do coordenador é de extrema importância, pois cabe a ele o ofício de coordenar para educar, de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem.

### **1. A invenção do coordenador pedagógico: os desafios de um profissional em construção.**

Os desafios do coordenador pedagógico não estão apenas no seu principal ambiente de trabalho que é a escola. Muito outros fatores contribuem, ou melhor, dificultam o papel deste profissional do magistério em suas atribuições na gestão da aprendizagem escolar. E a maioria dos fatores para essa situação problemática e confusa que perpassa sobre uma boa parte dos profissionais que exercem essa função tem suas origens na própria legislação brasileira que a legaliza ou no desconhecimento desta. Quando falamos em origens, é preciso discernir de qual período histórico estamos dissertando e de qual legislação estamos inferindo a análise para estabelecermos uma “origem” da profissão.

Muitos teóricos que discutem sobre a invenção do coordenador pedagógico na Administração Escolar brasileira distinguem em dois momentos históricos diferentes, antes da Constituição brasileira de 1988 e depois dela, a compreensão do Estado sobre a função e as atribuições desse agente da educação ainda em crise de identidade profissional. Tudo isso atribuído a questão do tecnicismo presente no regimento militar instituído de 1961 à 1981 no Brasil, e depois sua abolição com a nova Constituição Nacional de 1988 seguida de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (LDB) em 1996.

No contexto histórico do regimento militar, a partir do golpe militar de 1964 até os anos de 1985, e até um pouco antes, na década de 1950 sendo inaugurados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a educação e o espaço escolar eram entendidos como importantes setores para a formação do quadro técnico e profissional para um país

que queria ser “moderno”, e seu modelo de gestão seguiu a risca os que eram implementados nas indústrias e empresas privadas dos países considerados de primeiro mundo na época (Estados Unidos da América, Inglaterra e etc.). E para tanto, o enfoque era mais administrativo e a grande preocupação burocrática e disciplinar a acompanhava visando “maximizar” os resultados, ou seja, mão-de-obra técnica qualificada e cidadão “disciplinado”. Surge então o supervisor escolar e, posterior a ele, a promulgação da Lei 5.692/1971 pelos militares que influenciou,

“A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei 5.692/1971 (que instituiu a Reforma de Ensino de 1º. e 2º. Graus), passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, professor coordenador, os profissionais da educação encontrava um novo espaço de trabalho.” (ALMEIDA; PLACCO & SOUZA, 2011, p. 239).

Munido das atribuições de supervisionar, fiscalizar e administrar o rendimento escolar e sua lógica interna, esse profissional ficou encarregando mais de atribuições técnico-administrativas do que realmente pedagógicas até os dias de hoje. Apenas com a redemocratização da legislação junto com as pressões dos agentes da educação que prezaram por uma gestão escolar democrática e participativa, foi que a concepção sobre o profissional responsável pela organização pedagógica, e não mais apenas administrativa, teve maior importância. Pelo menos, teoricamente.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 foi um grande avanço para o coordenador pedagógico, pois no seu artigo 64 garante um modelo de gestão pedagógica ao criar os critérios básicos para a função:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB, 1996).

Além disto, ainda há a preocupação com a experiência docente para assumir tais funções, “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (LDB, 1996). A obrigatoriedade da formação em cursos de graduação ou pós-graduação em Pedagogia junto com a experiência de docência, mínimo de dois anos segundo a Resolução CEB/CNE nº 3/97, em seu art. 3, parágrafo 1º, trouxe ao

coordenador pedagógico atribuições mais próximas a gestão da aprendizagem.

É interessante notar que as atribuições legais competentes ao coordenador pedagógico dependem das secretarias estaduais e municipais e, que na maioria das vezes, impõem vários afazeres que acabam dificultando ainda mais a delimitação do espaço de atuação do coordenador. Isso não quer dizer que esse profissional não possa cuidar, em caráter de urgência, de outras questões não ligadas diretamente a questão pedagógica. Pois, “a função de técnico-burocrático não é função inerente ao coordenador, mas às vezes é necessário exercê-lo”. (GEGLIO, 2009, p. 116). Ainda assim, é necessário realçar que o coordenador deve ser o mediador entre os discentes e os docentes, considerando todos como agentes das práticas avaliativas.

Atendendo que a avaliação, segundo a definição de BLOOM (1971), é a coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorrem. E que segundo BENFANTTI (2004), KRAEMER (2007) e RECKTENVALD (2005) existem basicamente três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica que ocorre antes de um curso ou de começar o ano letivo de uma instituição de ensino; a avaliação somativa que ocorrem durante ou no final do curso/ano letivo a fim de identificar se as metas foram alcançadas ou não; e a avaliação formativa que ocorre de forma contínua desde o início onde considera o conhecimento enquanto uma construção constante. Concluímos que a última delas como a mais importante, pois o coordenador tem o papel fundamental de liderança na avaliação da aprendizagem, e deve considerá-la como um processo de construção que busca sempre soluções democráticas e não classificatórias e excludentes. A velha concepção de nota por nota. Pelo contrario,

A nota serve somente como forma de registro e um registro é necessário devido nossa memória viva ser muito frágil para guardar tantos dados, relativos a cada um dos estudantes. Não podemos nem devemos confundir registro com processo avaliativo; uma coisa é acompanhar e reorientar a aprendizagem dos educandos outra coisa é registrar o nosso testemunho desse desempenho. (LUCKESI, 2004, p. 4 – 6).

E como interlocutor, o coordenador necessita passar isto para todos os agentes envolvidos no processo avaliativo. Pois enquanto mediador e formador deve,

fomentar a discussão coletiva, mediar as ações inovadoras, provocar estudos e investigações sobre o que está sendo realizado no espaço escolar situam-se como possibilidades para práticas da coordenação pedagógica que entendam a avaliação da aprendizagem como uma

expressão-síntese do que é possível desenvolver num dado contexto formativo. (BATISTA & SEIFFERT, 200, p. 163).

Contudo, sabemos que não são apenas leis e teorias que mudam concepções e visões de mundo. A herança das antigas atribuições do supervisor escolar ainda assombra o coordenador pedagógico que não tem acesso ou não procura ter informações sobre as suas principais atribuições na escola, e acaba aceitando tudo aquilo que lhe é posto. Corrigir provas, ter que cuidar da entrada e saída de alunos, atender telefones são situações que acabam caracterizando o desvio da real função do coordenador pedagógico que, reiteramos, é oferecer a formação continuada dos docentes e, conseqüentemente, melhorar a avaliação da aprendizagem dos discentes. Cabe entender que “o coordenador pedagógico se vê efetuando múltiplas tarefas que, objetivamente, não lhe dizem respeito.” (GEGLIO, 2009, p. 115). É o preço que se paga por ser ainda no Brasil uma função recente e em construção.

## **2. As Políticas Públicas, a avaliação e a construção profissional do Coordenador Pedagógico.**

As políticas públicas implantadas pelas Secretarias de Educação ainda não conseguem auxiliar as escolas e os professores, em suas reais necessidades, pois os programas existentes são voltados para as demandas gerais do sistema. Além disso, nem todas as redes contam com um coordenador pedagógico por escola e, quando há, ele não recebe uma capacitação específica para ser formador de docentes. Já que o profissional professor deve ter domínio intelectual, reflexivo e crítico além de objetivos claros que, aliados à prática, guiem o aluno na construção do conhecimento. E o coordenador, como parceiro para atingir tal meta é essencial neste processo.

“Com esta concepção de formação, temos a prática docente como algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas.” (MEDEIROS & CABRAL, 2011, p. 12).

Essas são as conclusões de duas pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), em 2010. De

titulação “A Formação Continuada de Professores no Brasil: uma análise das modalidades e práticas”, a primeira pesquisa foi coordenada pelas pesquisadoras Cláudia Davis, Marina Muniz Nunes e Patrícia Cristina de Almeida, da FCC. Elas trazem um panorama do que é oferecido pelas secretarias a docentes de diferentes regiões brasileiras. O segundo trabalho “O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: intenções, tensões e contradições” coordenado por Placco, Almeida e Souza (2011), retrata o perfil dos coordenadores pedagógicos nas principais capitais brasileiras incluindo as regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste.

Essas duas pesquisas da FVC, sobre a grande demanda de atribuições do coordenador pedagógico, nos passaram a estimativa de que 9% dos coordenadores pedagógicos reconhecem não atender ou realizar sua tarefa principal, relacionada à formação docente. Já a maioria deles diz que ao exercer esse papel nem sempre o faz com eficiência, onde 26% admitem ser insuficiente o tempo dedicado ao projeto político-pedagógico (PPP), cuja criação coletiva é atividade-chave no processo de formação docente. Dos 87% que apontam a gestão da aprendizagem como uma atividade sob sua responsabilidade, só 17% citam a observação do trabalho do professor em sala de aula – comprovadamente uma das principais estratégias formativas – como parte da sua rotina. Por outro lado, metade declara realizar outras tarefas que ocupam boa parte do seu tempo.

A atuação sem foco nem é uma questão de falta de experiência, já que em média os coordenadores brasileiros ocupam o posto há cerca de sete anos. No entanto, as leis contribuem para esta situação. A ausência de nitidez na legislação educacional compõe o quadro de uma profissão que ainda está em construção. "O coordenador tenta formar sua identidade em serviço levando em conta o que as leis determinam como seus deveres e as demandas e imposições do dia a dia", afirma Laurinda (Apud, 2011, p. 16 - 18). Mas, o que podemos perceber é que os coordenadores apresentam falta de preparo para o exercício da função e mais além, o desinteresse sobre as leis que cercam seu papel na escola mais a falta de intervenção dos governos estaduais e municipais para reforça esta necessidade de conhecer melhor a profissão só dificulta o seu trabalho no dia-a-dia.

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei 5.692/1971, como já citamos, passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar, com diferentes



denominações. Na última década, nos estados pesquisados, a coordenação pedagógica foi instituída para as escolas como um todo, e atribuições foram propostas aos profissionais que exercem a coordenação pedagógica, via legislação. Uma análise dessa legislação, das cinco regiões do país, foi revelada que estão previstas, como função do coordenador, atividades como avaliação dos resultados dos alunos da escola, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, além de outras, antes já mencionadas. (ALMEIDA; PLACCO & SOUZA, 2011, p. 239).

De acordo com Sordi e Ludke (2009), não restam dúvidas acerca da importância da avaliação da aprendizagem no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de qualificação da escola, tal procedimento permite monitorar e interferir precocemente nas condições que permeiam os objetivos educacionais pretendidos. Mesmo consciente do papel do docente, é de suma importância o papel do formador, ou seja, do coordenador pedagógico. Ele que deve mediar para todos os agentes educacionais a importância da avaliação da aprendizagem interna e seus efeitos a frente de avaliações externas como a Prova Brasil, por exemplo. É também o coordenador que precisa apontar e analisar como ocorre o processo do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB e como os seus resultados influem na qualidade da escola perante a sociedade e o estado.

Porém, quando perguntados durante a pesquisa da FCC sobre o IDEB da própria escola, mais de um terço (47%) cita algum número acima de dez. Sabendo que o índice pode servir para o planejamento e ações de todos educadores da escola e que há metas governamentais a cumprir, esse desconhecimento é preocupante. Os coordenadores atribuem ao governo a culpa pela má situação da Educação e, ao mesmo tempo, percentual significativo de 30% deles revela uma descrença nas entidades públicas, quando perguntados sobre quem pode fazer a diferença.

Segundo Paro (2008), um dos teóricos através do qual este trabalho se pauta, afirma que:

A ineficiência só pode ser perpetuada com a ausência de avaliação. Como romper com a irracionalidade de um processo no qual não está previsto de fato nenhum mecanismo de avaliação e acompanhamento de sua qualidade? Com isto o aluno e sua família continuarão assumindo a culpa que lhes é impingida, já que não têm condições de perceber o quanto a escola cumpre mal sua obrigação. Mas como se pode afirmar que o aluno não aprendeu sem reconhecer que a escola não ensinou? (PARO, 2008, p. 80).

Ao fazer tal afirmação o autor supracitado levanta a necessidade de avaliação como forma de direcionamento de ações e não para imputação de culpa específica a este ou aquele personagem do processo.

Sabendo que,

(...) o ato de planejar é um ato decisório da maior importância e efetivado dentro de um projeto coletivo institucional. O planejamento isolado e diversificado de cada professor impossibilita a formação de um corpo senão único ao menos semelhante de atuação dentro da mesma escola. Uma ação isolada possibilita que cada professor aja de uma maneira e o educando fica a mercê das variabilidades perspectivas de cada professor e a aprendizagem torna-se esfacelada. (LUCKESI, 1990, p. 30).

Como aponta Luckesi todo trabalho, para obter sucesso depende de planejamento e planejar significa pensar no coletivo e essa é uma das funções do coordenador pedagógico, articular o pensamento e sinalizar a direção que os professores e conseqüentemente escola devem tomar em busca do sucesso.

Daí a importância também de projetos de avaliação institucional participativa, já que segundo Sordi e Ludke (2009) potencializam a adesão dos atores da escola a projetos de qualificação do ensino, inserindo-se inclusive em processos de elaboração de metas e estratégias para alcance de objetivos comuns a instituição. No entanto, vale mais uma vez ressaltar a importância da formação dos profissionais envolvidos, para a eficiente utilização dos resultados das avaliações, já que, ainda segundo Sordi e Ludke (2009) tende a ficar restritos a números esquecidos em relatórios, uma perspectiva quantitativa em detrimento da qualitativa.

## **Conclusão**

A formação dos coordenadores deve estar pautada em qualidade no conteúdo, visto que ao compreender a construção histórica, a clareza conceitual e teórica de sua função na organização em que está inserido. Sua atuação tenderá a ser mais eficaz quando aliada a prática e experiência do cotidiano escolar. Para os autores utilizados durante este texto, a escola é uma instituição social na qual ocorrem, de forma intencional e sistemática, o ensino e a aprendizagem de múltiplos conhecimentos produzidos ao longo da história. Ao entender que o coordenador pedagógico é um sujeito histórico, determinado por diferentes configurações da função que exerce, será

possível identificar a relação entre as atribuições legais e as atribuições por ele absorvidas, e da interferência da escola e da legislação que a legitima neste processo de busca da identidade profissional de tal personagem que nos parece ainda sujeito a grandes desafios. Portanto, neste processo de construção da identidade do coordenador pedagógico tem papel fundamental as pesquisas sobre a formação docente e do perfil dos coordenadores pedagógicos, os cursos de pedagogia na graduação e os de coordenador e gestor pedagógico na pós-graduação. Pois, conscientes de sua função na escola e fora dela não apenas pelo empirismo, mas com embasamento teórico-legal estes profissionais podem pressionar as secretarias da educação dos seus respectivos estados e municípios para que aja maior clareza nas atribuições do coordenador pedagógico que são elaboradas por elas. Melhorando assim, seu trabalho e também do docente.

### **Referências Bibliográficas**

BATISTA, Sylva H. S. S. & SEIFFERT, Otilia M. L. B. O coordenador pedagógico e a avaliação da aprendizagem: buscando uma leitura interdisciplinar. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6 ed., São Paulo: Loyola, 2009.

BENFATTI, X. D. **Avaliação diagnóstica**: como e quando realizá-la no programa de alfabetização solidária, *VII Semana de Alfabetização*, 2004.

BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADAUS, G. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw Hill Co., 1971.

DAVIS, Cláudia, NUNES, Marina M. R. , ALMEIDA, Patrícia C. A. **A Formação Continuada de Professores no Brasil: um análise das modalidades e práticas. Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2011.**

GIGLIO, Paulo C. O papel do coordenador na formação do professor em serviço. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6 ed., São Paulo: Loyola, 2009.

KRAEMER, M. E. P. **A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo saber**, Secretaria da Educação e Cultura de Joinville Sc, Joinville — SC, 2007.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educare et Educação**: revista de educação. Vol. 2, nº 4, jul/dez, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Considerações gerais sobre a avaliação no cotidiano escolar. **À Aprender a Fazer**, Curitiba: Editora Gráfica Exponente, nº 36, 2004, p. 4-6.

\_\_\_\_\_. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT Estudos e Pesquisas, 1990.

MARTINS, Ricardo C. de R. **Formação de Profissionais do Magistério**. Brasília: Consultoria legislativa da Câmara dos deputados, 2003, pp. 1 – 24. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/301279.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2012.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ªed. São Paulo: Ática, 2008.

PLACCO, Vera M. Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2011, p. 231-232.

RECKTENVALD, M. **A autoavaliação das instituições de educação superior catarinenses diante da consolidação do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**, Blumenau, 2005.

SERPA, Dagmar. Coordenador pedagógico vive crise de identidade. **Revista Nova Escola: gestão escolar**. Fundação Victor Civita: estudos e pesquisas educacionais. nº 6. Junho, 2011. p. 16-18.

SORDI, Mara Regina Lemes e LUDKE, Menga. **Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: Aprendizagens Necessárias**. Campinas; Sorocaba, Sp, v.14, n,2, p.313-336, jul.2009.