

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ASSESSOR E FORMADOR: UMA ANÁLISE DO PENSAMENTO DE JERÔNIMO SARTORI

Gabriella Galvagna Demarco

Jerônimo Sartori

RESUMO

O estudo realizado analisa a atuação do coordenador pedagógico (CP) como sujeito formador de professores na escola, com base na produção acadêmica de Jerônimo Sartori (2010–2025). À vista disso, objetiva-se compreender como o autor concebe a atuação do CP na mediação dos processos formativos de docentes no cotidiano escolar. A pesquisa é eminentemente teórica, atravessada pela análise qualitativa de quinze (15) textos, entre artigos científicos, capítulos de livros e resumos expandidos, examinados por meio de categorias: atribuições e responsabilidades do CP, formação continuada na escola como processo permanente e CP como formador. Os resultados indicam que ao CP cabe mediar a aprendizagem docente e articular planejamento, acompanhar e avaliar as práticas pedagógicas na escola. Ao promover reflexão coletiva, diálogo e produção compartilhada de saberes, ele transforma o cotidiano escolar em espaço de desenvolvimento profissional contínuo. A formação continuada, integrada à prática, fortalece a autonomia docente, a aprendizagem coletiva. Conclui-se que o CP, com atuação formativa intencional, consolida a sua função estruturante e potencializa uma educação crítica, reflexiva e emancipadora, mostrando que a aprendizagem constrói-se nas relações e experiências diárias da escola.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Formação Continuada; Agente Formador; Jerônimo Sartori.

HORIZONTES DO ESTUDO

Em um cenário educacional marcado por constantes transformações nas formas de ensinar, aprender e organizar o trabalho pedagógico, a formação continuada de professores tem sido progressivamente reconhecida como dimensão constitutiva do exercício da docência. Mais do que um conjunto de ações pontuais/isoladas, que se acham voltadas à atualização profissional, ela configura-se como um processo permanente, coletivo e intrinsecamente vinculado ao cotidiano escolar. Compreendê-la sob essa perspectiva implica reconhecer a escola não apenas como espaço de abordagem de saberes externos, mas também como território que pode florescer como espaço de produção, reflexão e ressignificação do conhecimento pedagógico.

Nesse horizonte, a própria dinâmica do trabalho docente passa a ser compreendida como um espaço formativo. Planejar, avaliar, discutir práticas pedagógicas, analisar os processos de

ensino e aprendizagem e refletir, coletivamente, sobre os desafios da escola constituem movimentos que integram, simultaneamente, o fazer docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Mas, de que modo esses processos organizam-se no interior da escola? Quem mobiliza, acompanha e potencializa os espaços de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica?

É nesse contexto que emerge a figura do Coordenador Pedagógico (CP) como sujeito central na dinamização dos processos formativos no interior da instituição escolar. Longe de restringir-se a funções administrativas ou burocráticas, a sua atuação envolve a mediação de processos reflexivos, a articulação do trabalho coletivo e o acompanhamento sistemático das práticas docentes. Ao assumir a tarefa de promover o diálogo pedagógico, problematizar práticas e organizar espaços de estudo e reflexão, o coordenador passa a ser solo fértil para a consolidação de processos formativos no cotidiano da escola.

A centralidade da formação continuada nas discussões educacionais contemporâneas relaciona-se diretamente às demandas atribuídas à escola enquanto instituição responsável pela construção do conhecimento, pela formação integral humana e pela resposta crítica às transformações sociais, políticas e culturais que atravessam o cotidiano escolar. Em um cenário marcado por mudanças curriculares, políticas de avaliação em larga escala e reconfigurações nas formas de ensinar e aprender, torna-se evidente que o desenvolvimento profissional docente não pode ser concebido como ação isolada ou meramente complementar. Ao contrário, constitui-se como processo cotidiano que demanda acompanhamento, reflexão e mediação pedagógica intencional.

Entretanto, a compreensão da formação continuada e das atribuições do CP não se apresenta de forma homogênea no campo educacional. Diferentes perspectivas teóricas produzem interpretações distintas acerca da natureza dos processos formativos e do papel dos sujeitos responsáveis por mediá-los no interior da escola. Enquanto algumas abordagens compreendem a formação continuada como momentos pontuais de atualização técnica, outras concebem-na como processo permanente, reflexivo e coletivo, articulado às práticas docentes e às condições concretas do trabalho pedagógico.

Diante dessas distintas concepções, torna-se pertinente questionar: de que maneira a formação continuada pode efetivamente constituir-se como processo formativo no interior da escola? Qual é a responsabilidade do CP que atua na mediação dessas experiências formativas? É nesse debate que se inserem os estudos e o pensamento de Jerônimo Sartori³, cuja produção teórica tem contribuído de maneira significativa para a compreensão da formação continuada

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Estágio pós-doutoral em Educação pelo PPGEdU/UPF. Professor da graduação e docente permanente do PPGPE da UFFS/campus Erechim.

como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico e para a definição do Coordenador Pedagógico como sujeito formador no contexto escolar. Cabe salientar que Sartori possui ampla trajetória no magistério e na pesquisa educacional, dedicando-se especialmente aos estudos relacionados à gestão escolar, à coordenação pedagógica e à formação docente. As suas investigações articulam reflexão teórica e compromisso com o cotidiano da escola pública, defendendo processos formativos fundamentados no diálogo, na reflexão crítica e na construção coletiva do conhecimento.

As produções do autor oferecem fundamentos teóricos, que possibilitam compreender a formação continuada como processo profundamente articulado à prática escolar e às experiências pedagógicas desenvolvidas no interior da escola. Ao enfatizar a importância dos espaços coletivos de planejamento, das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe e das discussões sobre o trabalho docente, Sartori evidencia que os processos formativos não se restringem a cursos ou eventos externos, mas se materializam nas práticas cotidianas que organizam a vida escolar. Em entrevista concedida em homenagem aos seus cinquenta anos de docência, o autor afirma: “A formação continuada se dá nos espaços externos da escola, mas também no dia a dia da escola: no meu planejamento, em como eu organizo as minhas atividades, como eu desenvolvo o conselho de classe, como são as reuniões pedagógicas” (UFFS, 2024).

Ao destacar a centralidade dessas práticas, o autor contribui para ampliar a compreensão acerca das funções dos sujeitos responsáveis por mediar os processos formativos no interior da instituição escolar, especialmente o CP.

Considerando esse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: como Jerônimo Sartori concebe a atuação do coordenador pedagógico como formador no âmbito da formação continuada de professores? A partir dessa questão, o presente artigo tem como objetivo analisar o pensamento de Sartori acerca da formação continuada, com ênfase na concepção do coordenador pedagógico como sujeito formador. Para alcançar esse propósito, propõe-se identificar as concepções de formação continuada presentes em suas produções, examinar de que forma o autor caracteriza a atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar e analisar as implicações dessas concepções para o trabalho formativo desenvolvido por esse profissional no interior da escola.

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa inseriu-se no campo qualitativo, caracterizando-se como um estudo de natureza teórica. A análise centrou-se na produção de Jerônimo Sartori publicada entre os anos de 2010 e 2025, tendo, como base, a seleção de quinze

(15) produções acadêmicas que abordaram diretamente a formação continuada e o trabalho do Coordenador Pedagógico.

Quadro 1: Textos analisados

Publicação	Autor(es)	Categoria	Ano
Formação continuada: os limites e desafios do supervisor educacional	Sartori, J.	Capítulo	2012
A coordenação pedagógica: do movimento da escola à escola em movimento	Mezadri, N. J.; Sartori, J.	Capítulo	2017
O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica	Sartori, J.; Pagliarin, L. L. P.	Artigo	2017
Avaliação da formação continuada de coordenadores	Sartori, J.	Capítulo	2017
O trabalho da coordenação pedagógica: da gênese aos desafios da função	Sartori, J.	Capítulo	2019
O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores	Girardelo, E.; Sartori, J.	Capítulo	2019
Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola	Sartori, J.; Fabris, M	Artigo	2020
Formação continuada do coordenador pedagógico	Sartori, J.; Fávero, A. A.	Artigo	2020
A ação da coordenação pedagógica na formação continuada de profissionais da educação	Sartori, J.	Anais	2020
A coordenação pedagógica e a formação continuada de professores no espaço escolar	Sartori, J.; Fabris, M.	Artigo	2021
O trabalho do coordenador pedagógico como formador de docentes na escola em tempos de neoliberalismo	Sartori, J.	Anais	2021
Dialogando com o processo de formação continuada do coordenador pedagógico	Sartori, J.; Salles, R. C. F.	Capítulo	2022
O trabalho do coordenador pedagógico como formador escolar	Baldissera, D.; Nogaro, I.; Sartori, J.	Capítulo	2022
Presença/ausência da formação continuada de professores no PPP e a atuação do coordenador pedagógico	Fávero, A. A.; Sartori, J.	Anais	2024
A formação continuada e o papel do coordenador pedagógico: contribuições para o desenvolvimento da prática educacional	Sartori, J.; Castoldi, L. L.	Capítulo	2025

Fonte: Produções de Sartori - elaborado pela autora, 2026.

O tratamento dos dados foi realizado à luz da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), compreendendo as etapas de pré-análise, exploração do material e

tratamento dos dados, com vistas à construção de inferências interpretativas. A partir desse procedimento metodológico, foram definidas três categorias analíticas que orientaram a leitura interpretativa das produções selecionadas: atribuições e responsabilidades do coordenador pedagógico; formação continuada como processo permanente e coordenador pedagógico como formador.

O artigo organiza-se em quatro seções, além desta introdução. Inicialmente, problematiza-se a atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar, tomando, como referência, as contribuições de Sartori. Em seguida, a discussão desloca-se para a formação docente em sua dimensão contínua, compreendida como processo que se constrói no cotidiano da escola. Na terceira seção, o foco recai sobre o coordenador como sujeito que acompanha e mobiliza processos formativos, evidenciando o seu papel na mediação das práticas pedagógicas. Por fim, são apresentadas as reflexões finais sobre este estudo.

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS

A coordenação pedagógica ergue-se como o fio condutor no tramado do trabalho escolar, revelando-se como instância responsável pela articulação entre as diferentes dimensões que constituem o processo educativo. Inserido na estrutura da gestão escolar, o CP atua na mediação entre as demandas burocráticas institucionais, as práticas docentes e os objetivos formativos expressos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. A sua atuação ultrapassa a dimensão administrativa frequentemente atribuída a essa função, envolvendo a condução intencional de processos pedagógicos que impactam diretamente sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem ali desenvolvida.

No conjunto das produções analisadas de Jerônimo Sartori (2010–2025), essa compreensão aparece de forma recorrente, indicando que a figura do CP pode ser compreendida como responsável pela dinamização dos processos pedagógicos no interior da escola, articulando ações que envolvem o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar (Sartori; Fabris, 2020). Compreender as atribuições e as responsabilidades da coordenação pedagógica implica reconhecer a complexidade do trabalho desenvolvido nos alicerces da escola. Trata-se de uma função que transcende o tecnicismo, exigindo a articulação entre os diferentes processos e a riqueza das vivências e histórias dos sujeitos, convertendo práticas variadas em um projeto educativo de finalidades comuns.

A análise dos textos selecionados evidencia que Sartori compreende a coordenação pedagógica como espaço de mediação das relações pedagógicas, favorecendo a construção coletiva de estratégias de ensino, a análise das práticas docentes cotidianas e a consolidação de uma cultura institucional orientada pela reflexão e pelo trabalho colaborativo. Conforme destacam Sartori e Pagliarin (2017, p. 185), o CP “desenvolve papel primordial no ambiente escolar ao focar suas práticas na coordenação do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação do processo didático-pedagógico, mobilizando o corpo docente para revisitar criticamente a própria ação pedagógica”.

Historicamente, a função da coordenação pedagógica tem sido atravessada por tensões relacionadas à definição de suas atribuições no cotidiano escolar. Em muitos contextos, o CP é, recorrentemente, convocado a assumir tarefas administrativas ou operacionais que se distanciam da centralidade pedagógica de sua atuação. Esse tensionamento também aparece nos textos analisados, nos quais Sartori problematiza as múltiplas demandas que recaem sobre esses atores no cotidiano escolar. Esse deslocamento tende a fragilizar a identidade profissional do coordenador, transformando em espaço de atendimento às demandas imediatas, em detrimento de sua função formativa e articuladora do trabalho docente.

Essa realidade tem sido apontada na literatura ao indicar que, diante das múltiplas demandas do cotidiano escolar o CP, muitas vezes, acaba fragmentando a sua atuação no “labirinto” das tarefas cotidianas, consumido por demandas emergenciais que ofuscam o caráter essencial e formador de seu fazer pedagógico (Sartori; Pagliarin, 2017). Neste sentido, Sartori e Salles (2022, p. 60) observam que: “quando os coordenadores passam a assumir tarefas vinculadas predominantemente ao campo administrativo, acabam dificultando a construção de sua identidade profissional”, a qual se fortalece justamente na relação com o seu objeto de trabalho central: o pedagógico. Diante desse cenário, torna-se necessário reafirmar a natureza pedagógica da coordenação, compreendendo-a como instância responsável pela organização, acompanhamento e avaliação do trabalho docente.

Nos textos estudados, essa perspectiva aparece associada à imprescindibilidade de a coordenação pedagógica manter o seu foco na organização do trabalho pedagógico coletivo, especialmente, por meio da articulação do planejamento com os processos de ensino e aprendizagem. Entre as suas atribuições centrais, destaca-se o assessoramento ao planejamento escolar, orientando e acompanhando os professores na elaboração de suas propostas pedagógicas, promovendo momentos coletivos de reflexão sobre os objetivos formativos da escola. O planejamento, nesse contexto, não se restringe à organização de conteúdos ou atividades, mas envolve a construção coletiva de sentidos para o trabalho educativo. Nessa

perspectiva, o CP assume função fundamental na dinamização do planejamento escolar, estabelecendo um elo de coesão entre os diferentes atores envolvidos nas questões pedagógicas e orientando o processo de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das ações planejadas (Sartori; Fabris, 2020). Além disso, Sartori (2019, p. 108) destaca que: “normas e diretrizes educacionais precisam ser articuladas a princípios político-pedagógicos”, o que reforça a necessidade de que o planejamento escolar seja pautado por intencionalidades formativas mais amplas.

Outra dimensão relevante do trabalho do CP refere-se ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. A análise dos escritos do autor evidencia que essa dimensão ocupa lugar central em sua compreensão acerca das suas atribuições, uma vez que o acompanhamento das práticas docentes constitui elemento fundamental para a ampliação da qualidade do trabalho educativo. Essa atuação envolve analisar, juntamente com os docentes, as práticas desenvolvidas em sala de aula, identificando desafios, potencialidades e possibilidades de aprimoramento das metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem. O acompanhamento consistente das práticas educativas contribui para a construção de processos de ensino intencionalmente orientados às finalidades formativas da instituição. Em meio a esse movimento, o CP atua em estreita relação com o corpo docente, articulando o seu fazer ao *quefazer* dos professores e desencadeando mobilizações que favoreçam o aprimoramento dos processos pedagógicos desenvolvidos na escola (Sartori; Fabris, 2020).

Nesse processo, o CP também assume um lugar importante na mediação das práticas avaliativas, promovendo reflexões acerca dos objetivos estabelecidos, instrumentos utilizados e implicações pedagógicas da avaliação. Ao estimular debates sobre os modos de avaliar a aprendizagem, a coordenação contribui para ampliar a compreensão dos professores sobre as diferentes dimensões da avaliação, favorecendo práticas pedagógicas que ultrapassem a lógica meramente classificatória. Nessa direção, Sartori (2017, p. 170) afirma que: “cabe ao coordenador pedagógico mediar discussões, informar, problematizar e encaminhar situações relacionadas às práticas avaliativas”, ampliando a compreensão dos docentes acerca das demandas que atravessam o processo socioeducacional.

Além dessas atribuições, a coordenação pedagógica atua como o elo fundamental na tecitura de relações de colaboração entre os sujeitos que compõem o espaço escolar. Nos textos analisados, Sartori enfatiza que o trabalho do CP estrutura-se na articulação entre diferentes sujeitos e instâncias da escola, favorecendo processos de diálogo capazes de enfrentar coletivamente os desafios educacionais. Neste sentido, a coordenação pode ser compreendida como *locus* responsável por mobilizar os diferentes atores da escola em torno de uma proposta

educativa comum, articulando relações baseadas no diálogo, na participação e na construção coletiva do conhecimento (Mezadri; Sartori, 2017). Tal atuação exige habilidades relacionais e pedagógicas por parte do CP, que favoreçam a construção de “um ambiente de mútua confiança entre coordenador e professores”, condição considerada fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo (Sartori; Salles, 2022).

Entretanto, a multiplicidade de demandas que incidem sobre o fazer da coordenação, frequentemente, dificulta a consolidação de uma atuação ancorada no acompanhamento e no florescimento do trabalho docente. A sobrecarga de tarefas administrativas, aliada à imprecisão institucional sobre a sua identidade, pode comprometer a perenidade de ações pedagógicas mais consistentes. Esse cenário de tensões emerge com vigor nas produções analisadas, sendo delineado como um dos principais desafios enfrentados pelos coordenadores no pulsar do cotidiano escolar (Baldissera; Nogaro; Sartori, 2022).

Diante dessas condições, torna-se fundamental fortalecer a identidade profissional do coordenador pedagógico e reafirmar a sua centralidade na organização do trabalho educativo. Esse fortalecimento passa pela definição mais clara de suas atribuições, pela garantia de condições adequadas de trabalho e pelo reconhecimento de sua importância na dinamização dos processos pedagógicos da escola. Neste sentido, Sartori e Fávero (2020) indicam que o trabalho do CP precisa estar embasado em princípios democráticos de diálogo, participação e corresponsabilidade, os quais conferem sentido e legitimidade à ação coordenadora no interior da instituição escolar.

Entre as dimensões que se destacam nesse campo de atuação, a realização da formação continuada dos professores emerge como um dos eixos mais significativos do trabalho na coordenação pedagógica. Como destaca Sartori (2019, p. 111), “ao coordenador compete organizar espaços e tempos destinados à formação contínua no próprio ambiente de trabalho docente”, favorecendo a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a construção coletiva de novos conhecimentos profissionais. Essa dimensão aparece de forma significativa nas produções analisadas e constitui um dos eixos centrais da reflexão desenvolvida pelo autor, articulando as atribuições do coordenador pedagógico com os processos de desenvolvimento profissional docente.

A análise das produções de Sartori revela que as atribuições do coordenador pedagógico estruturam-se na organização do trabalho coletivo, integrando planejamento, acompanhamento docente e mediação avaliativa. Nesse conjunto, a atuação do coordenador transcende o mero ato organizacional para assumir um caráter essencialmente formativo. Ao promover reflexões e espaços de estudo, o CP impulsiona o desenvolvimento profissional docente, distanciando-se

de lógicas de controle. Assim, a sua prática consolida-se como uma mediação voltada à problematização do *quefazer* e ao fortalecimento da construção coletiva do saber pedagógico no *locus* da escola.

Desse modo, ao discutir as atribuições do coordenador pedagógico, Sartori também discute a estreita relação entre a atuação desse profissional e a promoção da formação continuada no interior da escola. Essa articulação constitui um dos eixos centrais presentes nas produções analisadas, sugerindo que os processos formativos não se restringem a iniciativas externas à instituição, mas se constroem nas dinâmicas cotidianas do trabalho pedagógico coletivo. Tal compreensão conduz à necessidade de aprofundar a discussão acerca da formação continuada de professores e a atuação do CP como mediador desses processos, aspecto que será examinado na seção seguinte.

FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMPO DE (RE)SIGNIFICAÇÃO

A formação continuada de professores constitui-se como o alicerce indispensável para desvelar a complexidade do trabalho docente e nutrir o desenvolvimento dos processos educativos na escola. Na análise das produções de Jerônimo Sartori, essa temática emerge de forma recorrente associada à ideia de que o desenvolvimento profissional docente não se encerra na formação inicial, mas se configura como processo permanente de reconstrução de saberes e de reflexão sobre a prática pedagógica. Mais do que mecanismo de atualização profissional ou resposta pontual às demandas institucionais, a formação continuada aparece nos textos analisados como movimento contínuo de ressignificação da prática educativa, articulado às experiências concretas vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar (Sartori; Castoldi, 2025).

Neste sentido, a formação não pode ser compreendida como atividade externa ou complementar ao exercício da docência. Ao contrário, ela integra o próprio fazer pedagógico, constituindo-se como espaço de análise das experiências docentes, de revisão de concepções educativas e de construção coletiva de novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem. Essa perspectiva aparece de forma recorrente nas obras analisadas, nas quais a formação continuada é compreendida como processo permanente de constituição profissional. Como afirmam Sartori e Fávero (2020, p. 38), “a formação continuada é fundamental a todos os profissionais da educação ou áreas afins, implica ser entendida como processo permanente do vir a ser, ou seja, do ser e estar constantemente formando-se e reformando-se”.

Ao discutir propostas de formação continuada para os profissionais da educação, os textos analisados também enfatizam a necessidade de refletir crítica e criativamente acerca das práticas diárias desenvolvidas na escola, considerando a complexidade que emerge do ato de ensinar e do ato de aprender. Nesse conjunto de produções, Sartori ressalta que a prática educativa não se reduz a um conjunto de procedimentos técnicos, mas envolve finalidades e significados que orientam a ação pedagógica no interior da escola. Neste sentido, “a prática educativa configura-se pelos seus fins e pelo significado que se atribui à ação pedagógica realizada na escola de educação básica” (Sartori, 2012, p. 43).

A análise das produções examinadas corrobora a percepção de que a formação continuada tem sido compreendida a partir de diferentes perspectivas ao longo do tempo. Nos textos analisados, observa-se a problematização de modelos formativos baseados, predominantemente, na transmissão de conteúdos pedagógicos definidos por especialistas externos, nos quais o professor assume posição, majoritariamente, receptiva no processo formativo. Nessa lógica, a formação tende a ser concebida como processo de capacitação técnica, frequentemente, desvinculado das experiências concretas da docência. A literatura analisada, contudo, evidencia um movimento crítico em relação a esse modelo, defendendo abordagens formativas que valorizem a experiência docente e a reflexão sobre a prática como elementos centrais do desenvolvimento profissional (Sartori; Fabris, 2021).

Em contraposição a essa perspectiva, consolida-se uma compreensão mais ampla da formação continuada, que a reconhece como processo reflexivo, crítico e contextualizado. Essa abordagem desloca o foco da transmissão de técnicas pedagógicas para a problematização do trabalho docente e para a construção coletiva de saberes profissionais, articulando teoria e prática a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, a formação continuada passa a ser compreendida como espaço de produção de conhecimento pedagógico, no qual a prática docente assume papel central como objeto de análise e reflexão (Girardelo; Sartori, 2019).

A despeito da análise, a escola aparece reiteradamente como espaço privilegiado para a realização dos processos formativos dos professores. Essa compreensão desloca a formação continuada de modelos externos e episódicos para uma perspectiva situada no próprio contexto de trabalho docente. Ao considerar a escola como *locus* da formação, as produções examinadas enfatizam que, no interior das relações pedagógicas e das práticas educativas, os professores confrontam concepções, analisam desafios e constroem novas formas para compreender o ensino. Conforme afirma Sartori (2012, p. 44), “a escola é, por excelência, o *locus* da formação dos educandos, bem como da formação continuada dos gestores e professores”.

Nesse cenário, o cotidiano escolar atua como um solo de inquietações e descobertas, em que o professor é constantemente desafiado a reorganizar a sua compreensão sobre o ensinar. Como assinala Sartori (2012, p. 47), “é na escola, como universo de relações sociais e de práticas pedagógicas, que são postos em xeque os saberes pessoais e profissionais do professor”, evidenciando que o cotidiano escolar configura-se como espaço de aprendizagem sobre a docência e de construção da identidade profissional docente.

Ao ter a escola como *lócus* da formação continuada, amplia-se a compreensão de que o desenvolvimento profissional docente está profundamente vinculado às experiências concretas do trabalho pedagógico. A reflexão sobre a prática, realizada de forma individual e coletiva, possibilita que os professores identifiquem limites e potencialidades de suas ações educativas, reconstruindo estratégias pedagógicas e ampliando a sua compreensão dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação continuada planejada a partir das necessidades e problemáticas do cotidiano escolar permite transformar a prática em objeto de reflexão e de produção de saberes profissionais (Sartori, 2020).

A análise das produções também sobrepesa a importância atribuída à existência de espaços institucionais destinados à reflexão coletiva sobre o trabalho docente. Reuniões pedagógicas, momentos de planejamento compartilhado, grupos de estudo e debates sobre práticas educativas aparecem nos textos como dispositivos formativos capazes de favorecer a circulação de saberes entre os professores. Sartori e Fabris (2020, p. 122) afirmam ser essencial “criar um espaço na escola que privilegie a reflexão e o debate coletivo é essencial para o fortalecimento da autoria profissional”. Esses espaços são compreendidos como condições fundamentais para a construção de processos formativos baseados no diálogo, na análise das experiências docentes e na produção coletiva de conhecimento.

Ademais, quando vinculada aos documentos norteadores e às demandas reais do cotidiano escolar, a formação contribui para fortalecer o trabalho coletivo e qualificar as práticas educativas desenvolvidas pelos professores. Neste sentido, a literatura escrutinada enfatiza que a formação continuada precisa estar em consonância com o projeto político-pedagógico da escola e com as demandas socioeducacionais presentes em seu contexto, de modo a favorecer a construção de uma práxis educativa crítica e reflexiva (Sartori, 2020).

A verificação cuidadosa das produções revela que a efetivação de processos formativos no interior das escolas enfrenta desafios estruturais severos. Conforme observam Sartori e Salles (2022, p. 59), a formação “não é neutra, pois se inscreve em um contexto histórico permeado por contradições de toda a ordem e numa escola em que boa parte dos gestores ainda conduz a gestão de modo burocrático, centralizador e autoritário”. Sob esse olhar, aspectos

como a sobrecarga de atividades e a escassez de tempo institucional para a reflexão pedagógica, deixam de ser meros obstáculos técnicos para revelarem-se como sintomas de uma cultura institucional que tensiona o desenvolvimento profissional. Tais condições evidenciam que a formação desenvolve-se em um espaço de disputas, em que a precariedade das condições de trabalho interfere, diretamente, na potência das ações mediadas pela coordenação.

Nesse cenário, a atuação da coordenação pedagógica torna-se decisiva na organização e na dinamização dos processos formativos na escola. A promoção de espaços de estudo, reflexão e diálogo sobre o trabalho docente, certamente, contribui para que a formação continuada consolide-se como prática permanente no cotidiano escolar. Nos textos prescritos, a referência a esses espaços aparece associada à compreensão de que a formação continuada, igualmente, contribui para a ressignificação do próprio trabalho do CP, ampliando a sua atuação como mediador de processos formativos e articulador do trabalho coletivo na escola (Sartori; Fabris, 2020).

É nesse contexto, pois, que se amplia a compreensão do CP como agente formador, responsável por mediar processos de aprendizagem profissional e por favorecer a construção coletiva de saberes. Como destacam Sartori e Pagliarin (2017, p. 194):

[...] uma formação acadêmica sólida aos professores-coordenadores é imprescindível, para que possam contextualizar suas práticas escolares, compreender as múltiplas situações que envolvem o cotidiano dos educadores e dos educandos, transformar as queixas do dia a dia da escola em ‘problemas’ que instiguem a invenção de soluções.

Desse modo, a formação continuada passa a ser compreendida não apenas como estratégia de aperfeiçoamento profissional, mas como dimensão constitutiva da própria organização do trabalho pedagógico na escola. Trata-se de um processo permanente e estruturante para o aprimoramento da prática docente e para a construção de uma educação comprometida com a formação crítica e emancipadora dos sujeitos (Sartori; Castoldi, 2025).

Diante dessas considerações, evidencia-se que a formação continuada, quando compreendida como processo permanente de reflexão sobre a prática e de produção coletiva de saberes pedagógicos, ultrapassa a dimensão de atividade complementar e passa a constituir elemento estruturante da organização do trabalho pedagógico na escola. Sartori e Fabris (2020) destacam que a formação continuada também contribui para configurar a ressignificação do próprio trabalho da coordenação, ampliando a sua atuação para além das funções administrativas, consolidando-a como mediadora de processos formativos no interior da escola.

Dessa forma, compreender a formação continuada no contexto escolar implica também reconhecer o CP como sujeito central na organização de práticas formativas que promovam o desenvolvimento profissional docente e fortaleçam o trabalho coletivo. É a partir dessa perspectiva que se torna pertinente aprofundar a discussão acerca da atuação do CP como formador no contexto da escola.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO FORMADOR

A compreensão do CP como profissional formador constitui um dos desdobramentos mais potentes das discussões atuais sobre a área. Ao assumir a responsabilidade pela dinamização dos processos formativos, o coordenador revela-se como figura central no florescimento profissional dos professores e na constante qualificação das práticas pedagógicas. Nesse horizonte, compreender o CP como formador implica reconhecer que a formação docente não se encerra na formação inicial, mas se constitui como um processo permanente que acompanha toda a trajetória profissional do educador. Conforme destacam Sartori e Salles (2022, p. 57), “[...] a formação continuada é imprescindível para todos os profissionais da educação [...] devendo ser compreendida no horizonte do processo permanente de vir-a-ser”, o que expõe a necessidade de processos formativos contínuos no interior das instituições de ensino. Complementando, Mezadri e Sartori (2017, p. 169) enfatizam que “a paixão pela educação, o amor e o compromisso com o ser humano são ingredientes determinantes para a humanização das relações sociais, destacando o papel do coordenador na coerência de atitudes e na interdependência com o meio”.

A atuação formadora do CP está diretamente relacionada à posição estratégica que se ocupa na organização do trabalho escolar. Ao acompanhar o planejamento, a execução e a avaliação das práticas pedagógicas, o educador encontra-se em condição privilegiada para provocar reflexões sobre o processo educativo. Assim, o coletivo docente pode analisar criticamente as suas experiências e construir novas possibilidades de intervenção pedagógica. Nessa perspectiva, ele atua como mediador da aprendizagem profissional dos docentes, pois, conforme apontam Sartori e Pagliarin (2017, p. 186), “[...] ao CP cabe o papel de mobilizar o corpo docente a revisitar crítica e reflexivamente sua ação pedagógica”. Tal mobilização favorece a construção de um movimento formativo que parte das experiências concretas da docência e amplia-se por meio da análise crítica e do diálogo coletivo. Além disso, Sartori (2017, p. 170) reforça que o coordenador deve mobilizar o seu “[...] compromisso político e social de líder do grupo”, articulando o coletivo para enfrentar desafios pedagógicos e sociais.

Neste sentido, a coordenação pedagógica configura-se como espaço de mediação formativa. A despeito disso, o CP não atua apenas como organizador das atividades pedagógicas, mas como sujeito que favorece processos de reflexão, de diálogo e de produção de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. Essa compreensão rompe com visões reducionistas que associam a função da coordenação apenas à fiscalização ou ao acompanhamento burocrático do trabalho docente. Ao contrário, como destacam Sartori e Castoldi (2025, p. 152), o CP é “[...] agente formador, responsável por organizar, planejar, acompanhar e fomentar práticas reflexivas que promovam o desenvolvimento profissional dos docentes”. Assim, a sua atuação assume caráter formativo e intencional, voltada à potencialização das práticas educativas, como acrescentado por Girardelo e Sartori (2019, p. 128), que afirmam o coordenador como protagonista na construção da aprendizagem coletiva, “sem perder a especificidade de suas funções”.

A formação continuada desenvolvida no interior da escola ganha maior consistência quando articulada às experiências concretas do trabalho docente. Ao promover espaços de análise das práticas pedagógicas, o CP coopera para que os professores compreendam os desafios do ensino de maneira mais ampla, relacionando as suas experiências cotidianas com fundamentos teóricos e pedagógicos. Neste sentido, a formação continuada não pode ser compreendida como simples mecanismo de compensação de lacunas da formação inicial, mas como processo de aprofundamento e ampliação dos saberes docentes. Como ressaltam Sartori e Salles (2022, p. 58), “a formação continuada não tem finalidade de suprimir possíveis lacunas trazidas da formação inicial, mas se reveste do caráter de atualização, aprofundamento do conhecimento e ampliação de saberes docentes”, permitindo que o professor reflita criticamente sobre a sua prática e ressignifique as suas ações pedagógicas.

Essa mediação formativa exige a construção de relações de confiança e colaboração entre os profissionais que atuam na escola. Assim sendo, a atuação do CP pressupõe uma postura pautada pelo diálogo e pelo reconhecimento da experiência docente, favorecendo a construção de processos formativos baseados na participação ativa dos professores. Por sua vez, Sartori e Fabris (2020, p. 122) refletem que:

[...] 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.

Em alinhamento com a passagem anterior, a formação continuada no espaço escolar precisa ser compreendida como processo coletivo e colaborativo, no qual os docentes compartilham saberes, discutem desafios e constroem, conjuntamente, estratégias pedagógicas. Ao incentivar o compartilhamento de experiências, a problematização das práticas e a busca coletiva de alternativas pedagógicas, o CP participa do processo para o fortalecimento da autonomia intelectual do corpo docente. De acordo com Sartori e Fabris (2021, p. 224), a “formação continuada orientada pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar pode auxiliar o professor na produção de aportes teóricos para qualificar suas práticas”, enquanto Girardelo e Sartori (2019, p. 127) destacam “a necessidade de uma nova postura, acreditando na possibilidade de transformar, acolher, provocar, animar e questionar o crescimento do grupo - dos professores”. À vista disso, Baldissera, Nogaro e Sartori (2022, p. 105) ressaltam que a formação continuada no espaço da escola possibilita que ocorra "o diálogo aberto, a partilha de ideias e a reflexão coletiva", sendo que esses aspectos mobilizam diferentes concepções pedagógicas e contribuem para a transformação das práticas educativas.

Entretanto, a consolidação da coordenação pedagógica como espaço formativo ainda enfrenta desafios para serem minimizados no cotidiano escolar. A multiplicidade de demandas administrativas e organizacionais que recaem sobre o CP, com frequência, limita o tempo destinado às ações formativas. Além disso, em alguns contextos, ainda persiste uma compreensão restrita da coordenação, centrada apenas no acompanhamento das atividades docentes e/ou na resolução de questões operacionais do dia a dia da escola. Essa realidade é, recorrentemente, observada no cotidiano das instituições escolares, nas quais o educador acaba absorvido por tarefas burocráticas e pela resolução de problemas imediatos. Nesse enlaçamento, Baldissera, Nogaro e Sartori (2022, p. 107) assinalam que: “é comum observarmos o coordenador pedagógico sendo engolido pelo cotidiano”, situação que fragiliza a sua atuação como formador e dificulta a organização de processos formativos sistemáticos.

Enfrentar essas limitações implica reconhecer a importância da coordenação pedagógica na construção de uma cultura institucional orientada pela reflexão e pelo desenvolvimento profissional. Quando o CP assume intencionalmente as suas responsabilidades formativas, contribui para que a escola consolide-se como espaço de produção coletiva de conhecimento pedagógico. Para que isso ocorra, torna-se fundamental que ele disponha de formação teórica consistente e de base epistemológica, que sustente a sua atuação enquanto agente formador. Conforme afirmam Sartori e Fabris (2021, p. 226), “é imprescindível ao coordenador uma base epistemológica que sustente sua incursão pelo território da formação continuada”,

possibilitando-lhe conduzir processos formativos fundamentados em referenciais teóricos e em práticas reflexivas.

Nesse ambiente, a aprendizagem profissional dos docentes ocorre por meio da análise compartilhada das práticas educativas, da construção conjunta de estratégias pedagógicas e da reflexão permanente sobre os desafios do ensino. Conforme apresentam Sartori e Fabris (2021, p. 229):

O coordenador pedagógico, por seu lado, em se tratando da formação continuada de professores na própria escola, necessita planejar a rotina formativa embasada na explicitação dos problemas e dos desafios inerentes à prática docente. Qualificar as experiências de ensino e de aprendizagem, bem como de convivência dos educandos deve constituir meta que norteie a ação formativa dos docentes.

Assim, investir na formação continuada dos professores significa também investir na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Essas reflexões tornam possível compreender que a atuação do CP como formador constitui elemento central para o fortalecimento dos processos educativos no interior da escola. Ao assumir de maneira intencional a mediação dos processos formativos, o CP contribui para a construção de uma cultura pedagógica orientada pela reflexão crítica, pela colaboração e pelo compromisso coletivo com a aprendizagem. Assim sendo, a escola consolida-se como espaço de desenvolvimento profissional permanente, no qual professores e os gestores analisam as suas práticas, compartilham experiências e constroem, conjuntamente, alternativas para enfrentar os desafios do ensino. Desse modo, o trabalho do CP ultrapassa a dimensão organizacional da função e afirma-se como ação pedagógica comprometida com a qualificação do trabalho docente, com a transformação das práticas educativas e com a promoção de uma educação mais significativa e socialmente comprometida.

ECOS E APRENDIZAGENS

Refletir sobre a coordenação pedagógica no interior da escola implica, antes de tudo, problematizar os sentidos atribuídos a essa função no contexto das práticas educativas contemporâneas. O cotidiano escolar é atravessado por múltiplas demandas, que vão das questões burocráticas às pressões políticas e pedagógicas. Nesse cenário, o coordenador pedagógico ocupa posição estratégica, mas, muitas vezes, tensionada, no entrelaçamento entre organização do trabalho docente, acompanhamento pedagógico e mediação de processos formativos. A centralidade da coordenação não se limita a tarefas administrativas; ao contrário,

como Sartori (2012, 2019, 2020) enfatiza, ela precisa ser compreendida como instância fundamental para a articulação entre planejamento, prática docente, avaliação e formação continuada, promovendo o desenvolvimento coletivo de saberes pedagógicos no meio escolar.

O exame crítico e reflexivo acerca das produções de Sartori evidencia que a coordenação pedagógica é um espaço de mediação, reflexão e construção coletiva de conhecimento. Ao assumir a “missão” de articulador das práticas escolares, o CP mobiliza o corpo docente para revisar criticamente a sua própria ação pedagógica, favorecendo a problematização das experiências do cotidiano escolar e a construção de alternativas de intervenção (Sartori; Pagliarin, 2017). Neste sentido, a coordenação assume caráter formativo, pois promove a reflexão sobre o fazer docente, incentiva a troca de saberes entre pares e fortalece a cultura institucional voltada à aprendizagem e à inovação pedagógica.

No que se refere à formação continuada, Sartori (2012; 2020) e Sartori & Castoldi (2025) destacam que ela necessita ser concebida como processo permanente, integrado à prática docente, não como conjunto de ações episódicas ou externas à escola. A formação contínua emerge, portanto, como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico, permitindo que professores revisitem as suas estratégias, confrontem concepções e reconstruam as suas práticas em diálogo constante com colegas e com o CP. Nesse contexto, a escola configura-se como *locus* privilegiado para a aprendizagem profissional, pois, no cotidiano das relações pedagógicas, os docentes vivenciam desafios reais, testam hipóteses e problematizam a própria prática.

Ante as produções de Sartori, há evidências que o CP exerce posição fundamental na organização de processos formativos na escola, sendo responsável por criar e sustentar espaços de reflexão coletiva, como reuniões pedagógicas, conselhos de classe, grupos de estudo e momentos de planejamento compartilhado. Tais espaços são essenciais para a construção de uma cultura de aprendizagem profissional, permitindo que a experiência docente transforme-se em objeto de análise crítica e que o conhecimento pedagógico seja continuamente ressignificado. Ao mediar esses processos, o coordenador atua não apenas como organizador, mas como mobilizador da aprendizagem dos professores, contribuindo para o fortalecimento da autonomia profissional e da coesão do coletivo docente (Sartori; Fabris, 2020; Baldissera, Nogaro; Sartori, 2022).

Entretanto, cabe realçar que a pesquisa evidencia tensões estruturais que permeiam o exercício da coordenação pedagógica. A sobrecarga de demandas administrativas, aliada à fragmentação das atividades e à falta de tempo institucional dedicado à reflexão pedagógica, frequentemente, compromete a dimensão formativa do trabalho do CP. Como Sartori e Salles

(2022) observam, quando o coordenador é absorvido predominantemente por funções burocráticas, a sua identidade profissional e o seu papel formador ficam fragilizados. Neste sentido, a efetividade da coordenação, enquanto instância pedagógica depende de condições institucionais que assegurem tempo, espaço e reconhecimento para o exercício da função formativa.

A articulação entre coordenação e formação continuada, portanto, não é apenas um ideal, mas uma necessidade concreta para a construção de práticas pedagógicas consistentes. Ao integrar planejamento, acompanhamento docente e mediação avaliativa, o CP contribui para que a escola funcione como comunidade de aprendizagem, na qual professores e coordenadores engajam-se na análise crítica do fazer educativo e na construção coletiva de soluções para os desafios diários. Essa perspectiva confirma que a formação continuada, quando realizada no interior da escola, assume caráter estruturante e permanente, fortalecendo não apenas o desenvolvimento profissional individual, mas também a qualidade do trabalho pedagógico coletivo.

Por fim, a pesquisa demonstra que compreender o CP como sujeito formador implica reconhecer a sua centralidade na construção de uma cultura escolar pautada pela reflexão crítica, pelo diálogo e pela colaboração. Em suas produções, Sartori enfatiza que a coordenação não pode ser concebida como função complementar ou meramente administrativa; o seu encargo é potencializar o desenvolvimento profissional docente. Também, é campo que torna possível criar condições para a aprendizagem coletiva e articular processos que permitam a ressignificação contínua da prática educativa. Ao consolidar espaços de estudo, reflexão e problematização, o CP transforma a escola em território de produção de conhecimento pedagógico, promovendo uma formação docente que é simultaneamente reflexiva, crítica e emancipadora.

Em síntese, os resultados desta investigação indicam que o coordenador pedagógico, conforme a perspectiva de Sartori, ultrapassa o âmbito organizacional e afirma-se como agente formador no contexto escolar. A sua atuação é determinante para a efetivação da formação continuada, para a mediação de processos de aprendizagem profissional e para o fortalecimento de uma cultura coletiva de análise e construção do saber pedagógico. Reconhecer essa função significa, portanto, reafirmar a importância de práticas educativas construídas coletivamente, nas quais o coordenador e os professores constituem-se como sujeitos em permanente formação, comprometidos com a melhoria contínua da educação e com a transformação das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BALDISSERA, D.; NOGARO, I.; SARTORI, J. O trabalho do Coordenador pedagógico como formador escolar. In: SARTORI, J. (org.). **Saberes e fazeres da Coordenação pedagógica na educação básica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 93–109.

FÁVERO, A. A.; SARTORI, J. Presença/ausência da formação continuada de professores no Projeto Político-Pedagógico e a atuação do coordenador pedagógico. In: **XXII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe)**, 22., 2024, João Pessoa, PB.

GIRARDELO, E.; SARTORI, J. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores. In: PIERÓZAN, S. S. H.; SARTORI, J.; PAGLIARIN, L. L. P. (org.). **Gestão escolar e da educação: temas emergentes**. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 119-132.

MEZADRI, N. J.; SARTORI, J. A Coordenação pedagógica: do movimento da escola à escola em movimento. In: SARTORI, J. (org.). **Gestão educacional: formação em cursos de especialização Faed/UPF**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017. p. 147-174.

SARTORI, J. Formação Continuada: Os limites e desafios do supervisor educacional. In: ROSA, G. A.; PAIM, M. M. W. (org.). **Educação básica: políticas e práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 43-62.

SARTORI, J. O trabalho da Coordenação pedagógica: da gênese aos desafios da função. In: SILVA, E. N.; SARTORI, J. (org.). **Universidade, desenvolvimento social e educação popular**. Curitiba: CRV, 2019. p. 105-116.

SARTORI, J. O trabalho do coordenador pedagógico como formador de docentes na escola em tempos de neoliberalismo. In: Seminário Internacional de Formação de Professores para a América Latina, 29, 2021, Bagé, RS. **Democracia e diversidade: anais – resumos expandidos**. Bagé, RS: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), 2021. p. 108–113.

SARTORI, J. A ação da Coordenação pedagógica na formação continuada de profissionais da educação. In: XIII Reunião Científica Da Anped-Sul, 13, 2020. **Anais... Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**. Eixo Temático 06: Formação de Professores. ISSN 2595-7945. 2020.

SARTORI, J.; CASTOLDI, L. L. A formação continuada e o papel do coordenador pedagógico: contribuições para o desenvolvimento da prática educacional. In: AGOSTINI, C. C.; SARTORI, J. (org.). **Saberes e fazeres da Coordenação pedagógica na educação básica**. v. 2. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2025. p. 146–163. e-book.

SARTORI, J.; FABRIS, M. Ressignificação do trabalho do coordenador pedagógico na escola. **Olhares**, Guarulhos, v. 8, n. 3, p. 112–128, dez. 2020. ISSN 2317-7853.

SARTORI, J.; FABRIS, M. A Coordenação pedagógica e a formação continuada de professores no espaço escolar. **Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso)**, v. 35, n. 1, jan./jun. 2021, p. 213–230.

SARTORI, J.; FÁVERO, A. A. Formação continuada do coordenador pedagógico. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 34-59, 2020.

SARTORI, J.; PAGLIARIN, L. L. P. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 2, p. 185–204, 2017.

SARTORI, J.; SALLES, R. C. F. Dialogando com o processo de formação continuada do coordenador pedagógico. In: SARTORI, J. (org.). **Saberes e fazeres da Coordenação pedagógica na educação básica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. p. 53–72.

UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul. Reflexões de um educador: a trajetória de 50 anos de Jerônimo Sartori na docência. **Assessoria de Comunicação do Campus Erechim**, 30 abr. 2024. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/uffs/noticias/reflexoes-de-um-educador-a-trajetoria-de-50-anos-de-jeronimo-sartori-na-docencia>. Acesso em: 18 jan. 2026.

Breve currículo:

Gabriella Galvagna Demarco, licenciada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Universidade Norte do Paraná e em Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Desenvolve estudos e práticas que articulam formação docente, gestão escolar e educacional, políticas públicas e processos de aprendizagem. Atua como professora na rede privada de ensino, com experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.