



## Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN  
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

# **A HISTÓRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DE UM PADRÃO QUE SE REPETE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA: O ESTADO DA QUESTÃO**

*THE HISTORY OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AND A REPEATING  
PATTERN IN THE STATE EDUCATION SYSTEM OF SÃO PAULO: THE STATE OF  
THE QUESTION*

Luz Heli Maria de Paiva Oliveira<sup>1</sup>  
Itale Luciane Cericato<sup>2</sup>

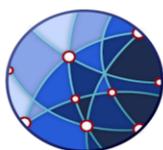
## **Resumo**

Este estudo tem por objetivo explicitar os motivos pelos quais a função de coordenador pedagógico, incluída no quadro do magistério público paulista desde a década de 1970, ainda não estabeleceu um repertório robusto de conhecimentos e práticas capaz de contribuir com um relevante suporte pedagógico formativo aos docentes para o aprimoramento da aula e a consequente melhoria da aprendizagem dos estudantes. Para alcançá-lo, foi utilizado o Estado da Questão como procedimento metodológico da pesquisa, de base teórica, em diálogo com os autores de referência em estudos sobre a identidade do coordenador pedagógico e a formação de professores. A contribuição do estudo reside em evidenciar a perpetuação de um padrão de gerencialismo na educação e suas consequências para o ensino público. Como alternativa, propõem-se modelos formativos que priorizem a investigação sobre a prática tendo a escola como *locus* privilegiado de formação em colaboração com os órgãos do sistema de ensino e instituições de Ensino Superior, em uma via de mão dupla na qual teoria e prática se retroalimentem por meio de processos de ação e reflexão crítica. Procura-se realçar modelos formativos, apontados pelas pesquisas, em direção à construção de uma nova práxis formativa que enxerga a escola como centro de produção de conhecimento e saberes pedagógicos, tendo na figura do coordenador o articulador desse processo.

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Supervisora de ensino na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo.

*REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino*  
*Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 1608-1638, 2024*  
*ISSN: 2526-9542*



**III CONIEN**  
Congresso Internacional de Ensino  
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:  
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE



**Palavras chave:** Coordenador pedagógico; Formação continuada de professores; Gerencialismo na educação.

### **Abstract**

The study aims to lay out the reasons why the position of pedagogic coordinator, included in the board of the public teachers of the state of São Paulo since the 1970s, has not yet established a robust repertoire of knowledge and practices capable of providing relevant training support to teachers for improving classes and consequently enhancing student learning. In order to achieve the research goal, we used the 'State of the Question' as a methodological procedure of the research, which has a theoretical basis, and by dialoguing with the authors that are reference to the studies about the identity of the pedagogical coordinator and teacher training. The contribution of the study lies in highlighting a perpetuity pattern of managerialism in education and its consequences for public schooling. As an alternative, training models are proposed which prioritize investigations about practices, having the school as a privileged training place in collaboration with entities of the school system and Higher Education Institutions in a two-way path, where theory and practice inform each other through action processes and critical reflections. We tried to highlight training models, identified by the researches, which move towards the construction of a new training praxis, recognizing the school as a center of production of pedagogical knowledge and expertise, having the pedagogical coordinator serving as the key articulator in this process.

**Keywords:** Pedagogical coordinator; Teachers continuous training; Managerialism in education.

### **Introdução**

Este estudo, de caráter teórico, tem por objetivo explicitar os motivos pelos quais a função de Coordenador Pedagógico na Rede Estadual de Ensino Paulista (REEP) ainda não estabeleceu um repertório robusto de conhecimentos e práticas capaz de contribuir com o aprimoramento da aula e a consequente melhoria da aprendizagem dos estudantes. Para atingi-lo, realiza o Estado da Questão (EQ), com base nas contribuições propostas por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004). A origem do estudo decorre de questionamentos das autoras como pesquisadoras e profissionais da educação superior e básica a respeito da atuação do Coordenador Pedagógico (CP)<sup>3</sup> nas escolas públicas estaduais paulistas.

No Estado de São Paulo (SP), a função de CP foi criada no ano de 1974, com a expansão do sistema de ensino, mas foi a partir de 1996 que se ampliou o número

---

<sup>3</sup> Essa função recebe diferentes nomes no território brasileiro, como "professor coordenador" ou "supervisor pedagógico". Utilizaremos ao longo do artigo a nomenclatura Coordenador Pedagógico (CP), por ser a mais recorrente nas pesquisas sobre o tema.

de professores para atuar na gestão pedagógica no interior das escolas, dando origem à função de Professor Coordenador (PC).

A Coordenação Pedagógica no Brasil e no Estado de São Paulo tem sido foco de pesquisas que tiveram início na década de 1990, quando a função foi incorporada à maioria dos sistemas educacionais, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que definiu o quadro de profissionais responsáveis pela gestão escolar. Todavia, verificamos que tais pesquisas, que investigam a identidade e a função do CP nas escolas, passaram a ganhar volume e consistência no início deste século e, com base nesse histórico, demarcamos como recorte temporal para a coleta de dados o período de 2000 a 2023.

A fim de situar a rede na qual o fenômeno é estudado, cumpre informar, de acordo com dados disponíveis no sítio oficial do governo<sup>4</sup>, que o Estado de São Paulo é o mais populoso do Brasil, com aproximadamente 44.269.710 habitantes, e, economicamente, o mais rico, concentrando 31,5% do PIB brasileiro. Com essas dimensões e importância, no campo financeiro o Estado também comporta a maior rede pública de ensino do Brasil, composta de 5.300 escolas e 190 mil professores para atender um público estimado de 3,5 milhões de alunos.

O quadro do magistério da REEP é formado por Professores, Diretores Escolares, Supervisores Educacionais, Coordenadores de Equipe Curricular<sup>5</sup>, Professores Especialistas em Currículo (PEC)<sup>6</sup> e Coordenadores de Gestão Pedagógica (CGP)<sup>7</sup>. A Secretaria de Educação do Estado (Seduc/SP) está localizada na capital do Estado e se subdivide em 91 Diretorias Regionais de Ensino, distribuídas nos municípios de médio e grande porte do Estado.

A seguir, apresentamos o aporte teórico que embasa as principais análises e discussões, os encaminhamentos metodológicos com o detalhamento de como selecionamos os quatorze trabalhos que compõem o EQ para, posteriormente, realizarmos as apreciações que permitem contextualizar a questão em estudo. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com o apontamento de caminhos

---

<sup>4</sup> Fonte: GOVERNO do Estado de São Paulo. **São Paulo: potência em história, economia, cultura e turismo**. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

<sup>5</sup> Professores responsáveis por coordenar o Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino.

<sup>6</sup> Professores coordenadores que atuam nas Diretorias de Ensino com atribuições voltadas para o apoio pedagógico aos docentes das diferentes áreas curriculares e para a formação em serviço dos Coordenadores de Gestão Pedagógica (CGP).

<sup>7</sup> Trata-se do CP, anteriormente denominado Professor Coordenador (PC).

possíveis, com base na literatura investigada, para a transformação dos padrões vigentes em outros mais elevados.

### **Aporte teórico**

Para Vigotski (1996), não basta definir um objeto ou fenômeno para compreender sua constituição; é necessário também entender como ele se desenvolveu ao longo do tempo em sua evolução histórica. Em seu estudo sobre métodos de investigação em pesquisas educacionais, o autor destaca que os conceitos são as chaves que nos permitem “compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas” (Vigotski, 1996, p. 64).

No esforço para compreender o objeto que nos propomos a pesquisar, utilizamos a chave dos conceitos extraídos de obras relevantes de autores reconhecidos nacional e internacionalmente para dialogar com as pesquisas selecionadas. Assim, esperamos revelar os nexos que explicam os padrões limitantes à constituição de uma identidade do CP que vêm se repetindo há décadas no histórico de políticas educacionais da REEP.

Recorremos ao artigo “A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia”, de Saviani (1999), para a compreensão do percurso histórico da supervisão educacional no Brasil, com um recorte importante para o Estado de São Paulo, em que o autor menciona as necessidades e motivos que impeliram o governo paulista a incluir a função de CP no quadro do magistério público. Em seu artigo, Saviani (1999) apresenta elementos que definem o conceito para que uma função se torne reconhecida como profissão: evidências de necessidade, demanda social e uma formação específica que qualifique a função. No caso da coordenação, conforme consta no artigo 64 da LDBEN, anteriormente referida, essa formação caberia ao curso de graduação em pedagogia ou a cursos de pós-graduação na área da educação.

Observando as dimensões da REEP, constatamos a presença do primeiro elemento do conceito de profissão de Saviani, uma vez que a função de CP se tornou necessária dada a expressiva expansão do sistema de ensino e a demanda das escolas por um especialista que as apoiasse nos desafios cotidianos. Entretanto, o

segundo elemento, que se refere a uma formação específica para assumir a função, só existiu como critério até o ano de 1996<sup>8</sup>.

Com as novas legislações que se seguiram, a formação pedagógica em nível de graduação ou pós-graduação deixou de ser uma exigência<sup>9</sup>, tornando a coordenação pedagógica da REEP, com base no conceito anteriormente descrito, uma semiprofissão, por não conferir conhecimento especializado à função exercida.

A despeito das discussões acadêmicas sobre a fragmentação dos conteúdos nos cursos de pedagogia que se desdobram na formação para lecionar e nas especialidades da gestão educacional, concordamos com a visão de Libâneo (2003), para quem o conjunto de conhecimentos pedagógicos se constitui em ciência da educação, dado que

Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação (Libâneo, 2003, p. 17).

No entanto, a necessidade de reformulação no currículo dos cursos de pedagogia é um consenso entre os autores anteriormente referenciados.

Para Saviani (1999), é preciso repensar a presença excessiva, nos cursos de pedagogia, de conteúdos voltados para a racionalização do trabalho pedagógico, inspirados nos ideais tayloristas de parcelamento do trabalho na indústria aplicado à educação. Formam-se, em tais cursos, técnicos a quem cabe o planejamento a ser executado pelos docentes em sala de aula, e essa é uma das causas de certa desconfiança e distanciamento entre gestores e docentes.

É por meio da análise do movimento histórico que originou a função do CP que encontramos os nexos causais, como reforça Vasconcellos (2019), do surgimento da relação conflituosa entre a figura do coordenador e os docentes, posto a função do coordenador ter uma origem burocratizada direcionada a exercer autoridade individual

---

<sup>8</sup> Na Resolução SE nº 76, de 13 de junho de 1997, que dispõe sobre critérios de designação para a função de CP, a formação em pedagogia deixa de ser critério para seleção. Disponível em: <https://shre.ink/8RAL>. Acesso em: 9 abr. 2024.

<sup>9</sup> Critérios para designação de CP: ser graduado em alguma licenciatura do currículo, ter três anos de experiência como professor estável ou efetivo na REEP, apresentar proposta de trabalho e passar por entrevista com a direção e a supervisão da escola pretendida, conforme dispõe a Resolução Seduc 53, de 29 de junho de 2022. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-53-de-29-6-2022-dispoe-sobre-a-funcao-de-coordenador-de-gestao-pedagogica-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

sobre o trabalho docente, equiparando-o ao de um operário que deve ser monitorado para que cumpra determinações externamente elaboradas.

Os conceitos de competitividade e *performance* em Ball (2014) complementam a explicação sobre os efeitos negativos da predominância do uso de ferramentas do mercado empresarial no ensino público. Por meio da análise da implementação de políticas neoliberais, o autor revela alguns dos vínculos que se ocultam nas propostas gerencialistas. Entre elas, estão as propostas de reprodução de modelos de formação e ensino em larga escala, delineados por ideólogos da economia neoliberal que visa atender interesses empresariais por formação de mão de obra flexível, para que esta se adapte aos padrões e necessidades do mercado capitalista.

Para traçar um panorama das políticas formativas no Brasil, apoiamos-nos nas pesquisas de Gatti e Barreto (2009), Gatti *et al.* (2014) e no estudo de Davis *et al.* (2011), que revelam as fragilidades de modelos de formação reproduzidos em cascata e formato único para todos os docentes, não importando a fase da carreira. As autoras também apresentam iniciativas formativas relevantes às práticas de ensino e aprendizagem.

Analisamos o papel do CP na Formação Continuada de Professores (FCP) com o apoio conceitual de Huberman (2000), o qual convida a pensar a formação considerando o ciclo de vida profissional docente.

Em busca de novos padrões visando a uma práxis formativa<sup>10</sup>, dialogamos com os estudos de Nóvoa (1999), Roldão (2009) e Imbernón (2010) em defesa de modelos formativos que privilegiam o pensamento crítico, investigativo, autoral e propositivo tendo o contexto escolar como ambiente privilegiado de formação. Essa abordagem difere da mera reprodução mecânica de conteúdos elaborados em contextos distintos, pois valoriza a construção pessoal.

Dos estudos de Reali, Tancredi e Mizukami (2010), destacamos a pesquisa-intervenção sobre mentoria como uma prática formativa relevante e viável que tem no professor experiente um coformador dos professores iniciantes. Na análise e discussão dos resultados, cotejamos as contribuições dos autores aqui apresentados em relação aos dados debatidos nas pesquisas, cuja seleção cumpriu os rigores do procedimento metodológico adotado e detalhado a seguir.

---

<sup>10</sup> Práxis no sentido do pensamento filosófico de Vásquez (2014), que propõe intervenção na realidade orientada por saberes teóricos e práticos com vistas a tornar a sociedade mais justa.

## **Encaminhamento metodológico**

Na definição de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7), o Estado da Questão tem por finalidade “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. Assim, o estado da questão resulta em uma narrativa que relata por onde passam e em que ponto se encontram as descobertas científicas sobre o objeto investigado.

Ao explicitar os conceitos referentes ao EQ, os autores oferecem sinalizações ao campo de pesquisa que permitem a elaboração do percurso metodológico de coleta, análise dos dados e construção do texto narrativo na apresentação dos resultados. Para tanto, faz-se necessário realizar uma busca seletiva e crítica nas fontes de informação, de modo a delimitar e clarear o objeto a ser investigado no universo da produção científica.

Com base nos indicadores de avaliação dos trabalhos científicos propostos por Bell e Waters (1989), Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) destacam dois domínios que o estudante/pesquisador precisa ter na condução de suas pesquisas: o domínio da literatura, evidenciado pela extensão e relevância da literatura analisada, e o domínio conceitual, demonstrado por meio de uma organização coerente das perspectivas, ideias ou teorias baseadas na exploração e na interpretação do tema em estudo.

Procuramos seguir as recomendações e procedimentos propostos por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) quanto à elaboração de questionamentos para iluminar a busca do campo de estudos e delimitá-lo por meio da elaboração de descritores primários e secundários.

Na elaboração de descritores primários, consideramos o estudo de Oliveira (2020), que identificou a nomenclatura “Coordenador Pedagógico” (CP) como a mais utilizada nacionalmente e a designação “Professor Coordenador” (PC) com utilização frequente em pesquisas no Estado de São Paulo<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> As nomenclaturas CP e PC foram utilizadas na REEP desde a criação da função instituída pela Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974 (São Paulo, 1974), que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público. Disponível em: <https://shre.ink/8RjU>. Acesso em: 10 abr. 2024. Em 2022, a nomenclatura mudou para Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP) e assim permanece.

Para a elaboração de descritores secundários, formulamos as seguintes questões pertinentes ao objetivo desta pesquisa: 1. Qual é a base formativa inicial e continuada que o CP recebe ao ingressar na função? 2. Qual é o papel do CP do Estado de São Paulo na formação continuada docente? 3. Como a identidade do CP se configura na REEP em meio às suas atribuições?

Por meio desses questionamentos, empregamos como descritores secundários os termos: “Formação continuada”; “Formação inicial”; “Atribuições”; “Profissionalidade” e “Identidade”.

A coleta de dados foi realizada no mês de fevereiro de 2024, após análise das principais plataformas disponibilizadas na Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), que permite acesso amplo a importantes bases de dados.

Apoiadas no amplo volume de pesquisas indexadas na área de Educação, selecionamos o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

Definimos como filtros: pesquisas na grande área de Ciências Humanas e na subárea da Educação; o recorte temporal de 2000 a 2023, tendo a língua portuguesa como idioma; apenas arquivos digitais com acesso aberto e artigos revisados por pares.

Tendo em vista o número de pesquisas encontradas ao relacionarmos os descritores primários aos secundários com a utilização do operador booleano AND, definimos critérios de inclusão e exclusão para a seleção das pesquisas. Assim, como critérios de inclusão, estabelecemos a seleção de pesquisas relacionadas com a atuação do CP na REEP e de estudos que discutem a função do CP em âmbito nacional, como revisões de literatura e investigações de grande alcance para obter uma visão geral do que essas pesquisas e estudos revelam sobre a identidade do CP no país.

Nos critérios de exclusão, desconsideramos pesquisas que abordam de forma isolada a realidade de outras redes de ensino e aquelas voltadas para modalidades e temas específicos, uma vez que tais estudos tendem a se concentrar nas especificidades de determinada rede ou de temas destacados para análise e não aprofundam as discussões sobre a atuação do CP. Também excluímos os arquivos corrompidos ou indisponíveis no momento da coleta de dados.

As tabelas a seguir espelham o universo de pesquisas encontradas e selecionadas após empregarmos filtros e critérios de inclusão e exclusão. Os estudos repetidos foram excluídos.

**Tabela 1:** Artigos encontrados no banco de dados do Portal de Periódicos da Capes articulando os descritores primários “Coordenador Pedagógico” e “Professor Coordenador” aos descritores secundários – 2000 a 2023

Descritores	Número de artigos	Artigos (com filtros)	Incluídos no EQ
Coordenador Pedagógico AND Formação continuada	127	40	1
Professor Coordenador AND Formação continuada	32	24	0
Coordenador Pedagógico AND Formação inicial	37	3	0
Professor Coordenador AND Formação inicial	19	5	0
Coordenador Pedagógico AND Profissionalidade	9	2	0
Professor Coordenador AND Profissionalidade	9	1	0
Coordenador Pedagógico AND Atribuições	61	22	3
Professor Coordenador AND Atribuições	8	5	0
Coordenador pedagógico AND Identidade	47	25	0
Professor coordenador AND Identidade	16	3	0
<b>TOTAL</b>	<b>365</b>	<b>130</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaboração própria (2024)

Ao aplicarmos os filtros acima especificados, selecionamos uma primeira amostra de 130 artigos. A seguir, realizamos uma leitura atenta dos títulos, resumos e, por vezes, partes dos artigos, como introdução e metodologia, levando em conta os critérios de inclusão e exclusão. Ao final dessa primeira busca, no Portal de Periódicos da Capes, selecionamos quatro artigos para análise com a articulação dos descritores primários e secundários “Coordenador Pedagógico” AND “Atribuições” e “Coordenador Pedagógico” AND “Formação continuada”, conforme demonstrado no Quadro 1.

Os artigos de Placco, Souza e Almeida (2012) e de Almeida, Souza e Placco (2016) foram selecionados por apresentarem análises complementares da constituição da identidade do CP, com base em pesquisa realizada em âmbito nacional, em que ouviram coordenadores, gestores e professores sobre o que acreditam fazer parte das atribuições da coordenação pedagógica. O artigo de 2016 tem como foco de análise compreender até que ponto as atribuições formativas e potencialmente formativas presentes na legislação são de fato implementadas na

rotina do CP de quatro escolas, duas da REEP e duas da rede de ensino municipal paulistana.

**Quadro 1:** Artigos encontrados no Portal de Periódicos da Capes

Descritor	Autoria/ Ano	Título	Revista
Coordenador Pedagógico AND Atribuições	Almeida; Souza e Placco (2016)	Legislado <i>versus</i> executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico	Revista <i>Estudos em Avaliação Educacional</i> (Qualis – A1)
	Miziara; Ribeiro e Bezerra (2014)	O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico	Revista <i>Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (Qualis – A1)
	Placco; Souza e Almeida (2012)	O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas	Revista <i>Cadernos de Pesquisa</i> (Qualis – A1)
Coordenador Pedagógico AND Formação continuada	Oliveira; Rocha e Silva (2020)	A formação de coordenadores pedagógicos: práticas e necessidades formativas em discussão	Revista <i>Devir Educação</i> (Qualis – B1)

Fonte: Elaboração própria (2024)

A revisão de literatura de Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) analisa o que as pesquisas, no território nacional, revelam sobre a atuação do CP no período de 2000 a 2012.

O mapeamento de pesquisas realizado por Oliveira, Rocha e Silva (2020), por sua vez, analisa as propostas formativas das redes de ensino, de várias regiões do país, direcionadas ao CP, no período de 2008 a 2018.

Ao pesquisarmos por teses e dissertações na BDTD, encontramos um número maior de produções em comparação àquelas localizadas na busca por artigos, como se pode verificar na tabela 2, evidenciando um substancial número de pesquisas sobre o CP realizadas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Após a aplicação dos filtros, procedemos à leitura dos títulos e resumos das 274 pesquisas identificadas aplicando os critérios de inclusão e exclusão. Devido ao fato de algumas dissertações e teses não explicitarem nos resumos a qual rede de ensino se referiam, exploramos outros campos dos trabalhos, como a introdução e o capítulo metodológico. Ressaltamos que a maior parte dessas pesquisas foi produzida por pesquisadores que atuam como profissionais na educação pública: Coordenadores, Professores, Diretores de escola e Supervisores de ensino.

**Tabela 2:** Pesquisas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações articulando descritores primários e secundários – 2000 a 2023

Descritores	Número de pesquisas	Pesquisas (com filtros)	Incluídas no EQ	
			Tese	Dissertação
Coordenador pedagógico AND Formação continuada	428	73	2	2
Professor coordenador AND Formação continuada	143	35	0	5
Coordenador pedagógico AND Formação inicial	99	10	0	0
Professor coordenador AND Formação inicial	52	1	0	0
Coordenador pedagógico AND Profissionalidade	543	45	0	0
Professor Coordenador AND Profissionalidade	575	16	0	0
Coordenador pedagógico AND Atribuições	118	31	0	0
Professor coordenador AND Atribuições	34	33	1	0
Coordenador pedagógico AND Identidade	156	15	0	0
Professor coordenador AND Identidade	61	15	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>2.209</b>	<b>274</b>	<b>3</b>	<b>7</b>

Fonte: Elaboração própria (2024)

Ao final das leituras e análises, selecionamos dez trabalhos, sendo sete dissertações e três teses. O Quadro 2 detalha as pesquisas por descritores, das mais recentes às mais antigas.

Os dados indicam que a maior parte das pesquisas foi produzida com o descritor primário “Professor Coordenador”, nomenclatura utilizada na rede paulista até o ano de 2022, como já explicitado. Além disso, soma-se o fato de os pesquisadores investigarem o fenômeno na própria rede paulista, onde atuam profissionalmente.

O conjunto de pesquisas selecionadas oferece um repertório sobre a história do CP na REEP, suas atribuições e seu papel na formação continuada, em diálogo com estudos que discutem o *status quo* da coordenação em nível nacional.

**Quadro 2:** Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Descritor	Autoria/ ano	Título	Tipo	IES
Professor Coordenador AND Formação continuada	Saltini (2022)	A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico	Dissertação	PUC-SP
	Oliveira (2020)	Um estudo do significado e sentido da formação continuada de professores para o professor coordenador	Dissertação	Unifesp
	Matsuda (2018)	A formação contínua docente na rede pública estadual paulista: as relações entre o professor coordenador do núcleo pedagógico, o professor coordenador e o professor	Dissertação	Unifesp
	Vera (2017)	A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular	Dissertação	Unesp
	Pignataro (2016)	Em busca da ilha desconhecida: o professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da rede estadual paulista	Dissertação	Unesp
Coordenador Pedagógico AND Formação continuada	Tamassia (2023)	O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores por meio da observação de aula e feedback formativo	Tese	PUC-SP
	Carvalho (2022)	Necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares de um agrupamento da rede pública estadual paulista	Dissertação	PUC-SP
	Correa (2021)	Formação de formadores: implementação de uma política de formação de CP realizada por uma DE da rede pública da Grande São Paulo	Tese	PUC-SP
	Gaiarin (2021)	A tematização da prática na formação continuada de professores de ciências de uma escola pública de ensino integral	Dissertação	Unesp
Professor Coordenador AND Atribuições	Souza (2021)	Tessituras entre coordenadores pedagógicos e professores em contexto de formação: em foco, o processo formativo do CP	Tese	PUC-SP

Fonte: Elaboração própria (2024)

## **Discussão**

O processo de análise das pesquisas selecionadas teve início com uma leitura para identificar os referenciais teóricos e metodológicos nelas abordados. Percebemos que, em sua maioria, trata-se de trabalhos de abordagem qualitativa. Quatro deles seguem uma abordagem mista (qualiquantitativa): as revisões de literatura de Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) e de Oliveira, Rocha e Silva (2020); a pesquisa investigativa realizada por Placco, Souza e Almeida (2012); e a tese de Tamassia (2023). Dez pesquisas seguem abordagens qualitativas complementadas por estudo teórico e análise documental.

Os dados empíricos foram coletados por meio de questionários e de entrevistas individuais e em grupo.

Na composição do referencial teórico, autoras como Vera Maria Nigro de Souza Placco, em conjunto com Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lucia Trevisan de Souza, aparecem citadas pela maior parte das investigações realizadas. Autores como António Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, Claude Dubar, Celso Vasconcellos, Demerval Saviani, Francisco Imbernón, José Carlos Libâneo e Michael Huberman são referidos nas análises e discussões sobre formação, desenvolvimento profissional docente e constituição identitária do CP.

Em um segundo momento, construímos quatro seções, cada uma representando categorias derivadas das questões que guiaram este estudo.

Para responder à questão “Como a identidade do CP se configura na REEP em meio às suas atribuições?”, reunimos pesquisas em torno da categoria Identidade com o título “Em busca de uma nova identidade”.

Por meio das investigações que abordam o “Investimento institucional na formação do CP”, na categoria Formação, procuramos responder à questão “Qual é a base formativa inicial e continuada que o CP recebe ao ingressar na função?”.

As pesquisas que respondem à questão “Qual é o papel do CP do Estado de São Paulo na FCP?” foram reunidas em dois títulos: “O papel do Coordenador Pedagógico na FCP”, cujos trabalhos abordam o histórico das políticas educacionais que envolvem a atuação do CP frente à formação, e “O impacto da formação continuada na prática pedagógica”, com pesquisas que revelam experiências formativas que têm a prática pedagógica como objeto de estudo.

### ***Em busca de uma nova identidade***

Nesta seção, analisamos as pesquisas de Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014); Oliveira, Rocha e Silva (2020); Placco, Souza e Almeida (2012) e Saltini (2022), as quais discutem a questão de como a identidade do CP se configura na REEP em meio às atribuições executadas no contexto escolar.

Os artigos de Placco, Souza e Almeida (2012) e Almeida, Souza e Placco (2016) analisam dados de pesquisa realizada pelas autoras em cinco capitais brasileiras sobre o trabalho do CP e apontam a necessidade de uma formação específica que o habilite para o exercício de suas atribuições cujo objeto de atuação difere da atividade docente e requer “competências para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar” (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 768).

Sobre as funções esperadas da coordenação, com base nos dados coletados com diretores, professores e CP, as autoras concluíram que a função articuladora é exercida, mas o caráter formativo e transformador, que deveria pautar a identidade da coordenação, fica prejudicado devido à dispersão do tempo em várias tarefas que extrapolam os limites pedagógicos de sua atuação. O atendimento a demandas burocráticas e a realização de atividades administrativas, como acompanhar reformas e organizar eventos, são exemplos de tarefas que consomem o tempo destinado ao planejamento de formações e ao apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

As autoras pontuam que há uma compreensão do CP de que as diversas atividades que executa o distanciam de suas atribuições, mas a falta de recursos humanos o torna responsável por elas.

A pesquisa evidenciou o reconhecimento do papel formativo do CP pelos respondentes. No entanto, as autoras questionam a clareza da compreensão sobre o significado da formação, em função de como são formuladas pelos órgãos centrais dos sistemas de ensino. A análise dos dados destaca os desafios enfrentados pelos CP para realizar formações na escola, como tempo insuficiente para planejar, local inadequado e dificuldades de reunir o coletivo docente.

Compreender a relação entre o legislado e o executado, tendo como foco a análise das atribuições formativas de coordenadores de duas escolas da Rede Estadual de São Paulo e duas escolas da Rede Municipal, foi o objetivo do estudo complementar sobre dados da pesquisa referida anteriormente, realizado por Almeida,

Souza e Placco (2016). As autoras concluíram que as legislações contemplam a FCP, no que se refere às atribuições formativas (formações que ocorrem em horário determinado) e às potencialmente formativas (planejamento e acompanhamento do trabalho pedagógico). Destacam, no entanto, que, em função de uma rotina atribulada, o legislado não é executado, conforme contemplam as leis e os discursos, e defendem que

[...] os sistemas educacionais criem condições para que a formação se efetive como atividade prioritária na prática dos CPs, em consonância com o que preconiza a legislação. Caso contrário, as tensões e contradições continuarão a prevalecer no modo de viver a coordenação pelos CPs, impedindo que os profissionais avancem na superação das dificuldades que enfrentam nas escolas (Almeida; Souza; Placco, 2016, p. 91).

Por meio da questão abaixo, as autoras descortinam um horizonte formativo mais promissor em direção à constituição de uma identidade para o CP:

Não seriam desejáveis projetos de formação mais abrangentes, que nascessem do contexto de trabalho dos coordenadores pedagógicos e considerassem suas demandas e necessidades, dando significado à função e aos eixos que a articulam, diferenciando-os da docência, da direção e de outras funções e nos quais estivesse clara a concepção de formação como processo que promove o desenvolvimento do profissional e sua constituição identitária? (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 769).

O estudo de Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) revisou trinta e oito pesquisas sobre a atuação do CP de 2000 a 2012. As pesquisas indicam uma cisão entre teoria e prática, atribuída à deficiência na formação inicial e continuada, e assinalam que o trabalho do CP é limitado por atividades burocráticas e emergenciais, conforme apontado no estudo anterior. O caráter provisório e rotativo da função, quando o ingresso não ocorre por meio de concurso público, foi destacado como nocivo à constituição de uma identidade profissional.

O estudo bibliográfico realizado por Oliveira, Rocha e Silva (2020) alcança um período complementar ao de Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) e tem como foco a formação do CP, com um recorte temporal de 2008 a 2018. Foram selecionadas quatro teses e trinta dissertações desenvolvidas em universidades das regiões Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. As autoras observam que a maioria das

investigações foi realizada por pesquisadores que já atuaram ou ainda atuam na coordenação pedagógica.

Em síntese, a pesquisa das autoras corrobora os resultados encontrados por Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) ao destacar que as propostas formativas organizadas pelas redes e instituições de ensino não atendem às necessidades de formação dos coordenadores e que não há um perfil específico para assumir a coordenação pedagógica. Esses aspectos são identificados como causas para os dilemas que o CP enfrenta na constituição de uma identidade profissional.

Ao refletirmos sobre a identidade do CP, concordamos com a perspectiva de Vasconcellos (2019) sobre o que a coordenação

[...] não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora) [...], não é coringa/tarefeiro/quebra-galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social etc.), não é tapa-buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), [...] não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (Vasconcellos, 2019, p. 86-87).

Destacamos da dissertação de Saltini (2022) a insegurança revelada pelas coordenadoras que atuam nas escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental (EF) e de Ensino Médio (EM), por não dominarem os conteúdos das diversas disciplinas. A autora argumenta, fundamentada em Libâneo (1998), que a raiz do problema não está na falta de domínio de conteúdos específicos de cada área do currículo, mas na falta de saberes próprios à gestão do trabalho pedagógico, uma vez que a falta de apoio dos órgãos centrais é referida como obstáculo para a construção da identidade dos coordenadores, vistos pela Seduc/SP como condutores de formações prontas, o que os leva a precisar “buscar seus próprios recursos, seus próprios entendimentos, e, muitas vezes de forma solitária, construir suas identidades na coordenação pedagógica” (Saltini, 2022, p. 113).

A análise dos estudos desta seção revela que a construção de uma identidade profissional que habilite o CP a articular, formar e transformar a realidade do ensino envolve uma nova estrutura. E esta depende de investimentos institucionais na formação inicial e continuada, bem como de delineamentos claros da função de coordenar e condições de trabalho que garantam o foco nas atribuições pedagógicas.

### ***Investimento institucional na formação continuada do CP***

Nesta seção, analisamos as pesquisas de Carvalho (2022); Correa (2021); Souza (2021) e Vera (2017), que problematizam o suporte oferecido pelas instituições de ensino à formação continuada do CP e propõem respostas para a questão sobre a base formativa inicial e continuada que os CP recebem ao ingressarem na função.

As quatro pesquisas confluem para as evidências apontadas por Vera (2017) de que as formações oferecidas pela Seduc/SP e respectivas Diretorias de Ensino (DE) não atendem às necessidades do CP por não levarem em conta as especificidades da função e os problemas do cotidiano escolar. A maior parte dos cursos, por serem padronizados, curtos e à distância, não propicia um espaço de reflexão crítica e de construção coletiva do conhecimento, o que tem causado insegurança e desmotivação, e, conseqüentemente, uma adesão superficial às propostas oficiais da rede de ensino.

Ao acompanhar tanto as formações realizadas pela DE quanto o desempenho dos coordenadores na reprodução de tais formações na escola, Correa (2021) assinala em sua tese os efeitos negativos dos mecanismos de reprodução e replicabilidade por esvaziarem o sentido da formação continuada no espaço escolar.

A análise de Correa ecoa as observações de Nóvoa na crítica ao excesso de discurso e à pobreza das políticas formativas. Nóvoa (1999, p. 15) apregoa que “a profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental”.

Nessa mesma direção, Roldão (2009) propõe um modelo de formação no contexto escolar que altere a lógica do “consumo” da formação para a “produção estratégica” da FCP, o que demanda uma mudança inovadora nas percepções de formadores e professores (Roldão, 2009, p. 90).

O trabalho de Carvalho (2022) apresenta um caminho alternativo para a atuação dos CP, destacando a importância da pesquisa na identificação das necessidades formativas desses profissionais em um agrupamento de seis escolas da REEP. A análise realizada permitiu não apenas identificar os desafios enfrentados no cotidiano escolar, mas também desvelar situações que influenciam diretamente na elaboração de uma proposta formativa condizente com tais necessidades e desafios.

Além disso, a pesquisa enfatizou a relevância da dimensão afetiva na formação continuada do CP, ressaltando a importância do estabelecimento de um

ambiente de proximidade e parceria para o desenvolvimento profissional. Nesse contexto, Carvalho (2022) destaca a necessidade de um olhar reflexivo e crítico sobre a prática profissional, especialmente no papel do Professor Coordenador de Agrupamento de Escola (PCAE)<sup>12</sup>, promovendo uma postura investigativa e aprimorando o acompanhamento dos CP nas unidades escolares.

Na mesma direção dos apontamentos de Carvalho (2022), a tese de Souza (2021) se vale da psicogenética de Wallon (1975) sobre o papel das emoções na criação de vínculos de comunhão na integração pessoa/grupo. Com base na premissa de que o processo formativo envolve a pessoa em sua interação com o grupo, a autora propôs identificar as necessidades formativas dos CP de três escolas da REEP por meio de aplicação de questionário aos professores, realização de rodas de conversa e entrevistas reflexivas com o CP.

Os resultados do referido estudo evidenciam que os coordenadores reconhecem a importância de seu papel formativo, mas sentem insegurança para realizar a FCP por não receberem formações adequadas que os fortaleçam nesse papel. Pelos compartilhamentos que a pesquisa possibilitou, a autora sinaliza para o efeito positivo de formações que problematizam as necessidades do contexto escolar e estimulam a socialização de saberes.

A segurança do CP à frente dos processos de FCP depende de investimento na própria formação, conforme lembram Placco, Souza e Almeida (2012) ao se referirem às habilidades de articular, formar e transformar, que, para serem desenvolvidas, requerem

[...] uma formação específica para o coordenador, na qual, ao lado de estudos teóricos que alicerces suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento) (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 770).

Com base nos principais contributos do conjunto de estudos analisados nesta seção, que permeiam a formação continuada do CP, entendemos a necessidade de explorar alternativas às políticas formativas de viés gerencialista.

---

<sup>12</sup> O pesquisador atuava como PCAE, função criada no ano de 2021 e extinta no final de 2022 pela Seduc/SP.

## **O papel do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada de Professores**

Nesta seção, para responder à questão sobre o papel do CP do Estado de São Paulo na FCP, analisamos as pesquisas de Matsuda (2018), Oliveira (2020) e Pignataro (2016), que apresentam um histórico de políticas educacionais concretizadas por meio de legislações e programas que envolvem a atuação do CP. Essas investigações, fundamentadas em autores como Saviani (1999) e Vasconcellos (2019), revelam as origens de uma identidade do CP voltada para a fiscalização do trabalho pedagógico.

O estudo das legislações aponta que a função de CP criada em 1974<sup>13</sup> passou por diversas alterações no decorrer dos governos paulistas e, dentre as legislações, somente a Resolução SE 88, de 19 de dezembro de 2007, em seu artigo 2º, inciso III, evidenciou o papel do CP na FCP “[...] a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional” (São Paulo, 2007, p. 1).

Na mais recente legislação que normatiza a função de CP, cuja nomenclatura passa a ser Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP) (Resolução Seduc 53, de 29 de junho de 2022), são recorrentes os verbos *atuar, planejar, apoiar, orientar, decidir, priorizar*, mas falta o verbo *formar*. De igual modo, não há direcionamentos de incentivo ao estudo e à investigação sobre a prática com fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa científica (São Paulo, 2022b).

Outro apontamento que julgamos importante, por atualizar a história da coordenação pedagógica na REEP, a qual reitera as características de descontinuidade nas políticas públicas, diz respeito à criação da figura do PCAE (normatizada pela Resolução Seduc 46, de 8 de abril de 2021) com o papel de realizar acompanhamento pedagógico formativo para um agrupamento de coordenadores de cinco escolas. A justificativa para a criação da nova função é que faltava um profissional que acompanhasse o trabalho do CP na implementação das ações do plano de melhoria das escolas (São Paulo, 2021).

O PCAE passou a receber formações semanais, nas DE, e mensais na Seduc/SP. E, embora as formações seguissem um roteiro, havia liberdade para propor

---

<sup>13</sup> Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/29056>. Acesso em: 15 fev. 2024.

formações contextuais no atendimento de necessidades e demandas das escolas, conforme lembra Carvalho (2022). Porém, essa nova função, repetindo um histórico de descontinuidade de programas na REEP, não foi incluída no novo plano de carreira instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, o que culminou no fim do projeto (São Paulo, 2022a).

Segundo Matsuda (2018), Oliveira (2020) e Pignataro (2016), a falta de investimentos robustos em uma formação continuada que considere o contexto escolar é explicada por uma visão governamental gerencialista da educação, atestada pelo histórico de parcerias público-privadas acirradas nos últimos vinte anos. Aos parceiros, delega-se a elaboração de conteúdos formativos que devem ser replicados pelo CP na escola.

Há algum tempo, Gatti e Barreto (2009) alertam para as limitações de modelos que replicam em larga escala formações genéricas:

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino [...], embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações (Gatti; Barreto, 2009, p. 202).

O problema em relação à dependência da Seduc-SP com os parceiros externos, conforme denuncia Ball (2014), é a implementação de um modelo mercadológico e gerencial na educação que desconsidera a participação democrática da comunidade escolar com a promessa de eficiência e resultados educacionais baseados no *modus operandi* do setor privado, que

[...] ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de formas relacionadas (Ball, 2014, p. 181).

A grande desvantagem dessas parcerias é a dependência em relação à iniciativa privada e, com ela, a falta de valorização e preparo de longo prazo dos próprios quadros da Seduc/SP<sup>14</sup>, onde “consolida-se um ‘mercado da formação’, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais” (Nóvoa, 1999, p. 14).

Ao ler o histórico das atribuições delegadas ao CP pela Seduc/SP, presente nas pesquisas apresentadas, conseguimos identificar os padrões que se repetem na REEP e afetam diretamente a constituição da identidade do CP como formador na escola. Entre eles, destacamos o “gerencialismo”, a “descontinuidade de programas educacionais” e a falta de “mobilização e fortalecimento” das competências estabelecidas na própria REEP. A visão gerencialista, que terceiriza à iniciativa privada as formações e a elaboração de projetos, dificulta o fortalecimento e a mobilização das competências nas escolas para a concepção e a elaboração de processos formativos consistentes e contínuos.

Em contraponto, estudos como os de Davis *et al.* (2011) e Nóvoa (2019) apontam para políticas educacionais que consideram novos padrões de parcerias dentro do próprio sistema público de ensino básico e superior, parcerias essas de mão dupla, em que os saberes teóricos da academia e os saberes da prática escolar dialogam na busca de respostas aos desafios do ensino.

Davis *et al.* (2011) defendem, em pesquisa que considerou o contexto formativo nas redes públicas de ensino estadual e municipal de todo o país, que é preciso um esforço coletivo para construir comunidades de aprendizagem.

Defende-se que a “aprendizagem contínua” seja uma noção a ser incorporada à cultura escolar, mediante parcerias estabelecidas entre universidades, unidades escolares e sistemas educacionais. Só atuando em conjunto torna-se possível formar culturas institucionais nas escolas que ofereçam apoio a professores diferentes em diferentes momentos do ciclo profissional (Davis *et al.*, 2011, p. 830).

Um exemplo concreto de parceria entre escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) que já se constitui como uma referência em nível nacional e abrange

---

<sup>14</sup> As parcerias vêm de longa data e incidem diretamente no trabalho do CP, que tem a incumbência de implementá-las. De 2003 até 2023, o Instituto Ayrton Senna participou ativamente da proposição de programas para a formulação de materiais pedagógicos e formação continuada em serviço e, com a mesma intensidade, a ONG Parceiros da Educação, ligada à Fundação Lemann, vem atuando desde 2004 com apoio técnico na proposição de materiais e formação de docentes e gestores. Essa ONG celebrou em 2020 novo contrato de parceria com a Seduc, envolvendo um programa de gestão de pessoas com foco na seleção de gestores para as escolas e diretorias de ensino.

ao mesmo tempo a formação inicial e continuada de professores é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

A finalidade desse programa é aproximar os estudantes da licenciatura ao cotidiano das escolas públicas de educação básica por meio de uma imersão no contexto escolar, com o objetivo de integrar a teoria que se aprende na IES à prática de ensino dos professores com reconhecida competência pedagógica para qualificar a formação inicial dos futuros docentes. Um importante diferencial do programa é a concessão de bolsas, tanto para os estudantes das licenciaturas como para os professores das IES e das escolas que recebem os estagiários.

Após ouvirem participantes do Pibid em todo o território nacional e identificarem a relevância das ações formativas, Gatti *et al.* (2014) defendem a permanência e a extensão do programa por oportunizar aos estudantes a vivência com a diversidade de modelos didáticos e a criação de novas formas de ensinar, enriquecidas pela pesquisa e reflexão sobre a atividade de ensino.

Os dados da pesquisa reforçam a importância de valorizar os professores da educação básica como coformadores na formação inicial, bem como de fortalecer as licenciaturas ao repensar o currículo institucional, tendo em vista a interligação dos saberes da academia com aqueles oriundos da experiência dos docentes responsáveis pela supervisão dos bolsistas e apoio a eles. Em complemento, Nóvoa (2019) destaca que

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 11).

Na realidade brasileira, as instituições de Ensino Superior públicas possuem mais tradição em pesquisa, motivo pelo qual já defendemos, em trabalhos anteriores, argumentações para a construção articulada da formação continuada entre escolas e tais instituições (Oliveira; Cericato, 2022).

Na análise e discussão sobre o papel da coordenação na FCP, procuramos evidenciar o que as pesquisas assinalam sobre a origem histórica de uma identidade do CP voltada para a fiscalização do trabalho pedagógico; apontamos o gerencialismo como padrão recorrente nas políticas educacionais e mostramos novos horizontes

formativos, propondo a parceria dos sistemas de ensino com as IES de reconhecido padrão de qualidade em pesquisa e produtos educacionais.

Em continuidade, ainda para responder à questão sobre o papel do CP na FCP, na próxima seção trataremos dos estudos que analisam exemplos de novas possibilidades formativas.

### ***O impacto da formação continuada na prática pedagógica***

Nesta seção, analisamos as pesquisas realizadas por Gaiarin (2021) e Tamassia (2023) para responder à questão sobre o papel do CP na FCP.

Gaiarin (2021) analisa os resultados de uma pesquisa-intervenção realizada com professores de ciências de uma escola integral da REEP, no contexto pandêmico. Referenciada nos procedimentos metodológicos propostos por Lerner, Torres e Cuter (2007) e Weisz (2011) sobre a tematização da prática, a pesquisa teve como objetivo identificar hipóteses subjacentes ao trabalho do professor e buscar alternativas para aprimorar o ensino. Tratou-se, portanto, de refletir sobre o cotidiano na sala de aula, documentando atividades e avaliando seu desenvolvimento.

A tematização, explica Gaiarin (2021), é uma prática que consiste em analisar situações didáticas reais nas quais o professor é incentivado a desentranhar as teorias que o guiam, promovendo uma análise mais profunda e reflexiva.

Em relação aos limites dessa estratégia formativa, a autora afirma que esse processo exige mais tempo de aplicação e que, embora tenha sido desenvolvido em escola integral, cujo horário é ampliado, avalia que o tempo foi insuficiente, haja vista as diversas atividades e demandas dos profissionais envolvidos.

Tamassia (2023), a seu turno, apresenta uma abrangente pesquisa de campo que coletou dados com CP e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Teve como objetivo analisar a observação de aula e dar uma devolutiva ao(à) professor(a) como estratégia de formação continuada em serviço.

Em relação aos dados do estudo bibliográfico, a autora informa que a observação da aula é uma estratégia formativa pouco discutida e também pouco praticada na educação, já que há um número reduzido de pesquisas sobre o tema. Quanto aos resultados da pesquisa de campo, Tamassia (2023) verifica que há uma compreensão dos participantes favorável a essa prática, mas que esse processo fica

prejudicado por falta de respaldo formativo, resistência de alguns professores e problemas com a gestão do tempo e planejamento da rotina do CP.

O estudo de Vasconcellos (2019) ajuda a entender a resistência dos professores, referida por Tamassia, ao lembrar a constituição histórica da imagem fiscalizadora do CP, que imprimiu a lógica da divisão do trabalho entre os que o pensam e fiscalizam e os que o executam. Para mudar essa percepção, o autor propõe que uma nova postura deve ser assumida pelo coordenador para que possa ser visto como parceiro, e não fiscal da atividade de ensino.

Em referência à obra de Zepeda (2005), Tamassia (2023, p. 93-94) pondera que “auxiliar os professores começa onde o ensino acontece: na sala de aula”. A autora lembra que o desenvolvimento profissional docente, e não a “fiscalização” do trabalho, é o objetivo da observação como estratégia formativa que envolve, entre outros instrumentos, um roteiro a ser definido previamente com o professor que será observado, além de uma devolutiva sobre as observações.

Buscando refletir sobre caminhos possíveis para transformar os padrões vigentes, identificados nas pesquisas levantadas, encontramos em Reali, Tancredi e Mizukami (2010) uma contribuição importante para pensar novas possibilidades formativas. As autoras realizaram uma pesquisa-intervenção sobre um Programa de Mentoria (PM) composto de pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), professoras experientes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e professoras em início de carreira.

Na dinâmica do PM, ocorrido por meio de correspondência eletrônica entre as mentoras (professoras experientes) e as colegas iniciantes, cabia às pesquisadoras a mediação com as mentoras por meio de diários reflexivos sobre as atividades desenvolvidas, que tiveram início após a definição dos temas de intervenção, conforme as necessidades apresentadas pelas professoras iniciantes. Esses temas abrangiam desafios no ensino de certos conteúdos, em questões discentes e na dinâmica com as famílias.

Para subsidiar a interação na mentoria, as atividades foram registradas em diários descritivos e reflexivos das atividades planejadas e executadas; das produções dos alunos; dos relatos de incidentes críticos e de reuniões; dos registros de observação de aula, entre outros.

Na análise das autoras, o PM promoveu o desenvolvimento profissional de mentoras e mentoradas por meio da socialização de conteúdos de forma objetiva e

reflexiva, bem como permitiu “a análise crítica das próprias ideias e práticas resultantes do desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem” (Reali; Tancredi; Mizukami, 2010, p. 494).

Assim, o diálogo com a pesquisa de Reali, Tancredi, Mizukami (2010), que têm na prática pedagógica seu objeto de estudo, permite refletir sobre o impacto educacional de propostas formativas orientadas pelo pensamento teórico crítico-reflexivo, evidenciando a diferença qualitativa entre os modelos de formação que informam, como os construídos em efeito cascata, e aqueles que realmente formam.

### **Considerações finais**

Este estudo teve por objetivo explicitar os motivos pelos quais a função de CP ainda não estabeleceu um repertório robusto de conhecimentos e práticas capaz de contribuir com um relevante suporte pedagógico formativo aos docentes para o aprimoramento da aula e a consequente melhoria da aprendizagem dos estudantes. Para alcançá-lo, utilizamos o Estado da Questão como procedimento metodológico de pesquisa, em diálogo com os autores de referência em estudos sobre a identidade do CP e a formação de professores.

A análise dos dados buscou responder aos questionamentos que guiaram o estudo e se estruturou em seções, representando as categorias de análise criadas.

Do conjunto dos dados sistematizados, foi possível chegar a algumas constatações. A primeira delas é que, na literatura da área, a história do CP na REEP está sendo registrada pelos pesquisadores com rigor científico, sendo, portanto, cumprida a missão de contribuir com os formuladores de políticas públicas educacionais. No entanto, tendo em vista que a denúncia dos padrões que se repetem também vem se repetindo há décadas, constatamos que tais pesquisas não estão sendo vistas ou consideradas pelos diversos governantes e por aqueles que são designados à frente das Secretarias de Educação.

Entre esses padrões, destacamos uma segunda constatação, que é a permanência de políticas educacionais gerencialistas, aliadas à descontinuidade de programas educacionais e à falta de valorização, mobilização e fortalecimento de competências estabelecidas na própria REEP.

Chegamos à conclusão de que o empresariamento da educação enraizado no gerencialismo é o nexo por trás da aparência externa de processos formativos, programas e projetos que não seguem a ordem das necessidades e demandas formativas do contexto escolar.

O que orienta tais políticas é uma ordem performática, como lembra Ball (2014), conduzida por políticas provisórias, suprimidas na mudança de governos, pela ausência de um projeto claro de Estado para a educação. Essa é a causa principal para o enfraquecimento da constituição de uma identidade profissional do CP que favoreça seu papel articulador, formativo e transformador da realidade educacional, como apregoam Placco, Souza e Almeida (2012).

Em relação ao que apontam Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) sobre a necessidade de estabilidade na função, conferida por exigência de formação pedagógica inicial com ingresso por meio de concurso público, consideramos importante a realização de pesquisas comparativas do trabalho do CP nas redes de ensino que garantem essa estabilidade com aquelas como a REEP, que designam docentes para a coordenação por meio de processos seletivos que não envolvem concurso público, estágio probatório ou exigência de formação específica.

Para alterar os padrões que limitam a ação do CP e dificultam a constituição da sua identidade, defendemos a proposição de políticas educacionais que garantam processos de formação adequados às especificidades de sua atuação e uma estrutura de trabalho que lhe possibilite tempo, espaço e recursos para planejar, formar, acompanhar, apoiar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o seu aprimoramento. O fortalecimento das escolas como comunidades de aprendizagem deve ser um novo padrão a ser implementado, por meio de políticas educacionais duradouras e consistentes.

A promoção de parcerias de longa duração com as IES de reconhecido padrão de qualidade emerge como uma estratégia promissora para estabelecer uma interlocução significativa entre os responsáveis pela formação inicial de professores e aqueles envolvidos na formação continuada. Essa colaboração pode aprimorar a prática de ensino, fomentando um diálogo profícuo com a pesquisa educacional e considerando-a uma ferramenta estratégica para a resolução dos desafios enfrentados nos contextos educacionais.

## Referências

ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. T. de; PLACCO, V. M. N. de S. Legislado *versus* executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016. DOI: 10.18222/eae.v27i64.3647. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3647>. Acesso em: 1 fev. 2024.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.** Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. 272 p.

BELL, J.; WATERS, S. **Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers in Education and Social Science**. Milton Keynes: England: Open University Press, 1989. 277 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, v. 12, n. 248, p. 27.883, 23 dez. 1996.

CARVALHO, A. A. de. **Necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares de um agrupamento da Rede Pública Estadual Paulista**. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26071>. Acesso em: 3 fev. 2024.

CORREA, A. B. **Formação de formadores: implementação de uma política de formação de coordenadores pedagógicos realizada por uma diretoria de ensino da rede pública da Grande São Paulo**. 2021. 128 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24690>. Acesso em: 3 fev. 2024.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P. F. da; SOUZA, J. C. de. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, set./dez. 2011. DOI: 10.1590/S0100-15742011000300010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM>. Acesso em: 1 fev. 2024.

GAIARIN, M. D. B. B. **A tematização da prática na formação continuada de professores de ciências de uma escola pública de ensino integral**. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Jaboticabal, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214255>. Acesso em: 3 fev. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009. 294 p.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A; GIMENES, N. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Textos FCC**, v. 41, p. 1-120, set. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298>. Acesso em: 1 fev.2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

LERNER, D.; TORRES, M.; CUTER, M. E. A tematização da prática na sala de aula. *In*: CARDOSO, B. (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 103-242.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998. 208 p.

LIBÂNEO, J. C. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2003. DOI: 10.5335/rep.v10i2.14720. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14720/114117279>. Acesso em: 1 fev. 2024.

MATSUDA, A. B. **A formação contínua docente na rede pública estadual paulista**: as relações entre o professor coordenador do Núcleo Pedagógico, o professor coordenador e o professor. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/611668b2-932c-41cd-9ed7-c36e5afabe57>. Acesso em: 3 fev. 2024.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hnr5hSksLQj5bMX589NcfLB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2024.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. DOI: 10.18222/eae153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 15 jan. 2024.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun.1999. DOI: 10.1590/S1517-97021999000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2024.

OLIVEIRA, A. C.; ROCHA, S. A.; SILVA, J. L. A. da. A formação de coordenadores pedagógicos: práticas e necessidades formativas em discussão. **Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 26-46, jan./jun. 2020. DOI: 10.30905/ded.v4i1.169.

Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/169>. Acesso em: 1 fev. 2024.

OLIVEIRA, L. H. M. de P. **Um estudo do significado e sentido da formação continuada de professores para o professor coordenador**. 2020. 250 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/b6a7fdc1-f0d3-44f8-9e67-7012f8f89bb4>. Acesso em: 3 fev. 2024.

OLIVEIRA, L. H. M. de P.; CERICATO, I. L. Significações da formação continuada para o professor coordenador. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 17, p. 1-24, 2022. DOI: 10.7867/1809-03542022e9862. Disponível em:

<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9862/5825>. Acesso em: 8 fev. 2024.

PIGNATARO, F. V. de L. **Em busca da ilha desconhecida: o professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da rede estadual paulista**. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150810>. Acesso em: 3 fev. 2024.

PLACCO, V. M. N. de S; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000300006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2024.

REALI, A.; TANCREDI, R.; MIZUKAMI, M. G. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010. DOI: 10.1590/S0100-15742010000200009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VZSw8BST7sZG8cLJbKCKnmg/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

ROLDÃO, M. do C. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009. 129 p.

SALTINI, L. C. **A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista: o papel do coordenador pedagógico.** 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26117>. Acesso em: 3 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 114, de 13 de dezembro de 1974.** Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa, [1974]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/29056>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 88, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 117, n. 240, p. 23, 21 dez. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Seduc 46, de 8 de abril de 2021. Institui o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 101, n. 69, p. 20-21, 13 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022.** Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação [...]. São Paulo: Assembleia Legislativa, [2022]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 18 jun. 2022a.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Seduc 53, de 29 de junho de 2022. Dispõe sobre a função de Coordenador de Gestão Pedagógica e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 132, n. 127, p. 50-51, 30 jun. 2022b.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-38.

SOUZA, R. G. T. **Tessituras entre coordenadores pedagógicos e professores em contexto de formação:** em foco, o processo formativo do CP. 2021. 135 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24232>. Acesso em: 3 fev. 2024.

TAMASSIA, S. A. S. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores por meio da observação de aula e feedback formativo.** 2023. 241 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39731>. Acesso em: 3 fev. 2024.

VASCONCELLOS, C. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019. 320 p.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2014. 448 p.

VERA, R. F. **A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular.** 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017. Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/4158.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4158.pdf). Acesso em: 3 fev. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1996. t. III. 383 p.

WALLON, H. A formação psicológica dos professores. *In*: WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975. p. 355-366.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2011. 133 p.

ZEPEDA, S. J. **The Instructional Leader's Guide to Informal Classroom Observations.** Larchmont: Eye On Education, 2005. 182 p.