



TRAYECTORIAS DE LOS COORDINADORES PEDAGÓGICOS ANTE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN LA ESCUELA⁷

TRAJECTORIES OF PEDAGOGICAL COORDINATORS IN THE FACE OF IN-SERVICE TEACHER TRAINING IN SCHOOLS

Francinalda Machado Stascxak | Secretaría Municipal de Educação de Fortaleza; Secretaria Estadual de Educação do Ceará; Instituto Federal de Educação do Ceará, Brasil | naldastascxak@gmail.com

Iris Martins de Souza Castro | Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza; Secretaria Estadual de Educação do Ceará; Instituto Federal de Educação do Ceará, Brasil | iris.martins@aluno.uece.br

Maria Aparecida Alves da Costa | Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza; Secretaria Estadual de Educação do Ceará; Instituto Federal de Educação do Ceará, Brasil | mariapedagogagg@gmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones sobre la formación continua de profesores a partir de la narrativa de la trayectoria profesional de coordinadores pedagógicos del estado de Ceará. El análisis tiene como objetivo discutir cómo la trayectoria de formación de dos coordinadores pedagógicos ha reverberado en su trabajo en la formación docente continua en la escuela. Se basa teóricamente en los estudios de Placco y Souza, García, Imbernón, Alarcão y Vieira; y, desde el punto de vista metodológico, encuentra apoyo en el abordaje de la investigación cualitativa desde la perspectiva postulada por Lüdke y André, en la observación de los aspectos dialécticos y subjetividades de los sujetos propuestos por Ghedin y Franco (2011), así como en la entrevista narrativa a dos coordinadores cearenses que vivieron la función en diferentes períodos, referenciados en Passeggi, Delory-Momberger y Falcão y Farias. A partir del análisis de las narrativas, se puede concluir que los coordinadores pedagógicos desempeñan un papel importante en la formación de sus pares en el contexto escolar, aunque se trate de una actividad permeada por numerosas dificultades. La praxis de estos coordinadores, evidenciada por las narrativas analizadas, ha tejido formas de enfrentar los desafíos encontrados en su trabajo pedagógico.

Palabras clave: Coordinador pedagógico, Trayectoria profesional, Formación continua.

ABSTRACT

This article presents reflections on the continuing education of teachers from the narrative of the trajectory of action of pedagogical coordinators from Ceará. The analysis aims to discuss how the formative trajectory of two pedagogical coordinators reverberated in their actions in the continuing education of teachers in the school. It is theoretically supported by the studies of Placco and Souza, García, Imbernón, Alarcão and Vieira; and, from the methodological point of view, it finds support in the qualitative research approach in the perspective postulated by Lüdke and André, in the observance of the dialectical aspects and subjectivities of the subjects as proposed by Ghedin and Franco, as well as in the narrative interview with two coordinators from Ceará who experienced the function in different periods, referenced in Passeggi, Delory-Momberger (2012), and Falcão and Farias. From the analysis of the narratives, it is concluded that the pedagogical coordinators play an important role in the formation of their peers in the school context, although this is a performance permeated by numerous difficulties. The praxis of these coordinators, as evidenced by the narratives examined, has woven ways of coping with the challenges encountered to account for their pedagogical activities.

Keywords: Pedagogical coordinator, Trajectory of action, Continuing education.

⁷ Artículo publicado en Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, PEMO, 5, 1-26. <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.e11236>, BRASIL.



INTRODUCCIÓN

"Hablar del contexto de la acción profesional en la escuela, considerando las acciones del coordinador pedagógico y nuestra comprensión de su papel, implica referirnos a la formación que el coordinador pedagógico promueve, tomándolo como promotor o no de las identificaciones de los docentes con las atribuciones que se depositan en ellos, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza y formación de niños y jóvenes" (Placco; Souza, 2016, p. 51-52).

El epígrafe anterior, de los autores Placco y Souza (2016), introduce el pensamiento sobre el trabajo del coordinador pedagógico en relación a la amplitud e importancia de su trabajo para el desarrollo profesional de los docentes en el contexto escolar, especialmente en lo que se refiere a la formación continua. Mirar el develamiento de la práctica pedagógica como punto de partida y de llegada para reflexionar sobre los múltiples procesos de formación es una referencia para pensar la práctica del coordinador pedagógico como profesional que desempeña el papel de articulador y movilizador en el lugar más adecuado para la formación: la escuela (García, 1999; Imbernón, 2010).

El nombre de Coordinador Pedagógico sólo apareció en Brasil en la década de 1980, sustituyendo el término supervisor educacional, ejerciendo funciones aún heredadas de los jesuitas, por medio de la *Ratio Studiorum*¹, plan que institucionalizó la pedagogía jesuita, de 1599 a 1759. En este contexto, la función, hasta entonces denominada con muchos otros nombres, como prefecto general de estudios, inspector, técnico escolar, asesor pedagógico, estaba asociada a los aspectos administrativos inherentes a la rutina escolar, a la sistematización de los estudios y a la dirección de las clases. La situación descrita muestra que las funciones desempeñadas por el

coordinador pedagógico, desde su creación, no tienen un carácter único, sino que involucran aspectos políticos e ideológicos, y no está claro cuáles son las acciones de responsabilidad de este profesional.

Estudios sobre la formación de gestores escolares muestran que, con la redemocratización del país, en la década de 1980, hubo intensos movimientos que exigían cambios en las políticas estatales, incluyendo la legislación y las políticas educativas y, consecuentemente, en la gestión escolar. En ese mismo período, surgieron otras preocupaciones relacionadas con la educación, como el acceso y la permanencia en la escuela, la calidad de la enseñanza y la necesidad de organizar la gestión educativa. Así, además de la implementación de la gestión democrática, prevista en el texto de la Constitución, se estableció la función del coordinador pedagógico (Vieira, 2011).

Placco y Souza (2017), en un texto que aborda la identidad del coordinador pedagógico, destacan la multiplicidad de tareas que este profesional debe cumplir, así como las debilidades que existen en su formación. También señalan que esta multiplicidad de tareas es un factor que dificulta el desarrollo de la formación continua en las escuelas, acción dirigida a este profesional. Junto a este aspecto, la falta de formación específica para desempeñar la función de coordinador pedagógico es otro punto crucial. De hecho, esta realidad es vivida por los profesores responsables del desarrollo del trabajo pedagógico en la escuela, lo que se traduce en una indefinición del papel del coordinador pedagógico.

Placco y Souza (2017), en un texto que aborda la identidad del coordinador pedagógico, destacan la multiplicidad de tareas que este profesional debe cumplir, así como las debilidades que existen en su formación. También señalan que esta multiplicidad de tareas es un factor que dificulta el desarrollo de la formación continua en las escuelas, acción dirigida a este profesional. Junto a este aspecto, la falta de formación específica para desempeñar la función de coordinador pedagógico es otro punto



crucial. De hecho, esta realidad es vivida por los profesores responsables del desarrollo del trabajo pedagógico en la escuela, lo que se traduce en una indefinición del papel del coordinador pedagógico, así pues, existe una laguna en su formación para actuar en el proceso formativo en el entorno escolar, lo que se refleja directamente en su práctica.

Considerando los elementos arriba esbozados, se construyó este artículo, que tiene en el centro de sus preocupaciones la siguiente pregunta: ¿Cómo repercutieron las trayectorias de los coordinadores pedagógicos de Ceará, que trabajaron en diferentes períodos, en el ejercicio de sus funciones en el contexto de la escuela? Más específicamente, la pregunta es: ¿cómo se desarrollaron las trayectorias educativas de los coordinadores pedagógicos? ¿Qué acciones llevaron a cabo los coordinadores en el contexto escolar, encaminadas a desarrollar la formación permanente de los docentes?

A partir de estas preocupaciones, este artículo tiene como objetivo discutir cómo la trayectoria formativa de dos coordinadores pedagógicos repercutió en sus acciones en la formación continua de profesores en la escuela. Se basó teóricamente en los estudios de Placco y Souza (2017), Alarcão (2011) y Vieira (2011), que abordan el papel del coordinador pedagógico, su práctica y la legitimación de su trabajo; García (2013), que discute el desarrollo profesional de los docentes y la reflexión a través del trabajo mutuo y el diálogo profesional; e Imbernón (2010), que aborda la relevancia de la formación docente continua en el contexto en el que surgen las demandas: el propio ambiente escolar.

Conocer la trayectoria educativa de los coordinadores pedagógicos, cómo se constituyeron sus prácticas pedagógicas y cómo apoyaron los procesos de formación de los profesores en la escuela es necesario en un contexto en el que la formación continua se debilita como resultado de leyes como la Resolución 02/2019, que, al definir las Directrices Curriculares Nacionales para la

Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica y establecer la Base Nacional Común para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica (BNC-Formação), destacan una política de resultados y de responsabilización de los profesores por el desempeño académico de sus alumnos. De esta forma, podemos destacar las contribuciones pedagógicas de dos coordinadores cearenses que trabajaron en épocas diferentes, uno en la década de 1970 y el otro en los años 2000, y la relación entre sus acciones y prácticas, nos llevaron a reflexionar sobre la pertinencia del papel del coordinador pedagógico y de la subvención destinada a la formación continua del profesorado.

Con base en un abordaje cualitativo, apoyado por Lüdke y André (1986), esta investigación buscó percibir los matices sociales, políticos, culturales, históricos y educativos a partir de las subjetividades de los sujetos, apoyados por Ghedin y Franco (2011). El procedimiento de recolección de datos utilizó narrativas basadas en Passeggi (2016) y Falcão y Farias (2020) como forma de visitar los recuerdos, recorriendo caminos singulares a partir de las elecciones de los sujetos al relatar sus experiencias, apoyados en Passeggi (2011) y Delory-Momberger (2012).

Los análisis sistematizados en este artículo, por lo tanto, pretenden aportar una mirada sensible al trabajo realizado por el coordinador pedagógico a la hora de construir espacios que favorezcan los procesos de formación continua en el contexto escolar. Partimos de la premisa de que el coordinador posibilita la construcción de espacios permanentes de reflexión y desarrollo profesional del docente, que pueden favorecer la constitución de un docente más autónomo en su práctica pedagógica.

Teniendo esto en cuenta, además de esta introducción, este artículo se compone de otras cuatro secciones el trasfondo teórico, donde se traen las categorías enumeradas para este estudio - coordinador pedagógico, educación permanente y trayectoria formativa; el recorrido metodológico,



tema en el que se presentó el abordaje, el instrumento de recolección de datos, la caracterización y elección de los sujetos; el análisis de las narrativas destacando los aportes a la educación permanente de los docentes; y las consideraciones finales, espacio en el que fue posible retomar el objetivo planteado inicialmente y los principales hallazgos, reflexivamente enumerados.

Coordinadores pedagógicos y formación continua: Una aportación teórica y conceptual

De hecho, el profesional coordinador pedagógico está relacionado con una amplia gama de actividades desarrolladas en la escuela, que van desde las exigencias técnico-administrativas hasta las de naturaleza pedagógica. Esta mezcla de funciones ha perdurado a lo largo de la historia del rol, sin excluir los aspectos pedagógicos inherentes a la práctica de este profesional, pero siempre asociados a tareas burocráticas y de supervisión y control del trabajo realizado por los profesores.

Según Placco y Souza, el coordinador pedagógico "[...] **es el profesional que trabaja con la formación, que discute las acciones de enseñanza, que trata los casos de alumnos que no cumplen con las expectativas del profesor y trata con los padres que necesitan hablar con la escuela**" (Placco; Souza, 2017, p. 16-17). Así, además de las demandas administrativas y burocráticas de la escuela, según Imbernón (2010), es tarea del coordinador pedagógico actuar en las acciones formativas de los profesores, entendiendo la formación continua como proceso y también como condición para la realización de una práctica educativa que atienda a los deseos de los alumnos, reflexionando sobre el aprendizaje significativo y el desarrollo profesional de los profesores (Imbernón, 2010).

Paralelamente a la implementación de la gestión democrática, se han producido cambios en la formación permanente que han significado avances significativos en los últimos años y han incidido en la legitimidad de la labor del coordinador pedagógico. Según Imbernón (2010), han sido

muchos los cambios en la formación docente, desde aspectos asociados a la crítica; la caracterización del proceso como racional y técnico; los formadores; el lugar donde se realiza la formación; el fomento de procesos de investigación-acción como medio para producir acciones reflexivas sobre la práctica educativa. La autora refuerza la idea de que las transformaciones mencionadas aún permanecen como conceptos fijados en roles, no permitiendo que el profesor vea su papel en su proceso de formación, orientando su formación sólo hacia la resolución de problemas, muchas veces derivados del contexto social en el que se inserta el alumno, y el cumplimiento de las demandas derivadas de la intensificación del trabajo del profesor (Imbernón, 2010).

Desde esta perspectiva, el coordinador pedagógico se enfrenta a limitaciones derivadas de este contexto de cambio, que no le permite desarrollarse como formador, y se centra únicamente en la resolución de problemas, en lugar de actuar en la formación como herramienta de reflexión y apoyo a la transformación de la práctica.

El trabajo del coordinador pedagógico se centra en transmitir información y ofrecer cursos o talleres sobre temas que rodean los diferentes componentes curriculares, o incluso se preocupa demasiado por obtener resultados satisfactorios en las evaluaciones externas. Según Placco y Souza (2017), el coordinador pedagógico, en el intento de servir a los profesores en sus diferentes áreas y "[...] **teniendo una multitud de tareas que cumplir, no asume NADA en la realización de una tarea más**" (Placco; Souza, 2017, p. 23).

Corresponde no sólo al coordinador pedagógico, sino también a los gestores educacionales delinear los objetivos pretendidos para la capacitación, en el intento de superar obstáculos que aún se perciben en los procesos de capacitación: la falta de seguimiento y evaluación de los procesos de formación; la improvisación que existe en las prácticas de formación; la no asociación de las actividades con la práctica pedagógica, lo que no



contribuye al desarrollo profesional; la falta de definición de lo que se pretende como orientaciones para la formación; la escasez de fondos destinados a las actividades colectivas de formación y a los formadores; el tiempo dedicado al proceso, que se convierte en una sobrecarga de trabajo docente; y la asociación de la participación en la formación como medio de promoción profesional o con vistas a la mejora salarial (Imbernón, 2010, p. 35).

Según Alarcão (2011), al tratar del supervisor, nombre utilizado por la autora para el coordinador pedagógico, define la finalidad del papel como "[...] **el desarrollo profesional de los profesores, en su dimensión de conocimiento y acción, desde una situación preprofesional hasta una situación de acompañamiento en el ejercicio de la profesión y en la inserción en la vida escolar**" (Alarcão, 2011, p. 70-71). La autora destaca la relación directa entre el coordinador pedagógico y los procesos de la formación, tanto inicial como continua, que comprende conocimientos teóricos y prácticos que repercuten en el desarrollo profesional de los profesores y en el contexto escolar.

Consideramos que el coordinador pedagógico es un agente fundamental en la formación de profesores. Su actuación, a pesar de las innumerables adversidades encontradas en su trabajo pedagógico y señaladas en este artículo, debe basarse en la reflexión colectiva en la escuela, no priorizando exigencias burocráticas o técnico-administrativas, sino actuando en la construcción de un proyecto escolar más participativo, resolviendo los problemas prácticos de los profesores y de su contexto.

Además de la legitimación del papel del coordinador pedagógico, la formación debe asumir un modelo que integre teoría y práctica en los procesos formativos, **"introduciendo nuevas perspectivas y metodologías"** (Imbernón, 2010, p. 40), resignificando el papel del profesor como sujeto activo de su formación en su contexto de

trabajo, apoyado y acompañado por el coordinador pedagógico.

A continuación, presentamos el camino metodológico que seguimos, con el fin de alcanzar el objetivo planteado para este artículo.

MÉTODO

Trayectoria pedagógica

Este artículo aborda la trayectoria de dos coordinadores del estado de Ceará y cómo su trabajo repercutió en las prácticas de formación docente. Para dar respuestas a la pregunta central de este estudio, comprendiendo así el objeto investigado, adoptamos un enfoque cualitativo, ya que esto implica comprender el fenómeno desde la perspectiva de las subjetividades. Ghedin y Franco (2011, p. 54) muestran que la investigación cualitativa incorpora en sus etapas de construcción **"la complejidad, la reflexividad, la intercomunicación de significados y la humanidad", propias de las interacciones entre sujetos"**.

La elección de este enfoque, según Lüdke y André (1986), también se justifica por la posibilidad de comprender, a partir de los hechos narrados, que los sujetos están involucrados no sólo en el ambiente escolar, sino también en un contexto social, cultural e histórico que influye en sus historias de vida.

Como se dijo, la metodología de investigación se basó en un abordaje cualitativo, a partir de las narrativas de las trayectorias de formación de dos coordinadores pedagógicos de Ceará, que trabajaron en escuelas públicas en las décadas de 1970 y 2000. Al tratar de las narrativas de las historias de vida, Falcão y Farias (2020) revelan que **"[...] la identidad docente se constituye a lo largo de una historia, de las diversas experiencias formativas que definen las elecciones y la manera de actuar"** (Falcão; Farias, 2020, p. 178). En este sentido, al



escuchar a los profesores, buscamos comprender sus trayectorias, conociéndolos mejor hasta el punto de darnos cuenta de las contribuciones de sus prácticas a los procesos de formación en la escuela.

Los participantes de este estudio se seleccionaron en función de los criterios enumerados, a saber: haber trabajado como coordinador pedagógico; haber trabajado en el contexto de escuelas públicas estatales; ser licenciado en Pedagogía y haber trabajado como coordinador en dos períodos diferentes, uno antes y otro después de la implantación de la gestión democrática.

Las narrativas de los dos coordinadores pedagógicos de Ceará, recogidas en un contexto pandémico y enviadas electrónicamente a través de la aplicación WhatsApp, fueron respondidas: una por audio, luego transcrita por los investigadores y la otra por texto escrito. Las preguntas que guiaron las narrativas abarcaron sus antecedentes educativos y profesionales, una descripción del período en que ocuparon el cargo de coordinador pedagógico y cómo llevaron a cabo la formación docente bajo su gestión.

Debemos insistir en nuestra preocupación por respetar los aspectos éticos de la investigación con seres humanos. Para ello, se preguntó a los sujetos del estudio, se leyó y firmó el Formulario de Consentimiento Libre e Informado (FICF), en el que se explicaba el contenido de la investigación, su metodología, la forma voluntaria de participación, los riesgos e incomodidades, sin complicaciones, y se garantizaba el anonimato. Rosa y Margarida fueron los nombres ficticios elegidos para las coordinadoras pedagógicas con el fin de preservar su identidad.

Sus escritos tratan de sus trayectorias profesionales y de sus contribuciones a la formación de profesores, constituyendo así el objeto que analizaremos en este estudio. Inicialmente, abordaremos los aspectos inherentes a la trayectoria de los coordinadores pedagógicos y la forma en que vivieron la función de gestión. Luego, presentaremos las prácticas realizadas por los

coordinadores como forma de subsidiar la formación de profesores en la escuela.

Se eligió la entrevista narrativa como procedimiento de producción de datos, por ser pertinente al contexto investigado, ya que posibilita un estudio que tiene en cuenta las subjetividades de sujetos de diferentes contextos sociales e históricos. Para Falcão y Farias (2020), al utilizar historias de vida, el investigador se ve favorecido por el uso de discursos narrados como estrategia de aproximación a los acontecimientos contados por **"sujetos históricos, socioculturalmente situados"** (Falcão; Farias, 2020, p. 179), posibilitando la constitución de la historia individual y colectiva de estos sujetos

En esta lógica, las investigaciones que incorporan aspectos biográficos para comprender escenarios más amplios, como este estudio, que examina la práctica de dos coordinadoras pedagógicas en diferentes momentos, se basan principalmente en un contexto subjetivo de análisis, ya que los estudios centrados en estos aspectos **"se centran en los procesos biográficos en contraste con los antecedentes y en el contexto de circunstancias concretas y generales (por ejemplo, situaciones vitales como una fase de orientación profesional y un determinado contexto social y período biográfico [...])"**. Flick (2009, p. 171). Esto se debe al hecho de que los acontecimientos aquí descritos no representan exactamente lo que vivieron los sujetos, sino que son un medio para "[...] comprender lo sucedido, basándose en elementos del presente, conduciendo a nuevas comprensiones" (Falcão; Farias, 2020, p. 179).

La elección de las narrativas como método de investigación cualitativa también se justifica por el hecho de que se presentan como una herramienta reflexiva para la práctica docente porque, al narrar su propia historia, el sujeto rememora hechos vividos, a partir de "[...] **la asunción del reconocimiento de la legitimidad [...]**" (Passeggi, 2016, p. 114), posibilitando visitar experiencias pasadas a partir de sus recuerdos y reminiscencias,



contribuyendo al proceso de formación y profesionalización del profesor. Corroborando esta idea, Passeggi, Souza y Vicentini (2011) afirman:

Desde esta perspectiva, no se trata de encontrar en las escrituras del yo una "verdad" preexistente al acto de biografiar, sino de estudiar cómo los individuos dan forma a sus experiencias y dan sentido a lo que antes no tenían, cómo construyen conciencia histórica de sí mismos y de sus aprendizajes en los territorios que habitan y son habitados, a través de los procesos de biografización (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371).

Siguiendo con el tema de la elección de una entrevista narrativa, Delory-Momberger (2012, p. 526) señala que "el propósito de la entrevista es realmente recoger y escuchar, en su singularidad, el discurso de una persona en x momento de su existencia y experiencia". En este sentido, elegimos como sujetos de nuestra investigación a dos

coordinadores pedagógicos que vivieron la función en contextos temporales diferentes: uno en la década de 1970, en plena dictadura militar, mientras que el segundo trabajó en la década de 2000, tras la implementación de la gestión democrática.

Al abordar la trayectoria de los coordinadores pedagógicos de Ceará, a partir de sus historias de vida, narradas en un momento histórico determinado, podemos comprender cómo los participantes en la investigación se constituyeron y percibieron a sí mismos como coordinadores, desarrollando prácticas pedagógicas que sirvieron de base para el trabajo con la formación continua, realizada en la escuela como instrumento para el desarrollo profesional de los profesores.

En la próxima sección, analizaremos los datos empíricos de la investigación propuesta, a partir de las narraciones de los coordinadores pedagógicos.

RESULTADOS

Los sujetos de este estudio son dos coordinadoras pedagógicas. Una es Rosa, que ocupó los cargos de coordinadora y vicedirectora en la década de 1970, época de gran represión derivada del momento histórico que vivíamos, y la otra, Margarida, que trabajó en la década de 2000, período de cambios en el contexto de la escuela pública brasileña, fruto de conquistas derivadas de la Constitución de 1988 y efectivizadas por la Ley de Directrices y Bases (LDB), nº 9394/1996, como la implementación de la gestión democrática y participativa.

Como primera etapa del análisis de los informes, abordaremos las trayectorias educativas de las coordinadoras pedagógicas, haciendo hincapié en cómo se convirtieron en profesionales de la educación, desde el inicio de sus carreras hasta su ocupación en la gestión.

Tanto Rosa como Margarida cuentan que iniciaron su carrera pedagógica prematuramente, cuando aún eran muy jóvenes, con el curso Normal, que en la época las habilitaba para trabajar como maestras. Rosa explica que se fue de casa muy joven para cuidar de sus hermanos pequeños en una ciudad más grande para estudiar. Esta experiencia hizo que Rosa madurara antes de tiempo y se convirtiera en el "espejo de la casa". Dice que cuando "cayó en el mundo del trabajo" (Maestra Rosa, entrevista del 02 de octubre de 2020), se dio cuenta de la importancia de administrar un hogar y el aula, un lugar que ella llama suyo.

Desde muy joven, Margarida se dio cuenta de que lo que realmente quería hacer era "tratar con la gente [...], dialogar con las personas y abrir caminos con ellas", todo lo cual se convirtió en su misión. Nos cuenta cómo empezó su carrera de profesora a los 16 años, definiendo este proceso como "un universo que acogió mis

incertidumbres..." e inseguridades" (Profesora Margarida, entrevista (14 de octubre de 2020), es más, le proporcionó fortaleza para continuar en la profesión.

Ambas coordinadoras pedagógicas son licenciadas en Pedagogía, Margarida como licenciatura inicial y Rosa como segunda licenciatura. Rosa revela en su discurso que sólo después de su "primera experiencia pedagógica", como coordinadora escolar, se dio cuenta de lo que significaba actuar pedagógicamente en la práctica. Según Tardif (2016), la pedagogía se constituye en la práctica del profesional, un ser autónomo que se guía por la ética y que se enfrenta a problemas que no tienen soluciones prefabricadas. Para el autor, este profesional debe construir su propio espacio pedagógico en el que, superando sus limitaciones, pueda resolver situaciones cotidianas, *"necesariamente apoyado en una visión del mundo, del hombre y de la sociedad"* (Tardif, 2014, p. 149). Así, al trabajar directamente con los alumnos, Rosa nos habla de su percepción de la coordinación pedagógica y de su enfoque de la pedagogía:

Lo que es la coordinación, es la coordinación colaborativa. Y lo que es la coordinación pedagógica, es la Pedagogía como ciencia de la Educación que se ocupa de los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje. Y por enseñar entiendo no sólo la asignatura, sino enseñar la forma de vida, enseñar la vida en sociedad, enseñar los principios de convivencia, vivir con. Así que teníamos reuniones semanales en las que yo escuchaba lo que tenían que decirme, escuchaba lo que veían en las aulas. Creo que fue pedagógico para mí y para ellos, porque estábamos, en aquella época, yo ni siquiera estaba estudiando a Paulo Freire, porque estaba estudiando Lenguas, pero tenía, creo que siempre he sido profesor. [...] esa fue mi primera experiencia pedagógica, tan pedagógica que apenas terminé la carrera de Lenguas me metí a estudiar Pedagogía [...] (Profesora Rosa, entrevista del 02 de octubre de 2020).

Para Margarida, la universidad fue el lugar que la acercó al conocimiento y donde comprendió la relación entre teoría y práctica, entendiendo esta última como un medio para construir y adquirir nuevos conocimientos, *"orientándolos a construir algo nuevo que promueva la inclusión de todos en las mismas condiciones de aprendizaje"* (Docente Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020). Corroborando esta idea, Vieira, Therrien y Castro (2017), en un artículo sobre el conocimiento de la enseñanza universitaria, afirman que la universidad es *"un espacio de enseñanza y producción de conocimiento"*, contribuyendo *"a la liberación de las conciencias a través de la 'concientización' que humaniza y forma para la vida [...]"* (Vieira; Therrien; Castro, 2017, p. 277).

Al hablar de sus procesos de formación, Rosa, la coordinadora pedagógica, habla de su participación activa en "entrenamientos", como solían llamarlos en los años 70. Después de completar los cursos de formación, Rosa dijo que estaba "empoderada" con el conocimiento, explicando que *"la vida de cualificación siempre me ha dado una ventaja"* (Maestra Rosa, entrevista el 2 de octubre de 2020).

Para Margarida, el conocimiento *"es un territorio sin fronteras"*. Para ella, *"cuanto más sabes, más descubres que hay más por saber"* (Profesora Margarida). Partiendo de esta premisa, participó en algunos cursos de especialización que le hicieron darse cuenta de que necesitaba renovar su *"compromiso con los alumnos de la escuela pública, que en muchas situaciones se sitúan al margen de la sociedad"* (Profesora Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020).

Poetizando en su narrativa, inspirada en Manoel de Barros, poeta del estado de Mato Grosso, Margarida, coordinadora pedagógica, compara su trayectoria profesional a la organización de las palabras que, en el movimiento de desorganización y reorganización, basado en la armonización entre los tiempos, contribuye a la constitución formativa del ser y a la composición de la *"materia de nuestra existencia"*. Margarida complementa sus reflexiones sobre la construcción del ser afirmando que:

La incompletitud del sujeto es, como dice el poeta, "su mayor riqueza", porque es ella la que abre espacio para la búsqueda infinita de aprender, de (re)aprender y de transformarse en ese camino de aprendizaje, camino que está



presente en el horizonte de nuestras búsquedas y de nuestros hallazgos (Maestra Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020).

García (1999), al abordar el estudio y comprensión de la formación docente, la relaciona con cuatro ámbitos de la didáctica: la escuela, la innovación curricular, la enseñanza y el profesorado. Al hablar del último componente, el autor se refiere al docente, destaca que el profesor es una persona, un profesional y un sujeto que aprende, reforzando la afirmación de Margarida.

Un segundo aspecto analizado fue la experiencia de los profesores en el papel de coordinador pedagógico. Sus declaraciones revelaron la multiplicidad de tareas que los coordinadores deben enfrentar en el ejercicio de sus funciones. Además de la intensa cantidad de actividades, las exigencias tienen diferentes niveles, desde el trato con las familias y los alumnos, cuestiones burocráticas, planificación de agendas, indisciplina, atención a los profesores, formación continuada, es decir, una ajetreada rutina que continúa hasta hoy.

Rosa ha ocupado el cargo en tres ocasiones, una como vicedirectora, desempeñando entonces el papel de coordinadora. En su primera experiencia, trabajó en un Centro Cívico, donde trabajaba directamente con los alumnos. Según Rosa, era "obligatorio" elegir a un alumno por clase para formar un colectivo, pero no tenía "un esquema de lo que iba a hacer" (Profesora Rosa, entrevista del 2 de octubre de 2020). Podemos ver la obligatoriedad como marca de un tiempo histórico vivido por la coordinadora pedagógica. La profesora explica que sabían que tenían que participar "más estrechamente" con la dirección. En su valoración, fue una experiencia valiosa, ya que siempre mantuvo una buena relación con los alumnos. Para la profesora, su primera experiencia de gestión en la coordinación se resume así:

[...] una continuación de lo que hacía antes, una mejora de mi práctica de tener la responsabilidad de cuidar a mis hermanos a los veinte años. Vivir con ellos en una gran ciudad y luego lo que realmente queda es la cuestión del diálogo, de la escucha, del trabajo en colaboración. Me gusta mucho esta palabra "colaborativo" porque dice "co", que da la idea de grupo, "labor", trabajo y "activo", que no es sólo una discusión, pasa a la acción (Profesora Rosa, entrevista el 02 de octubre de 2020).

Como segunda experiencia, Rosa trabajó en una escuela polivalente, que describió como de características lineales en términos de autoridad. Su trabajo en esta escuela se centró más en los aspectos pedagógicos, desde las relaciones con los profesores hasta la resolución de los problemas cotidianos de indisciplina en el aula en clase. La profesora habla de la empatía que existía en este trabajo, junto con el diálogo que siempre estaba presente. En este sentido, Rosa dice

Cuando tenía un problema en el aula lo trataba con mucho cuidado como si fuera yo en el aula, una cuestión de empatía y diálogo, que lo hacía mucho en estos puestos de forma dialogada, y sabiendo que allí estaban mis compañeros, que el puesto era temporal. Nunca he querido estar en un puesto directivo, me gusta mucho el aula, incluso hoy. Así que lo afronté de la forma más colectiva posible (Profesora Rosa, entrevista del 2 de octubre de 2020).

Rosa comenta que lo que realmente le gustaba era el aula, que no le apetecía mucho asumir funciones directivas, pero, aun así, aceptó una tercera invitación para trabajar como subdirectora, cargo que le gustó mucho por la cercanía con las familias de los alumnos. Rosa señala que trabajar como subdirectora tenía un carácter pedagógico, ya que este profesional debe entender la escuela como un lugar para la educación. Ella explica que aprendió mucho de su experiencia como coordinadora pedagógica cuando dice "en mis tres experiencias aprendí poco a poco [...]" (Maestra Rosa, entrevista del 02 de octubre de 2020).

Para Margarida, asumir el papel de coordinadora fue aceptado como un "desafío", ya que fue invitada a asumir el papel en la misma escuela donde había pasado su vida de estudiante. Según la profesora, este llamado se produjo

en un momento en que la escuela pública estaba cosechando buenos frutos en términos de políticas derivadas de los logros de finales del siglo anterior, lo que confirma cuando menciona que **"la primera década del siglo XXI trajo diferentes acontecimientos sociales y económicos que desencadenaron cambios en diferentes aspectos dentro de la escuela pública"** (Maestra Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020). Estos contextos de transformaciones educacionales provienen de la Carta Magna de 1988, que resultó en la implementación de la LDB 9394/96. A partir de un amplio debate en torno a la construcción de estas leyes, se estableció la gestión democrática como herramienta de participación de la sociedad en el ámbito educativo. Vieira (2011) delinea el perfil del gestor escolar, para actuar en la gestión democrática, como

"[...] un líder organizacional, con las habilidades y El director de la escuela tiene la capacidad de movilizar un equipo activo en la definición de las directrices de la escuela para garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo de su proyecto pedagógico" (Vieira, 2011, p. 63).

Uno de los principales cambios que tuvieron lugar durante este período fue la implementación de la gestión democrática, que tuvo un impacto directo en la práctica de los gestores, abriendo el espacio escolar a la participación activa de la comunidad y al diálogo. Margarida describe este ciclo como una "ganancia" en su formación y agrega que el diálogo, que consideró la "principal herramienta de trabajo", ayudó a romper **"prácticas autoritarias y puso en evidencia la necesidad de tener en cuenta los intereses de los alumnos en el aula, porque una escuela está formada por educadores y alumnos que se ayudan y aprenden unos de otros"** (Maestra Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020).

De acuerdo con esto, Vieira (2011) justifica que estos hechos fueron el resultado de la transformación del modelo de administración pública en la década de 1990, de burocrático a gerencial. Para el autor, esta fase estuvo marcada por el capitalismo competitivo, basado en los principios de flexibilidad y descentralización, además de otros como la eficiencia y el control de los resultados. Según Vieira (2011), todo este escenario que rodeó la reforma administrativa brasileña fue una referencia para la formación de gestores escolares, que se prepararon para responder a la nueva política gerencial.

Cumpliendo con lo que el nuevo modelo administrativo exigía, Margarida también explica que en su papel de coordinadora pedagógica buscó **"participar activamente en todos los momentos de interacción con las familias de los alumnos, escuchando atentamente sus relatos para colaborar mejor con el proceso educativo de los alumnos"**. Añade que su práctica, basada en el diálogo, **"representó una ganancia considerable"** (Maestra Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020) en su formación.

Siguiendo con el tema de los cambios introducidos en la escuela, Margarida menciona la "autonomía de gestión en relación con las actividades escolares" y afirma que la "formación permanente de los profesores" ha pasado a considerarse una "prioridad en la política educativa del país". En cuanto al trabajo con los contenidos, la profesora señala que la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad han aportado **"una nueva dimensión al aprendizaje y la reorganización del currículo se ha convertido en un tema de diálogo profundo entre la coordinación y los educadores"** (Profesora Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020).

Este relato de la Sra. Margarida nos recuerda los cambios educativos a lo largo del tiempo que han repercutido en la formación continua. Para Imbernón (2010), los años previos al nuevo siglo se caracterizaron por ser una **"época creativa y muy importante en la formación permanente, cuyas aportaciones y reflexiones aún estamos asimilando"** (Imbernón, 2010, p. 22). Para la autora, la formación del profesorado se analiza ahora como una estrategia para "plantear la necesidad de establecer nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la formación", que ya no se centra únicamente en el **"dominio de disciplinas científicas o académicas"** (Imbernón, 2010, p. 23), corroborando el relato anterior.



El tercer aspecto analizado son las prácticas desarrolladas por los coordinadores pedagógicos para llevar a cabo los procesos de formación docente en la escuela. De acuerdo con la investigación de la Fundación Victor Civita, realizada por Placco, Almeida y Souza (2011), al coordinador pedagógico se le asignan funciones relacionadas con la formación docente, ofreciendo condiciones para que los profesores maduren sus conocimientos en su área específica, transformándolos en enseñanza y promoviendo así el desarrollo docente.

El sello distintivo del trabajo de Rosa con el proceso de formación docente fue la improvisación y la informalidad, derivadas de la ausencia de políticas dirigidas a la formación docente. Estas características se confirman en las palabras de la profesora al describir los momentos de "reciclaje" y "capacitación": "No era tan formalizada como lo está hoy en día"; "Entonces, era muy a nivel personal también"; "[...] la historia de la formación se quedaba en el ámbito de la facultad" (Profesora Rosa, entrevista del 2 de octubre de 2020).

El tiempo dedicado a la formación coincidía con las reuniones y planificaciones de los profesores. Como ya se ha explicado, no existía un periodo específico destinado al estudio dirigido con los profesores. Este tiempo se entrelazaba con las rutinas escolares, como dice Rosa: "[...] cada profesor tenía su hora libre y entonces hacíamos pequeños grupos y veíamos quién estaba en su hora libre, a la misma hora y hablábamos".

Las actividades realizadas no se centraban en las reivindicaciones de los profesores, ya fueran centradas en la indisciplina o en los contenidos. Muchas de las sesiones de formación tenían lugar en momentos concretos, como el inicio del curso escolar, y siempre implicaban la lectura y discusión de textos elegidos por el coordinador pedagógico. En este sentido, Rosa

Así que hubo una semana de planificación al principio del trimestre, en la que siempre cogía los textos de Rubem Alves. Me gustaban mucho. Cogía cualquier texto así, un poema, y luego hablábamos de él". Y agrega: "Entonces, una reunión de capacitación realmente sólo al principio de cada semestre donde dábamos las pautas, tomábamos un texto, una persona para hablar y listo" (MAESTRA ROSA, entrevista del 02 de octubre de 2020).

A pesar de no dar lineamientos para la implementación de los procesos de formación docente, el discurso de Rosa muestra su preocupación por llevar a cabo prácticas que apoyaran a los docentes, a lo que se refirió como una "cuestión de empatía". Observamos algunos puntos que marcaron la postura de la coordinadora pedagógica Rosa, como el ejercicio de la escucha, cuando dice:

[...] lo pedagógico era escuchar. Escuchaba mucho a los profesores. Hablaba con ellos. Tenían tiempo de espera y yo respetaba su tiempo de espera. Escuché lo que tenían que decir, escuché sus historias de vida, hablé con ellos, los dejé hablar (Maestra Rosa, entrevista del 2 de octubre de 2020).

Otro aspecto que la maestra menciona en su narrativa es el sentido de colectividad que implica el trabajo de la coordinadora pedagógica. Rosa describe este movimiento así: "Caminamos juntos. Hay algo en caminar juntos. Este colectivo era muy respetado. Era lo que yo llamaría hoy terreno común y unidad. Era una comunión" (PROFESORA ROSA, entrevista del 2 de octubre de 2020).

Además de la empatía y del trabajo colectivo, Rosa menciona el diálogo como factor preponderante en su actuación como coordinadora pedagógica. En las situaciones que relata, destaca el uso de la conversación como estrategia de resolución de problemas y también como forma de valoración de los docentes. Al respecto, dice: "Cuando tenía un problema en el aula, lo trataba con mucho cuidado, como si fuera yo en el aula, una cuestión de empatía y de diálogo de esos papeles. Dialogaba mucho [...]". Ella también retrata la importancia del diálogo al hablar del carácter pedagógico del cargo de coordinación: "Y en el colectivo, aprendí más a perfeccionar el arte de hablar con mis compañeros, de escuchar a mis compañeros, de conocer el lado de los alumnos y el lado de los profesores, eso es lo pedagógico" (Maestra Rosa, entrevista del 02 de octubre de 2020). El informe señala que la



enseñanza se caracteriza como un proceso impregnado de colectividad, aspecto presente en el discurso de la profesora Rosa y confirmado por Passos y André (2016, p. 09) cuando afirman que el trabajo colaborativo "[...] es un camino o respuesta para escapar de la cultura individualista en dirección a compromisos colectivos con la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos".

Margarida vivió un período diferente, pero con prácticas y acciones pedagógicas muy próximas a las que Rosa realizaba como coordinadora pedagógica. Como ya se explicó, Margarida asumió el papel de coordinadora pedagógica después de la gestión democrática en la década de 2000. En este contexto histórico, vemos muchos cambios en la educación que han servido para repensar la formación continua de los profesores y el papel del coordinador pedagógico en este proceso.

El diálogo fue elegido como esencial en el trabajo de Margarida como coordinadora pedagógica. En su relato, la profesora señala la relación intrínseca entre el diálogo y la adquisición de conocimientos, además de ser una herramienta de humanización y transformación de la sociedad. Ella dice:

Trabajé con profesores y alumnos que compartían un interés común. Así que basé mi trabajo en la idea de que en el diálogo con los demás, el sujeto transforma su conocimiento y es transformado por él todo el tiempo, porque es en este terreno donde el conocimiento adquiere sentido práctico y puede ponerse efectivamente al servicio de la humanidad. El diálogo humaniza el conocimiento que, una vez humanizado, se convierte en instrumento de lucha y transformación social (Maestra Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020).

Cuando habla de su práctica como coordinadora pedagógica, Margarida destaca la importancia de interactuar no sólo con los profesores, sino también "con las familias de los alumnos, escuchando atentamente sus historias para colaborar mejor con el proceso de formación de los alumnos". El ejercicio de la escucha activa le sirvió como herramienta para acercarse a los profesores, además de aportar conocimientos. En este sentido, Margarida afirma

Con los profesores, también intenté crear momentos de escucha para reaprender la educación a través de los ojos y el habla de quienes estaban en el aula. Asistimos juntos a cursos y construimos una red de conocimientos que justificaba una relación que se extendía más allá del ámbito profesional. Aprendí mucho más de lo que enseñé, nos convertimos en compañeras de aprendizaje, y eso fortaleció mi convicción de que no hay mejor o peor trabajo en una institución escolar, hay diferentes roles que se complementan en la búsqueda incesante de hacer de la educación un camino mejor para aquellos cuyas vidas han sido marcadas por la desigualdad social (Maestra Margarida, entrevista del 14 de octubre de 2020).

Se observa que la práctica de la coordinadora pedagógica Margarida se basaba en las necesidades que surgían en el ambiente escolar y se resolvían de manera puntual. La construcción del conocimiento no provenía de una formación específica para el cargo, realidad vivida en el trabajo pedagógico de la escuela, contexto que aún hoy se repite. Desde esta perspectiva, Marli André (2012) afirma que: "Desconocemos la existencia, en Brasil, de cursos sistemáticos para la formación profesional de formadores, sea en universidades o en otras instancias, salvo acciones puntuales de los Departamentos de Educación, que promueven sus propios programas de formación continua" (MARLI ANDRÉ, 2012, p. 216).

Después de interpretar las narrativas de los dos coordinadores pedagógicos de Ceará, nos dimos cuenta de la importancia de la práctica de este profesional, ya sea en la compartir dificultades y problemas que surgen en el día a día de la escuela, así como solidificar el proceso de formación, buscando mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Las acciones llevadas a cabo por los coordinadores pedagógicos mostraron que su trabajo se basaba en el empirismo, es decir, anclado en su propia práctica basada en las demandas diarias, construyendo así su conocimiento a partir de sus experiencias, ya que no existe una formación específica para ocupar el cargo, y el



coordinador pedagógico tiene que formarse a sí mismo. El desarrollo de la formación del profesorado se convierte así en una tarea compleja, ya que debe llevarse a cabo en un contexto igualmente complejo

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Profundizar en las trayectorias formativas de coordinadores de Ceará que actuaron en diferentes períodos históricos y conocer cómo se desarrollaron sus prácticas de formación docente nos hizo comprender que los procesos de formación son uno de los pilares de la práctica docente y que el coordinador pedagógico desempeña un papel protagónico en el apoyo y seguimiento de las acciones pedagógicas desarrolladas por el profesor.

Las narrativas, cargadas de subjetividad y enmarcadas en un contexto social, político, cultural, histórico y educativo, señalaron una praxis que supera las dificultades encontradas en el proceso pedagógico, facilitando la búsqueda de conocimiento y favoreciendo la reflexión sobre la práctica. Los coordinadores pedagógicos demostraron ser agentes en sus trayectos formativos, ejerciendo la función de coordinación.

A partir de las historias relatadas y de sus análisis, hemos señalado aspectos que convergen en la práctica de los coordinadores pedagógicos, aunque trabajen en períodos diferentes. Coinciden las siguientes acciones: diálogo constante, no sólo con los profesores, sino con todos los integrantes de la comunidad escolar, capaz de transformar conocimientos y prácticas más humanizados y orientados a resolver y reflexionar sobre situaciones problemáticas; como segundo aspecto coincidente es el ejercicio de la escucha, que los coordinadores pedagógicos también caracterizaron como un momento de aprendizaje; y la última convergencia es la colectividad, que demuestra

la importancia del trabajo conjunto para el desarrollo profesional de los profesores.

El estudio reveló que, aunque el trabajo del coordinador pedagógico sigue orientado hacia actividades que pueden resumirse como soluciones inmediatas a los problemas y burocracias del día a día de la escuela, también adopta la forma de acciones dirigidas a la formación de los profesores. Este modelo de actuación se realiza más por elección del coordinador pedagógico, que consistiendo en intervenciones sistematizadas que destaquen el trabajo de este profesional como articulador y mediador de la práctica pedagógica desarrollada por los profesores. Esto pone en evidencia los innumerables desafíos enfrentados por estos profesionales en la consolidación de su trabajo dirigido al desarrollo de una praxis educativa autónoma, crítica y reflexiva.

Este artículo no permite generalizaciones, pues fue realizado apenas con dos coordinadores pedagógicos de Ceará, pero es relevante en el sentido de reconocer la importancia del trabajo de este profesional como responsable por la formación de los profesores y, consecuentemente, por hacer efectivo el trabajo pedagógico, repercutiendo en el aprendizaje de los alumnos. También es relevante en el sentido de reflexionar sobre la falta de políticas que apoyen el trabajo realizado por el coordinador pedagógico y su formación, haciendo este tema digno de estudio para pensar críticamente sobre el trabajo y las contribuciones de este profesional a la formación docente.

Los relatos permitieron a los coordinadores pedagógicos recordar y visitar sus recuerdos de una época pasada, situándose en un momento histórico y social, contribuyendo a la comprensión de las funciones del coordinador en la escuela y la importancia de su papel como uno



de los sujetos de la formación docente y la valiosa contribución teórica y práctica a este proceso de desarrollo profesional docente.

REFERENCIAS

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, (Coleção questões da nossa época; v. 8).
- André, M.E.D.A. de. (2012). Professores do PED criam Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. *Psicologia da Educação*, 35.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Christov, L.H. da S. y Lara, R. de S.B. (2017). Especialização em coordenação pedagógica: uma experiência de formação de coordenadores. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 17(51)
- Falcão, G.M.B., & Farias, I.M.S. de. (2020). Identidade e formação docente: metamorfose de uma guerreira. *Revista FAEEBA - Ed. e Contemp.*, Salvador, 29 (57) p. 175-189.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Artmed.
- García, C.M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Ghedin, E. y Franco, M.A.S. (2011). Questões de método na construção da pesquisa em educação. Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed editora.
- Lüdke, M., & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Passos, L.F., & André, M.E.D.A. de. (2016). O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. Edições Loyola.



- Passeggi, M. da C. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, 41(1).
- Passeggi, M. da C., Souza, E.C. de, & Vicentini, P.P. (2011). Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, 27(1). DOI: 10.1590/S0102-46982011000100017.
- Pierini, A.S., & Aragão, A.M.F. de. (2015). In: Almeida, L. R. de; Placco, V. M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. Edições Loyola.
- Placco, V.M.N. de S., & Souza, V.L.T. de. (2016). A constituição identitária de professores em contexto. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. Edições Loyola.
- Placco, V.M.N. de S., & Souza, V.L.T. de. (2017). Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação*. Edições Loyola.
- Placco, V.M.N. de S., Almeida, L.R., & de Souza, V.L.T. de. (2011). O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita**. FVC.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção memória da educação).
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vieira, A.P.G.F. (2011). Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Vieira, H.P., Therrien, J., & Castro, F.M.F.M. (2017). Saberes da docência universitária na percepção de professores da educação básica. *Revista Educação em perspectiva*, 8(2).

DATOS AUTORAS

Iris Martins de Souza Castro, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2542-4673>. Gobierno del Estado de Ceará; Secretaría de Estado de Educación; EEEP Manuel Abdias Evangelista. Doctorando y Máster en Educación por el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad del Estado de Ceará (PPGE/UECE). Licenciada en Letras por la misma institución. Profesora efectiva en la Red Estatal de Educación (Ceará), actuando en la enseñanza media.

Francinalda Machado Stascxak, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6152-4295>. Ayuntamiento de Fortaleza, Departamento Municipal de Educación, Escuela Municipal Odilon Gonzaga Braveza. Doctoranda y Master en Educación por el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad del Estado de Ceará (PPGE/UECE). Licenciada en Lengua Portuguesa por la Universidad Estadual Vale do Acaraú. Miembro del Grupo de



Investigación Prácticas Educativas, Memorias y Oralidades (PEMO/UECE). Profesora efectiva en la Red Municipal de Fortaleza.

Maria Aparecida Alves da Costa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5213-4869>. Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE); Campus de Sobral. Departamento de Estudios de Pregrado. Doctora en Educación por el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad del Estado de Ceará (PPGE-UECE). Profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE). Miembro del Grupo de Investigación Prácticas Educativas, Memorias y Oralidades (PEMO/UECE).