

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

**LUIZ MARLES GONÇALVES DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA E O PAPEL DA  
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA TEORIA  
DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**

**GOIÂNIA  
2021**

**Luiz Marles Gonçalves dos Santos**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA E O PAPEL DA  
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA TEORIA  
DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

**GOIÂNIA  
2021**

S237f Santos, Luiz Marles Gonçalves dos  
Formação continuada de professores na escola e o papel  
da coordenação pedagógica : um estudo na perspectiva  
da teoria do ensino desenvolvimental / Luiz MarlesGonçalves dos  
Santos.-- 2021.  
101 f.

Texto em português, com resumo em inglês. Dissertação  
(mestrado) -- Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e  
Humanidades, Goiânia, 2021.  
Inclui referências: f. 90-100.

1. Educação permanente. 2. Professores - Formação.  
3. Escolas - Organização e administração. I. Libâneo, José Carlos.  
II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-  
Graduação em Educação - 2021.  
III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 377.8(043)



**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA E O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 de agosto de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás**

---

**Profa. Dra. Selma Oliveira Alfonsi / Centro Educacional Pioneiro, Brasil**

---

**Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás**

---

**Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás**

---

**Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa / UFG**

Dedico

Aos meus filhos, Mateus e Denise, que são motivos de um buscar perene;

À minha esposa Patrícia Caetano, insinuante e providente companheira;

À minha mãe Maria, sábia educadora, que me ensina a cada dia decifrar novos  
códigos;

E ao meu pai Joaquim (in memoriam), que com maestria soube ser mestre em  
minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

**A Deus**, pelas constantes bênçãos concedidas a mim.

**Aos meus filhos**, Mateus e Denise e **à minha esposa** Patrícia Caetano, que conviveram com a minha ausência em muitos momentos durante esse período de estudos para a conclusão deste trabalho.

**À minha mãe** Maria, **ao meu pai** Joaquim (in memoriam) e **aos meus irmãos**, Luzimária, Zilmária, Vilmária, Salviano e Luciene, que continuam a contribuir com o meu aprendizado.

**Ao meu orientador prof. Dr. José Carlos Libâneo**, por suas palavras de incentivo e provocações, que me instigava a buscar cada vez mais. Agradeço pela paciência e disposição em contribuir com a minha formação. Jamais esquecerei os ensinamentos adquiridos em nossos momentos de orientação.

**Às professoras Dra. Selma Oliveira Alfonsi e Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita**, por aceitarem fazer parte da Banca de Qualificação e, depois, na Banca de Defesa, pelas valiosas observações.

**Às minhas amigas do grupo de estudo do mestrado: Ana Vitória, Cilânia e Cinara**, que contribuíram de modo ímpar em nossas trocas de experiências.

**A CAPES**, pelo apoio financeiro que me permitiu concluir o curso de Mestrado em Educação pela PUC-GO.

*Uma coisa é certa: as pessoas arrumam tempo para as coisas que compreendem, que valoram e nas quais acreditam. Os dirigentes da escola precisam, então, ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino e aprendizagem. (LIBÂNEO, 2013, p. 40)*

*A resposta que você der hoje talvez não valha mais amanhã. A resposta que hoje lhe parece certa talvez amanhã seja contraditória. Melhor deixar um espaço para a mudança, para a dúvida. E, diferentemente da sua casa feita de tijolos, o seu castelo nas nuvens pode estar sempre em construção.*

*Barbara Sophia Tammes*

## RESUMO

O presente estudo tem como tema a formação continuada de professores na situação de trabalho, realçando a atuação da coordenação pedagógica nesse aspecto da formação docente. Partiu-se de dois pressupostos, o primeiro, de que os professores necessitam permanentemente aprimorar os saberes profissionais necessários ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente os voltados à realização do processo de ensino-aprendizagem; o segundo, de que o provimento das condições de realização desse aprimoramento cabe à Coordenação Pedagógica. A questão básica posta à pesquisa foi perguntar se ações de formação continuada, conduzidas pela Coordenação Pedagógica, voltadas para a assistência pedagógica aos professores, especialmente, na sala de aula, podem contribuir para um melhor desenvolvimento do ensino e, portanto, uma aprendizagem mais efetiva por parte dos alunos. Foi estabelecido como objetivo geral conhecer e analisar conceituações e características da formação continuada na escola e o papel da Coordenação Pedagógica em prover condições e ações relacionadas com essa formação, especialmente no que diz respeito à assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula. Já, como objetivos específicos ficaram estabelecidos: a) Buscar nas pesquisas entendimentos acerca da definição e caracterização da formação continuada na escola; b) Contrastar diferentes olhares da pesquisa acadêmica sobre as funções da coordenação pedagógica, especialmente quanto a ações voltadas para a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula; c) Trazer contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a atuação pedagógica da Coordenação Pedagógica no campo da didática, ou seja, como uma proposta de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Para este estudo, foi realizada pesquisa bibliográfica, de tipo exploratória, tendo como referência o materialismo histórico-dialético por percebê-lo como o método mais viável para a análise dos dados levantados. Nessa pesquisa, foram utilizados estudos teóricos e empíricos sobre formação continuada e as atribuições profissionais da Coordenação Pedagógica, especialmente em relação à formação continuada. As buscas foram feitas no portal de periódicos da CAPES e no banco de dados da BDTD. Concluído este estudo, podemos apontar nossos principais achados. Primeiro, a pesquisa bibliográfica mostrou, entre as conceituações e características da formação conceituada, aquela que a compreende como centrada nos aspectos pedagógico-didáticos do trabalho do professor, visando ao aperfeiçoamento de ações voltadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico-didático dos professores na sala de aula. Segundo, embora estudos consultados coloquem em destaque o papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada, as pesquisas empíricas examinadas mostraram que não é frequente nas escolas a ocorrência de ações dessa natureza, entre outras razões, por lacunas na formação profissional e atribuição ao Coordenador Pedagógico de funções burocráticas desviando-o de suas atribuições originais. Terceiro, as pesquisas mostraram, igualmente, a necessidade imperativa de ligação mais estreita entre a Coordenação Pedagógica e a atuação dos professores no processo de ensino-aprendizagem, isto é, como garantia de melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Quarto, em face a essas constatações, foi apresentada a teoria do ensino desenvolvimental como possibilidade de propiciar elementos teóricos e práticos para auxiliar os coordenadores pedagógicos a promover a assistência pedagógico-didática direta aos professores na sala de aula.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Coordenação Pedagógica. Organização e gestão da escola. Formação de Professores.



## ABSTRACT

The present study has as its theme the continuing education of teachers in the work situation, highlighting the role of the pedagogical coordination in this aspect of teacher education. Two assumptions were made, the first, that teachers need to permanently improve the professional knowledge necessary for the teaching-learning process, especially those aimed at carrying out the teaching-learning process; the second, that the provision of conditions for carrying out this improvement is the responsibility of the Pedagogical Coordination. The basic question posed to the research was to ask whether continuing education actions, conducted by the Pedagogical Coordination aimed at pedagogical assistance to teachers, especially in the classroom, can contribute to a better development of teaching and, therefore, more effective learning by students. It was established as a general objective to know and analyze concepts and characteristics of continuing education, at school and the role of the pedagogical coordination in providing conditions and actions related to this training, especially with regard to pedagogical-didactic assistance to teachers in the classroom. And as specific objectives: a) Search in research understandings about the definition and characterization of continuing education at school; b) Contrast different views of academic research on the functions of pedagogical coordination, especially regarding actions aimed at pedagogical-didactic assistance to teachers in the classroom; c) Bring contributions from the theory of developmental teaching to the pedagogical performance of the Pedagogical Coordination in the field of didactics, as a proposal to improve the teaching-learning process. For this study, an exploratory bibliographic research was carried out, using the historical-dialectical materialism as a reference, as it was perceived as the most viable method for data analysis. In this research, theoretical and empirical studies on continuing education and the professional attributions of the Pedagogical Coordination were used, especially in relation to continuing education. Searches were made on the CAPES journal portal and on the BDTD database. At the end of this study, we can point out our main findings. First, the literature search showed, between the conceptualizations and characteristics of conceptualized training, the one that understands it as centered on the pedagogical-didactic aspects of the teacher's work, aiming at the improvement of actions aimed at improving the pedagogical-didactic work of teachers in the classroom. Second, although studies consulted highlight the role of the Pedagogical Coordinator in continuing education, the empirical research consulted showed that it is not common in schools the occurrence of actions of this nature, among other reasons by gaps in professional training and attribution to the Pedagogical Coordinator of bureaucratic functions, diverting him from his original attributions. Third, research has shown, equally, the imperative need for a closer link between Pedagogical Coordination and the role of teachers in the teaching-learning process, as a guarantee of better results in learning of the students. Fourth, given these findings, the theory of developmental teaching was presented as a possibility to provide theoretical and practical elements to help pedagogical coordinators to promote direct pedagogical-didactic assistance to teachers in the classroom.

**Key words:** Continuing Education. Pedagogical Coordination. School Organization and Management. Teacher formation.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Número de trabalhos selecionados nos anos pesquisados.....	20
<b>QUADRO 2</b> – Trajetória da Formação Continuada.....	35

## SIGLAS E ABREVIações

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização;
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências;
ABdC	Associação Brasileira de Currículo;
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNC-Formação	Base Nacional Comum de Formação de Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FORPARFOR	Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR
FORPIBID RP	Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica; Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NTE	Núcleos de Tecnologia Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
PUC/ GO	Pontifícia Universidade de Goiás
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação matemática
SBEEnBio	Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia
SBEEnQ	Sociedade Brasileira de Ensino de Química
SciElo	Scientific Eletronic Library Online
SEDUC – GO	Secretaria da Educação do Estado de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>23</b>
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA: ABORDAGEM CONCEITUAL E HISTÓRICA.....</b>	<b>23</b>
1.1 – Formação Continuada: aportes conceituais .....	23
1.2 – Aspectos históricos e legislação acerca da formação continuada .....	33
1.3 - Formação Continuada no contexto de trabalho: visões propositivas de pesquisadores.....	45
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>51</b>
<b>A ATIVIDADE DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA CONFORME AS PESQUISAS .....</b>	<b>51</b>
2.1 – Breve menção à história da Coordenação Pedagógica nas escolas .....	51
2.2 – As atribuições do Coordenador Pedagógico e a formação continuada.....	57
2.3 – Um retrato realista do cotidiano escolar: os desafios da prática do Coordenador Pedagógico .....	63
2.4 – Coordenação Pedagógica, Formação Continuada e assistência pedagógico-didática ao professor.....	67
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>70</b>
<b>DIDÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....</b>	<b>70</b>
3.1 – Os elementos constitutivos da didática desenvolvimental e as ações de formação continuada.....	72
3.2 – A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada .....	79
3.3 – A assistência pedagógico-didática aos professores: uma exigência no processo ensino-aprendizagem .....	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>90</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema a formação continuada de professores na situação de trabalho, destacando o papel da coordenação pedagógica na formação continuada. Tem como pressuposto o fato de que os professores necessitam continuamente aprimorar os saberes profissionais em relação ao processo de ensino-aprendizagem, em razão de mudanças externas e internas de variada natureza que vão ocorrendo no contexto escolar. Estudiosos desse tema reconhecem que cabe à Coordenação Pedagógica da escola a atuação na formação continuada de professores, assim, essa atuação deve estar centrada na assistência pedagógico-didática, isto é, no processo ensino-aprendizagem na sala de aula para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Em nosso país, a formação continuada de professores transita em percalços movediços, visto que as principais entidades que lutam pela melhoria da educação e das condições de trabalho têm propostas divergentes entre si, porém, com intenções de aprimorar a formação de professores com o intuito de promover a qualidade do ensino. A própria legislação apresenta artigos que se mostram dúbios nas intenções de promover um sistema de formação educacional que atenda aos interesses de todos. Nestes gargalos interpretativos é que se situam os espaços divergentes.

O significado de formação continuada costuma abranger meios de formação, tais como: congressos, seminários, palestras, cursos, reuniões pedagógicas, estudos pela Internet etc. Neste estudo, sem desmerecer o valor formativo desses eventos, o foco foi posto em ações de formação continuada na situação de trabalho. Essas ações, centradas no aprimoramento do exercício docente, envolvem a atuação dos professores na escola e na sala de aula mas também, atualização em conhecimentos ligados ao currículo, às teorias pedagógicas, a formas de investigação, a novas metodologias de ensino e, presentemente, a formas de busca de informação digital sobre os conteúdos, o currículo, os acontecimentos políticos, as mudanças na vida cotidiana etc.

A despeito desse entendimento de formação continuada assumido por vários pesquisadores, tais como, entre outros, Pimenta (1999), Placco (1994; 2008); Placco, Almeida e Souza (2012); Nascimento (2011), Candau (2011), Libâneo

(2013), Domingues (2014), Pinto (2011), Rangel (2001; 2010) e Rangel e Silva Jr (2004), as pesquisas mostram baixa ocorrência de ações efetivas de formação no local de trabalho, desvinculação entre teoria e prática, assim como predomínio de aspectos burocráticos e normativos sobre os pedagógicos nas atribuições do Coordenador Pedagógico. Desse modo, os temas da formação continuada e do papel da coordenação pedagógica para a efetivação dessa formação permanecem atuais, justificando a relevância do presente estudo.

O desejo de pesquisar essa temática veio de minha vivência profissional como Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico numa escola municipal e outra estadual respectivamente, entre os anos de 1997 a 2004. Anteriormente, no ano de 1995, iniciei a minha carreira profissional no magistério em uma escola privada, trabalhando com uma turma da 3ª série. E, assim como a maioria dos professores em início de carreira, senti-me necessitado de orientações e acompanhamento para contribuir de modo ainda mais relevante para com os estudantes daquela turma com a qual eu estava iniciando a minha jornada profissional.

Posteriormente, ao concluir o curso de Pedagogia em 2002, e já estando num cargo de gestão educacional, senti a necessidade de aprimorar os conhecimentos nessa área. Desse modo, cursei uma especialização em Administração Educacional que muito contribuiu para o desempenho da função que ora exercia. Já, no curso de Mestrado em educação pela PUC Goiás iniciado em 2019, estudos na disciplina Teorias da Educação e Processos Pedagógicos me impulsionaram a ir adiante neste anseio por estudar essa temática. Ademais, a aproximação com estudos de Libâneo (2002a; 2002b; 2006; 2008; 2009; 2015 e 2016) sobre a descaracterização do campo teórico da pedagogia e da atuação do pedagogo nos fez perceber alguns aspectos da formação profissional de pedagogos que poderiam explicar os impasses em relação à identidade profissional do Coordenador Pedagógico.

Com efeito, não está prevista na legislação atual uma formação profissional específica para diretores e coordenadores pedagógicos<sup>1</sup>, visto que a Resolução CNE/CP n. 1 de 15/5/2006 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura), trata da regulamentação do curso de

---

<sup>1</sup> As exigências apresentadas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, no Art. 3º, inciso III e no Art. 4º, Parágrafo Único não contemplam a necessidade de uma formação específica para diretores coordenadores pedagógicos.

pedagogia para a formação de professores. Outros problemas dizem respeito às normas legais da Coordenação Pedagógica que nem sempre são claras e, frequentemente, estabelecem para essa função muito mais atribuições administrativas e burocráticas do que propriamente pedagógicas. Não podemos esquecer o que escreveu Libâneo (2006), “a organização e gestão da escola não pode ser um trabalho improvisado, pois ela é requisito para realizar os objetivos da escola” (p. 863).

Frente às dificuldades que eu vinha encontrando no desempenho das atribuições específicas da função, fui me dando conta de que as questões pedagógico-didáticas ficavam em segundo plano, sentindo-me frustrado por ter que realizar múltiplas tarefas mais de cunho burocrático do que pedagógico. Ou seja, concluí que o Coordenador Pedagógico defronta-se com vários empecilhos que lhe tiram a possibilidade de exercer de maneira profícua a função que estudiosos do assunto lhe atribuem bem como as normas regimentais estabelecem ao cargo e, especialmente, de atender o que as necessidades e demandas da escola e do processo de ensino-aprendizagem requerem em relação à consecução de sólidas aprendizagens por parte dos alunos.

Desse modo, este estudo teve o intuito de compreender melhor a necessidade, a importância e as características da formação continuada de professores e, especificamente, o papel do Coordenador Pedagógico em prover as condições dessa formação. Placco (2008) propõe que no trabalho de assistência pedagógica se leve em conta as especificidades da relação professor-aluno para compreender os aspectos de desenvolvimento desses atores. Também Placco, Almeida e Souza (2015) destacam que uma boa relação interpessoal promove uma interação com mais possibilidade de contribuição no processo de troca de experiências. Araújo (2018, p. 65) em suas pesquisas, descreve como deve ser a atuação da Coordenação Pedagógica no ambiente de trabalho.

Quando se pensa na atuação do Coordenador Pedagógico e na sua responsabilidade, faz-se necessário levar em conta que o Coordenador Pedagógico precisa estabelecer uma relação de colaboração, de troca, com o professor sob seus cuidados, de maneira participativa, dialógica e democrática, considerando que há nesse relacionamento uma dinâmica plural, uma vez que os saberes são diversos.



As autoras mencionadas nos mostram com suas pesquisas que não se trata de uma tarefa fácil esse trabalho colaborativo no ambiente escolar. Já, a pesquisa realizada por Ferreira (2013, p. 55), diz que o trabalho do Coordenador Pedagógico é de fundamental importância no cenário escolar,

Pois tem a função de buscar integrar os demais elementos deste cenário, mantendo as relações interpessoais de modo a otimizar, valorizando a formação do professor, desenvolvendo diariamente habilidades para lidar com as diferenças neste espaço de mudança.

Ferreira (2013) ainda relata a necessidade de se perceber que não é possível encontrar todas as repostas às angústias existentes quanto aos desmandos ocorridos na escola. Diante disso, aponta a troca de saberes como referencial para o crescimento de todos.

Para Ferri (2013), a atividade da Coordenação Pedagógica traz, em suas atribuições, inúmeros desafios que podem “ser compreendidos por pontos como a relação que estabelece com a própria formação, aos dilemas postos na sua rotina, os desvios de função, a construção da sua identidade, e o enfretamento da equipe escolar” (p. 54). Também para Silva (2018), a escola é o lócus de formação continuada, em que os professores devem se engajar no trabalho coletivo e participar na construção e desenvolvimento do projeto pedagógico da unidade escolar. Esta participação faz-se necessária, pois, como escreve Canário (1994, p. 59), os professores estão numa “organização social, uma cultura própria, que funciona, articulando-se de modo diferenciado e selectivo (sic) com diferentes grupos sociais que constituem um público escolar social e culturalmente heterogêneo”. Tal pertinência e envolvimento podem vir a minimizar impactos que incidem no bom funcionamento da escola.

Também Lomonico (2005, p. 28) apresenta algumas atribuições, que para ela, são específicas no trabalho da coordenação pedagógica, ou seja, “planejar as atividades de responsabilidade da escola; assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho do professor; proporcionar melhoria dos padrões de ensino e avaliar os resultados do ensino”. Ademais, Gouveia e Placco (2013, p. 70) apresentam atribuições que podem ser claramente entendidas como pedagógicas:

Propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previsto na escola para organizar grupos de estudos, planejar as ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de um articulador de aprendizagem.

As autoras ainda apontam que, por estar na escola, ao lado do professor, o Coordenador Pedagógico tem papel fundamental na parceria para o desenvolvimento de um trabalho formativo permanente. Ao se perceber como agente fundamental no processo de formação continuada, o Coordenador Pedagógico se corresponsabiliza, junto aos professores, por uma qualidade cada vez melhor da aprendizagem dos alunos.

Os autores que vimos mencionando indicam a relevância e a necessidade da formação continuada na escola. No entanto, essas aspirações se defrontam com obstáculos e limitações. Conforme constatado em pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011), o coordenador pedagógico não tem desempenhado a função em favor da formação continuada e nem tem podido cumprir suas atribuições de natureza propriamente “pedagógicas” por estar encarregado de realizar tarefas de cunho administrativo.

Gouveia e Placco (2013, p. 70) explicitam a questão da indefinição do campo de atuação do Coordenador Pedagógico e apontam variedade de tarefas que lhes são atribuídas:

Ficar à disposição dos pais, atender ao telefone, checar os materiais, substituir professores, chamar a atenção dos alunos desobedientes, fiscalizar o trabalho do grupo etc. Enfim, quando não se sabe quais são suas atribuições e não se tem um campo definido de atuação, parece que tudo cabe. E, nessas situações os coordenadores são engolidos por essas demandas e por esse cotidiano, pois não saberiam fazer de outro jeito e dessa forma também se sentem úteis na instituição.

Em síntese, os registros de manifestações de pesquisadores sobre o tema mostram, por um lado, a exigência da formação continuada dos professores e o papel do Coordenador Pedagógico em promovê-la; por outro, os empecilhos que dificultam sua realização. Pode-se, ainda, compreender que a formação continuada tem o intuito de desenvolver características que permitam ao professor avaliar as necessidades formativas e a qualidade de inovação educacional, vistas como habilidades básicas e estratégicas com o intuito de modificar o contexto de formação vivido pelo professor. Desse modo, segundo Imbernón (2011, p. 89), “um elemento

básico dessa formação é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da escola” (p. 89).

Configura-se, assim, o problema que nos move nesta pesquisa: ações de formação continuada, conduzidas pela Coordenação Pedagógica, voltadas para a assistência pedagógica aos professores, visto que, especialmente, na sala de aula, podem contribuir para um melhor desenvolvimento do ensino e, portanto, uma maior apropriação da aprendizagem por parte dos alunos?

Considerando que a formação continuada sintetiza as atribuições propriamente pedagógicas do Coordenador Pedagógico, apontamos outras questões de pesquisa derivadas do problema central:

- Qual é o entendimento encontrado nas pesquisas acerca da definição e características da formação continuada?
- O que dizem as pesquisas acerca das atribuições do Coordenador Pedagógico e qual o lugar ocupado pelos aspectos pedagógico-didáticos?
- Que ações propriamente pedagógicas da Coordenação Pedagógica são relatadas nas pesquisas e quais as contribuições no processo de ensino-aprendizagem?
- Qual é o lugar de conhecimentos e práticas da didática e das didáticas específicas nas ações de formação continuada?

Face ao problema e às questões levantadas, propusemos como objetivo geral: conhecer e analisar conceituações e características da formação continuada na escola. Além disso, averiguar o papel da Coordenação Pedagógica em prover condições e ações relacionadas com essa formação, especialmente no que diz respeito à assistência pedagógico-didática<sup>2</sup> aos professores na sala de aula. Como objetivos específicos, estabelecemos:

1) Buscar nas pesquisas entendimentos acerca da definição e caracterização da formação continuada na escola;

2) Contrastar diferentes olhares da pesquisa acadêmica sobre as funções da Coordenação Pedagógica, especialmente quanto a ações propriamente

---

<sup>2</sup> No decorrer dos capítulos 2 e 3 explicitaremos a concepção do termo “assistência pedagógico-didática”.

pedagógicas, voltadas para a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula;

3) Trazer contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a atuação pedagógica da Coordenação Pedagógica no campo da didática, como uma proposta de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

## **A pesquisa**

O presente estudo se situa numa perspectiva dialética, pois “a compreensão e a explicação não são apenas processos intelectualmente conexos, mas sim um só processo, simplesmente referidos a dois níveis diferentes, mas articulados, na construção do objeto” (GAMBOA, 2012, p. 105). Também, se caracteriza como exploratório por meio de pesquisa bibliográfica. É uma pesquisa exploratória porque tem “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2017, p. 41). Quanto à pesquisa bibliográfica, ela constitui-se como primeiro passo para todas as atividades acadêmicas, tornando-se obrigatória nas pesquisas exploratórias (ANDRADE, 2010).

A pesquisa bibliográfica consistiu, inicialmente, do levantamento bibliográfico referente a pesquisas já realizadas e publicadas na forma de livros, artigos científicos, teses e dissertações. A respeito da pesquisa bibliográfica, seguimos a orientação de Gil (2017) que mostra os estudos bibliográficos desenvolvidos geralmente a partir de material já elaborado, “constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (p. 44). Além disso, o autor destaca que há uma enorme vantagem nos estudos bibliográficos, por possibilitarem ao pesquisador o acesso a uma grande quantidade de materiais para produção de seu trabalho de pesquisa.

As leituras serviram para auxiliar na interpretação das informações obtidas. Cabe esclarecer que o levantamento bibliográfico não teve o propósito de abranger todo o material produzido, como ocorre com estudos sobre “estado da arte”, razão pela qual o critério de seleção do material foi, basicamente, a proximidade dos títulos com o tema abordado a partir dos descritores.

Para a realização do levantamento bibliográfico foram feitas buscas no portal de periódicos da CAPES e no banco de dados BDTD, tendo como referência os seguintes descritores: Concepções de formação continuada e Formação continuada em serviço; Histórico da função do Coordenador Pedagógico e Atribuições do Coordenador Pedagógico; Didática desenvolvimental e formação continuada; Coordenação Pedagógica e formação continuada e Coordenação Pedagógica e a assistência pedagógico-didática aos professores. Realizou-se a busca com cada um dos descritores de modo separado. E, como foram encontrados muitos trabalhos, procedeu-se aos critérios de exclusão e filtragem. Foi delimitado para o levantamento bibliográfico o período de 2010 a 2020, considerando-se que o tempo de 10 anos possibilitaria reunir material suficiente para estudo e análise.

**QUADRO 1** – Número de trabalhos selecionados nos anos pesquisados

<b>Ano de publicação</b>	<b>Número de Artigos</b>	<b>Número de Dissertações</b>	<b>Número de Teses</b>
2010	2	0	0
2011	3	0	0
2012	2	0	0
2013	2	2	0
2014	1	0	0
2015	4	1	2
2016	2	1	0
2017	1	0	0
2018	2	0	2
2019	1	0	0
2020	2	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

No levantamento inicial dos trabalhos correspondente ao período citado, utilizando cada um dos descritores, foram encontrados 38 teses, 245 dissertações e

72 artigos. Procedeu-se, em seguida, a uma leitura prévia para análise do conteúdo encontrado de modo a buscar pesquisas que estivessem alinhadas aos objetivos deste trabalho e condizentes às palavras-chaves. Ao final do terceiro e último filtro, selecionamos: 4 teses, 4 dissertações e 22 artigos para procedermos a realização da pesquisa. Para aceitação e inclusão dos textos para a pesquisa foram adotados os seguintes critérios: trabalhos com disponibilidade de acesso ao texto completo, publicados em periódicos nacionais, anais de congressos ou conferências e em teses, dissertações, livros, capítulos de livros. Ainda como critério para inclusão adotou-se como recorte temporal os anos de 2010 a 2020. Já, como critérios de exclusão: os trabalhos publicados antes de 2010; trabalhos que foram somente estudos bibliográficos; textos encontrados incompletos; textos duplicados; trabalhos que não interagem com o objeto da pesquisa.

Como referenciais teóricos para a escrita dos capítulos foram selecionados os autores a seguir:

Capítulo I, sobre a conceituação de formação continuada: Prada (1997), Gatti (2008), Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2009; 2011), Libâneo (2013) e Marin (1995).

Capítulo II, sobre atribuições do Coordenador Pedagógico: Domingues (2014); Placco (1994), Placco; Almeida e Souza (2011; 2012; 2015) e Libâneo (2013).

Capítulo III, sobre didática e a formação continuada de professores na perspectiva desenvolvimental: Davidov (1988; 2017); Libâneo (2008; 2015; 2016); Libâneo e Freitas (2013), Longarezi e Puentes (2017), Puentes (2017), Puentes e Longarezi (2013), Placco (2008), Placco e Almeida (2008), Placco; Almeida e Souza (2011; 2012; 2015).

## **Apresentação dos capítulos**

Este estudo foi organizado em três capítulos. No primeiro, fazemos uma abordagem conceitual e histórica, destacamos alguns conceitos e mostramos a trajetória da formação continuada e seus aspectos legislativos, bem como a visão

propositiva de pesquisadores quanto à formação continuada em contexto de trabalho.

No segundo, relatamos os achados da pesquisa sobre a atividade de Coordenação Pedagógica. Inicialmente, faz-se menção à história da Coordenação Pedagógica nas escolas e do papel desempenhado pelos respectivos Coordenadores. Em seguida, é apresentado um retrato da Coordenação Pedagógica no cotidiano escolar e os desafios da prática do Coordenador Pedagógico e, por fim, como se procede a atuação do Coordenador Pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

No terceiro e último capítulo, apresentamos o papel do Coordenador Pedagógico e a contribuição da didática para a formação continuada de professores na perspectiva do ensino desenvolvimental. São apresentados alguns elementos constitutivos da Didática Desenvolvimental, o papel articulador do Coordenador Pedagógico na formação continuada e, em especial, no processo de assistência pedagógico-didática aos professores.

## CAPÍTULO 1

### FORMAÇÃO CONTINUADA: ABORDAGEM CONCEITUAL E HISTÓRICA

Abordaremos neste capítulo os conceitos e a trajetória histórica da formação continuada e seus aspectos legislativos, bem como a visão propositiva de pesquisadores quanto à formação continuada em contexto de trabalho. Para tanto, buscamos em pesquisas já realizadas referentes aos aspectos conceituais, históricos e legais da formação continuada. Concluímos trazendo estudos que contribuem como proposições assertivas acerca da atuação da Coordenação Pedagógica, especialmente em ações na formação continuada.

#### 1.1 – Formação Continuada: aportes conceituais

Conforme o dicionário Aurélio, formação tem significado amplo, sendo o “ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter; maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional” (FERREIRA, 1986, p. 800). O termo formação foi ganhando novas formulações no decorrer dos tempos, se interligando com outro, a educação. Por exemplo, para Freire (2003, p. 40), “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática”. Ou seja, são ideias que se interligam e transformam os conhecimentos adquiridos através dos espaços de formação.

Silva (2000, p. 95) situa os dois termos em polos distintos:

[...] um [a formação) revelando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exigem saberes e competências especializadas, nas quais e para os quais é preciso formar; outro [educação] enfatizando o desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber , o saber fazer e o saber ser numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a autorreflexão e a análise no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como multidimensionado.



A formação continuada de professores vem recebendo, ao longo do tempo, as mais variadas abordagens por parte de pesquisadores, professores e por aqueles que são responsáveis pela formação dos professores.

Na concepção de Nóvoa (1995, p. 56), a formação continuada “surgiu a partir de estudos metodológicos anteriores que comprovaram a redução desta profissão a uma mera atividade o que gerou crise de identidade aos professores, devido à dificuldade de separar a vida profissional da vida pessoal”. Em relação, à necessidade da formação acadêmica do professor, Nóvoa (1995, p. 19) diz que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”.

Perrenoud (2000. p. 75) afirma que a formação continuada tem lugar sempre que ocorre uma nova proposta pedagógica que implique “em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem”. Não se trata, pois, como menciona Gatti (2009), de um mero aprimoramento para os desarranjos da formação inicial, ou seja, preencher lacunas da formação inicial, mas de um processo permanente.

Tem-se, então, que no campo da educação, a formação inicial corresponde a um percurso curricular em um determinado nível de ensino ou um curso, visando obter um conhecimento profissional reconhecido por uma certificação, enquanto que a formação continuada tem sido entendida como um processo permanente de estudo, reflexão, por meio de atualização de conhecimentos, experiências e práticas na profissão.

A necessidade da valorização da profissão do professor também alavancou a procura pela sua formação continuada. Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998) explicam que este reconhecimento aconteceu em virtude da valorização exclusiva do conhecimento e saberes específicos do professor em suas disciplinas em detrimento dos conhecimentos pedagógicos (década de 1960), o destaque dos aspectos didático-metodológicos voltados à tecnologia de ensino (década de 1970), se encerrando pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica (década de 1980). A valorização da profissão está ligada, também, ao reconhecimento da identidade profissional. Por isso, Pimenta (1999) associa o

surgimento da profissão de professor a questões ligadas à identidade da profissão, ou seja, a construção da identidade docente condiz com a significação social dessa ocupação, com o reconhecimento de sua importância para os estudantes de qualquer área de atuação, com a revisão de seus significados profissionais diante da sociedade e da revisão das tradições. E ainda, segundo Pimenta (1999, p. 30), é preciso “pensar a formação de professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua”.

Na pesquisa bibliográfica que realizamos, foram encontradas diversas denominações para formação continuada, atribuídas ao longo do tempo pelos profissionais da educação (pesquisadores, gestores, professores e os formadores de professores). Prada (1997) registra os seguintes termos: capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, compensação, profissionalização.

Marin (1995, p. 14-18) considera inconveniente a utilização de vários desses termos ao se falar de formação continuada de professores. Para ela, o termo “reciclagem”, por exemplo, refere-se a processos de modificação de objetos ou materiais, portanto, incompatível com a ideia de atualização pedagógica. “Treinamento” é sinônimo de adestramento para determinada tarefa, voltado para tarefas mecânicas. Outros termos como “aperfeiçoamento”, “capacitação” estão demasiadamente restritos à habilitação. Educação Permanente, Educação Continuada e Formação Continuada, apresentam alguma similaridade. A autora prefere Educação Continuada por apresentar uma visão mais completa, mais valorizada e “que pode ser trabalhada no lócus da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos”. No entanto, admite o uso de Formação Continuada, que “guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança”. Também Barbieri (1995) apresenta resultados de suas pesquisas sobre as terminologias comumente usadas para designar o termo formação continuada, tais como: educação permanente, reciclagem, treinamento, atualização e capacitação docente. Para essa autora, apesar desses termos apresentarem semelhanças, não podem ser vistos como sinônimos, já que a

formação continuada é o resultado da atividade profissional e que vai se refazendo a partir dos variados processos educacionais formais e informais, diferente do sentido de reciclagem ou treinamento.

Numa revisão de estudos sobre educação continuada, Gatti (2008, p. 57) encontra falta de clareza na definição do termo:

[...] nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

Utilizando o termo “formação contínua”, Nóvoa (2002, p. 40) atribui esse termo a ações a serem realizadas no âmbito da organização escolar, voltadas a questões concretas:

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investido nas escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adopção de estratégias de formação-acção organizacional.

Nesse sentido, é importante considerar que os professores e os coordenadores pedagógicos, em trabalho coletivo, devem contribuir na busca conjunta de soluções frente aos problemas educativos enfrentados, incluindo a realização de projetos de investigação-ação. Na mesma direção, Domingues (2014, p. 117) destaca a importância da formação continuada na escola, isto é, no contexto de trabalho.

Pensar a formação na escola é considerar a mudança física de local, ou seja, das universidades para a escola, o que implica repensar os papéis

formativos, e o protagonismo de professores e coordenadores na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional. Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação. Isso implica tomar as necessidades de prática como elemento de reflexão para a formação, o que significa que ela se desenvolverá para responder às “ansiedades” formativas de determinado grupo de educadores comprometidos com o trabalho pedagógico num tempo/espaço determinado.

Na escola, o coordenador tem como uma de suas responsabilidades contribuir com as práticas de formação continuada. Porém, não devem recair somente sobre ele as ações de formação no local de trabalho, pois também os professores devem sentir-se responsáveis pela sua formação.

Gouveia e Placco (2013), ao escrever sobre as atribuições do Coordenador Pedagógico na escola, enfatizam que ele “tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois ele é considerado peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas” (p. 70). Por isso, precisa ter as condições necessárias para promover momentos de formação em todos os aspectos com os professores, tendo em vista melhorar a qualidade do trabalho do professor.

Esse trabalho de formação continuada realizado pelo Coordenador Pedagógico é de suma importância, como escrevem Libâneo, Oliveira e Toschi (2017, p. 389):

A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

A ausência da formação continuada impede que professores desfrutem de ações de desenvolvimento profissional. São inúmeras as ações que podem ser empreendidas de maneira a que tanto o coordenador quanto o professor percebam a real responsabilidade do sistema educacional pela formação do professor. Com isso, cada segmento de profissionais presentes na escola deve reconhecer o valor do próprio trabalho e garantir uma reflexão constante a partir de um trabalho de colaboração mútua e de troca de experiências.

Reconhecer o valor do próprio trabalho e a necessidade de constante aprimoramento pessoal e profissional é requisito de quem tem o pensamento na realização de uma educação de qualidade. Segundo Nóvoa (1995), não existe a possibilidade de acontecer ensino de qualidade, muito menos algum tipo de inovação pedagógica, caso não se invista adequadamente no contexto de trabalho dos professores. Urge por parte das instituições e dos profissionais de ensino um maior discernimento da necessidade de propiciar momentos formativos tendo em vista a aspiração por uma educação de qualidade.

No entanto, essa qualidade de ensino desejada e as condições efetivas para que ela ocorra nas escolas, não tem sido atingida satisfatoriamente. A atuação dos coordenadores pedagógicos que, a rigor, deveriam realizar seu trabalho em função de uma melhor qualidade do ensino, não tem ocorrido a contento. Em pesquisa de Furlanetto e Sellani (2017), constata-se que os coordenadores nem sempre correspondem a essa demanda devido à necessidade de resolver emergências da escola, o que gera uma sobrecarga de trabalho transformando-os em “apagadores de incêndios”. Também Placco (2008, p. 47) aborda a questão do cotidiano do Coordenador Pedagógico e sua frenética rotina:

Experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e racional, às vezes frenética... nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o Coordenador Pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola.

Daí a necessidade de reconhecer que, sendo o cotidiano escolar um lugar de diferenças, de relações e principalmente de aprendizagens (FURLANETTO; SELLANI, 2017), o coordenador não pode ser um mero apagador de incêndios. Ao contrário, é preciso um trabalho sistemático, planejado, em função das finalidades educativas da escola e do processo de ensino-aprendizagem. Haja vista que o Coordenador Pedagógico tem como função profissional no espaço escolar auxiliar o aprimoramento do ensino liderando o conjunto dos professores e fazer pulsar em cada um o desejo por um ambiente escolar que seja diferenciado em favor da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Outra questão que afeta a atuação do Coordenador Pedagógico é a inexistência de formação específica desses profissionais. A Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio, de 2006, provoca algumas dúvidas ao explicitar no artigo 2º que o curso de pedagogia se destina à formação inicial para o exercício da docência, na qual é englobada também a gestão da escola. Na verdade, as responsabilidades do Coordenador Pedagógico relacionadas com a efetividade do processo de ensino-aprendizagem requerem formação específica, conforme argumentaremos mais adiante. A dubiedade continua em outros artigos da Resolução que explicita e abrange o campo de atuação do pedagogo, porém, sem se preocupar com o modo a ser exercida a função do Coordenador Pedagógico.

Placco (2008) destaca a necessidade imperiosa de a Coordenação Pedagógica estar numa relação sincrônica com os professores, num trabalho articulado, que se prima pela efetivação de uma atuação prática em ligação com a teoria. Isto é, em que a construção de um projeto de formação continuada esteja em sintonia com todas as dimensões dos trabalhos desenvolvidos na escola. Trata-se de promover situações que alavanquem novas maneiras de integração entre a Coordenação Pedagógica e os professores, possibilitando a formação continuada incessante. Alerta Placco (2008, p. 57-58):

É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática. Nossa função de coordenadores pedagógicos-educacionais, na articulação do trabalho dos professores e em seu desenvolvimento profissional, é pôr em contato nossos mundos internos, do ponto de vista de valores, atitudes e, principalmente, de ampliação de consciência, com tudo o que temos feito em nosso cotidiano.

Fazendo combinar a ideia de formação continuada e desenvolvimento profissional, Libâneo (2013, p. 188) enuncia e detalha sua concepção da seguinte maneira:

A formação continuada consiste de ações de formação **dentro da jornada de trabalho** (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.) e **fora da jornada de trabalho** (congressos, cursos, encontros, palestras e oficinas). Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação (Grifos do autor).

Em estudos e pesquisas consultadas, autores acentuam como principal atribuição do Coordenador Pedagógico precisamente as tarefas pedagógicas, frequentemente negligenciadas na prática, subsumidas em tarefas administrativas. Por exemplo, Libâneo (2013, p. 180), ao mencionar a importância da Coordenação Pedagógica escreve:

A Coordenação Pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do Coordenador Pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação.

O autor deixa claro que a formação continuada deve estar centrada na assistência pedagógica aos professores, o que implica a presença da Didática na formação específica do coordenador. Por sua vez, Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374) são explícitos ao afirmar que a formação continuada está voltada ao processo de ensino-aprendizagem e à transformação das práticas pedagógicas. Eles escrevem:

Passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo.

Para Ferreira e Santos (2016, p. 8), a formação continuada oportuniza aos docentes a possibilidade de adquirir novos e diversificados conhecimentos, além de analisar e refletir sobre sua prática. Prova disso é que “tem-se percebido na literatura analisada que a formação contínua de professores se apresenta como uma dimensão necessária e de especial importância para a qualidade do trabalho docente”. Segundo Moreira (2002), a formação continuada é vista como práticas dirigidas aos professores como meio de obtenção de novos conhecimentos e aprimoramento de suas práticas.

Avançando mais na caracterização da formação continuada, vários autores comentam que ela também se refere ao prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho. Galindo e Inforsato (2016, p. 2) compreendem a formação continuada como uma ação formativa que “se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar”. Essa é a proposta que se deseja, isto é, que a ação formativa contribua na apropriação de novos saberes por parte dos professores, e com isso, sejam capazes de contribuir juntos aos estudantes na compreensão do conteúdo a ser estudado.

Na concepção de Silva (2011, p. 5), trata-se de um procedimento que necessita ocorrer sem interrupções onde o desenvolvimento seja permanente. Desse modo, a formação continuada apresenta-se “como uma atribuição que os professores precisam desenvolver, sendo ministrada sob os mais diversos modelos e percebida como instrumento de mudanças e transformações que se fazem necessárias”.

Na resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, encontramos no artigo 3º que a formação continuada não prescinde da formação inicial, pois ela dá continuidade a um processo já iniciado, visando à formação profissional do professor. Esta consideração é relevante porque supostos insucessos da formação continuada podem ser explicados por deficiências da formação inicial, ainda que sua função



seja aprimorar a qualificação profissional, conforme escrevem Rossi e Hunger (2013, p. 12):

[...] a formação continuada se justifica necessariamente como uma dimensão que contribui para modificar a profissionalização do professor, bem como desenvolver domínios que necessariamente fazem melhorar a sua qualificação, como também pode atuar no diagnóstico de possíveis problemas concretos relacionados ao ensino.

A formação inicial é parte constitutiva do desenvolvimento e da identidade profissional de professores sendo, portanto, uma referência para a formação continuada. Mas esta tem sua especificidade, uma vez que, realizada no contexto de trabalho, precisa considerar as características dos professores, suas expectativas pessoais e profissionais, a cultura da escola, conforme mostram Prada; Freitas e Freitas (2010, p. 373):

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado se não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam.

Imbernón (2011) traz uma questão relevante sobre a formação continuada que, segundo ele, está condicionada à organização da instituição educacional em que o professor trabalha numa conexão inerente com a prática profissional. Com efeito, a formação continuada, a par de ser uma atribuição inserida na estrutura organizacional da escola, deve ser vista dentro dos papéis educativos que assumem as formas de organização e gestão da escola.

O ambiente escolar, as práticas de gestão, o estilo de relações, a organização do espaço físico, os processos de tomada de decisões, as rotinas, o material didático, são práticas que educam e ensinam. Isso significa que a escola pode ser, de fato, uma comunidade de aprendizagem, ou seja, lugar de aprendizagem para os professores e os alunos. Por sua vez, a aprendizagem se dá pela participação na vida da escola e nos processos de tomada de decisão – como nas reuniões e na realização de projetos coletivos da escola – onde se discutem problemas comuns e são tomadas decisões em favor da coletividade escolar.

Alfonsi (2018, p. 28) se refere à formação continuada como algo que “não pode estar dissociado das mudanças que ocorrem tanto na educação, quanto na

sociedade” como, por exemplo, as exigências postas pelas mudanças tecnológicas e como elas afetam o trabalho dos professores.

Reiterando pontos evidenciados em outras pesquisas, a autora ressalta, ainda, que a formação continuada seja planejada e realizada “para e com os profissionais que atuam naquele contexto”, tais como: os gestores, os professores e a equipe escolar, visto que “são eles que conhecem as especificidades da comunidade escolar, do seu entorno e das famílias às quais atendem (ALFONSI, 2018, p. 39).

Em consonância com essa observação, a formação continuada vai além da obtenção de conhecimentos e requer uma análise e reflexão da prática profissional no contexto em que se realiza.

Os estudos e pesquisas apresentados mostram a formação continuada como atividade necessária dentro da escola visando suprir necessidades formativas dos professores. Desse modo, essa atividade deve fazer parte da organização escolar, cabendo seu planejamento e realização principalmente ao Coordenador Pedagógico. Apesar dos argumentos trazidos nesses estudos e pesquisas realçando a importância da formação continuada há, também, relatos incisivos mostrando que os coordenadores pedagógicos não têm conseguido se dedicar a essa formação no contexto de trabalho.

Placco, Almeida e Souza (2015, p. 17) sintetizam essa questão em relato de pesquisa, constatando que coordenadores reconhecem defasagens na formação de professores tanto na gestão da aula como no domínio do conteúdo específico, mas “têm muita dificuldade de enfrentar esses desafios da formação continuada de seus professores, seja por dificuldades pessoais seja por falhas em sua formação, seja por suas limitações enquanto líderes do coletivo de professores”.

## **1.2 – Aspectos históricos e legislação acerca da formação continuada**

Segundo Silva e Meyer, é somente no século XIX, no período da República Velha no Brasil, que se inicia a preocupação com a formação inicial de professores, e é a partir desse momento que, escola e ensino tornam-se objetos de estudo da pedagogia. Ainda assim, sabe-se que nesse período o ensino acontecia de modo

precário e com escassos recursos financeiros e materiais. Conforme os autores (SOUZA, 1998, p. 206, Apud SILVA; MEYER 2015, p. 2), referindo-se a formação dos professores,

O ritmo incessante de revisão e produção de novas concepções pedagógicas imprimiu novas dimensões ao exercício do magistério, provocando mudanças na condução do trabalho docente. Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico.

A necessidade de inserir nas propostas educacionais, programas de formação aos professores, como mencionam Melo e Santos (2020), já aparece no início do século XX:

Embora [...] em 1908, José Lourenço Rodrigues, então inspetor geral do ensino, mencionou pela primeira vez a necessidade de que o Estado de São Paulo se dispusesse a seguir o modelo de aperfeiçoamento de professores adotado em outros países, diante da importância de que os professores deveriam acompanhar a evolução e aperfeiçoamento da arte de ensinar, pois, para ele, o professor ao deixar a Escola Normal (formação docente desse período histórico) e entrar na vida prática, estava arriscado a cair na rotina devido à carência de instituições que pudessem ampliar seu preparo profissional.

A presença de dispositivos legais na legislação educacional brasileira sobre formação continuada de professores é recente. Os estudos nos mostram que a partir da promulgação da lei 9394/96, é que se têm mais investimentos para a realização de cursos de formação continuada. No entanto, para Gatti e Barreto (2009, p. 222-223),

As responsabilidades do poder público com o desenvolvimento profissional do magistério, e às demandas crescentes de setores sociais, veio se somar a regulamentação sobre recursos alocados ao setor educacional, à época o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que pela primeira vez no país deu respaldo legal ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, contribuindo, sobremaneira, para a elevação da oferta de formação continuada no setor público.

No final da década de 1960, com a lei n. 5540/1968, aconteceram em nosso país modificações nas instituições de ensino que promoviam a formação docente, observando-se a hipervalorização do conhecimento técnico e principalmente a burocratização da escola. Nesse contexto de Ditadura Militar, paradoxalmente, há

uma expansão da formação continuada conforme apontam Alferes e Mainardes (2011, p. 2):

A formação continuada no Brasil teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época.

Os avanços e retrocessos que historicamente marcaram o processo de formação continuada de professores no Brasil foram levando à constatação de que somente a formação inicial seria insuficiente para o exercício profissional dos professores. As preocupações com a formação continuada de professores a partir dos anos de 1980 vem ganhando força e espaço no cenário educacional. Essa recente preocupação pode ser observada no quadro abaixo, elaborado a partir do relatório de pesquisa realizada por Davis et al. (2012).

**QUADRO 2 – Trajetória da Formação Continuada**

<b>A partir da década de 1980</b>	Formações inicial e continuada de professores começaram a ganhar repercussão internacional;
<b>A partir de 1998</b>	Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006 e previa repasse e utilização de recursos destinados à capacitação e ao aperfeiçoamento profissional em serviço. Implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) por meio de nova estratégia para a formação docente, pautada em competências: os Parâmetros Curriculares em Ação;
<b>Fim da década de 1990</b>	Concebidos vários programas de capacitação docente, como o Programa de Capacitação de Professores (Procap), em Minas Gerais; o Programa de Educação Continuada (PEC), inicialmente na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, posteriormente, nas redes municipais paulistas; o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), do MEC; e o Projeto Veredas, parceria entre o governo de Minas Gerais e instituições de ensino superior;
<b>2003</b>	MEC institui, por meio da Portaria Ministerial 1.403, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende: o Exame Nacional de Certificação de Professores; os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.
<b>Julho de 2004</b>	Instituída como política para a formação de professores, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica tem como foco articular pesquisa e produção acadêmica à formação dos educadores, além de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. Dessa ação, resultaram diversos cursos e materiais. Integram a Rede os Programas Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação; Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II); e Especialização em Educação Infantil.
<b>2007</b>	Substituição do Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb manteve em vigor as formas anteriormente previstas e também

	ofereceu respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores, em serviço, não titulados, que exerçam funções nas redes públicas;
<b>2008</b>	A Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), organizada em Brasília, deliberou o estabelecimento de políticas e programas nacionais, buscando organizar e desenvolver programas de formação continuada em regime de colaboração entre os entes federados;
<b>2009</b>	O Decreto n. 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Sua finalidade é organizar, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica;
<b>2010</b>	A Conferência Nacional de Educação (Conae) procurou discutir, ampla e nacionalmente, diretrizes e estratégias que pudessem apontar os principais aspectos a serem contemplados na construção do novo Plano Nacional de Educação (Brasil/Mec/Conae, 2010). Ênfase foi dada às questões relativas à inclusão, diversidade e igualdade, de modo que o documento final salienta dois aspectos: I a importância de se valorizar a educação inclusiva, igualitária e acolhedora da diversidade, sugerindo políticas capazes de assegurar, a todos os brasileiros, seu direito a uma educação de boa qualidade; II a necessidade de que as políticas educacionais se articulem às demais políticas sociais; No que se refere à formação e valorização dos profissionais da educação, reitera-se a importância de que a formação inicial e a continuada assumam uma postura inclusiva, que respeite as diferenças e reconheçam e valorizem a diversidade;
<b>Atualmente</b>	Está em estudo uma minuta na Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação com indicações para a construção de diretrizes nacionais para a formação continuada de professores. Nesse documento, duas ações são sugeridas para melhor subsidiar as políticas de formação continuada do MEC: o edital da Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica e a constituição do Conselho Gestor da Rede Nacional de Formação Continuada.

Fonte: Davis et al., 2012.

A premência pela universalização do ensino aparece frequentemente como justificativa para a ampliação de programas de formação continuada, mas segundo a pesquisa de Davis (2012), em alguns casos, esses programas tiveram somente o papel de “complementar as lacunas”. Por outro lado, “a formação permanente dos professores emerge, simultaneamente, como uma necessidade intrínseca dos sistemas de ensino e um direito de todos os professores” (ARAÚJO; ARAÚJO e SILVA, 2015, p. 59).

Freitas (2005, p. 35), por sua vez, realça que a demanda por formação continuada é, também, “tanto da pressão e da luta dos profissionais da área e dos movimentos sociais em geral, quanto da racionalidade econômica que reivindicam a eficiência do ensino público”. Desse modo, a partir da década de 1990, segundo Gentilini e Scarlatto (2015, p. 25-26), tais reivindicações começam a surtir efeito:

A dimensão da formação continuada é, finalmente, reconhecida pelas autoridades e pelos formuladores de políticas como fundamental para que os professores preencham as lacunas de sua formação inicial e tenham segurança em sua prática diante das mudanças que estão ocorrendo na sociedade e na educação. Reconhece-se, desta forma, que a formação continuada, pensada em novas bases como uma das dimensões da formação docente, é o recurso mais eficiente para manter os professores permanentemente atualizados sobre as mudanças na educação e, o mais importante, transitar pela reflexão a teoria e a prática.

Os mesmos autores mostram que, em virtude destas lutas, os encontros de formação continuada “passam a ser regulares e permanentes ou, ainda, são procurados e aceitos pelos professores como parte integrante de sua profissionalidade”. (GENTILINI; SCARLATTO, 2015, p. 26)

As investidas do setor público quanto às mudanças na legislação educacional em relação à formação continuada ocorreram principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996, que apresenta como se deve promover essa formação. Além da LDB, outros documentos<sup>3</sup> explicitaram orientações nesse sentido. Os artigos de 61 a 67, e também o artigo 87 da LDB 9394/1996, dispõem sobre a formação dos profissionais do magistério. Destacam-se abaixo os artigos 62 e 62-A, com ênfase à formação inicial e continuada e como elas devem acontecer.

**Art. 62** - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

**§ 1º** A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

**§ 2º** A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

**§ 3º** A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

**§ 4º** A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

**Art. 62- A.** A formação dos profissionais a que se refere o parágrafo 3º do art. 62 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

---

<sup>3</sup> CF/1988; CNE Res. nº 2/2015; PNE – Lei nº 13.005/2014; CNE Res. nº 1/2020 e outros.

**Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no **local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior**, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A legislação é clara quanto às ações que precisariam ocorrer em vista de uma melhor formação dos profissionais docentes. Porém, ao observarmos o 4º parágrafo, deparamo-nos com uma assertiva ludibriadora ao desenvolvimento da educação, ao dispor que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior”. De acordo com Brzezinski (2018, p. 112):

Este é ato de licenciosidade e de irresponsabilidade institucional. “Amenizar” o rigor científico em processos seletivos para o acesso às Licenciaturas e “facilitar” critérios aos estudantes para permanência exitosa em cursos superiores de formação de professores, é uma medida repudiada pelo mundo real. Tais práticas poderão induzir a abertura de cursos de “segunda categoria”, os quais não guardam a necessária qualidade na formação inicial.

A proposta é estranha porque somente os cursos de licenciaturas serão “agraciados” com esse “amenizar”. Prova-se com isso o quanto a educação tem sido vista com descaso e em patamar secundário. Sendo assim, vale ressaltar que “a formação docente não pode resumir-se ao cumprimento literal desse arcabouço normativo” (GUEDES, 2020, p. 86), pois a formação continuada não pode ser algo secundário. Segundo Santos e Neto (2015, p. 8):

Uma formação continuada que se apresenta como parte constituinte do trabalho docente está umbilicalmente vinculada a uma concepção de formação que ofereça ao professor conhecimentos teórico-práticos capazes de favorecer uma intervenção no mundo, por meio de um trabalho qualificado e inteligente. Daí, a necessidade de que a formação não seja vista simplesmente como um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados, derivados de experiências alheias, cujos fins também são alheios a quem os realiza.

O documento Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002) representou importante marco na política de formação continuada. Esses Referenciais surgiram para dar sequência à implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo como objetivo orientar as agências formadoras na

oferta de formação da formação inicial e continuada. A respeito desta última, assim se expressa o documento (BRASIL, 2002, p. 46):

A formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 1980 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo formal de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um curso rápido até programas que se estendam por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores).

Observa-se nessa citação, uma visão ainda estreita de formação continuada, basicamente restrita a cursos, ou seja, muito mais caracterizada como “conteúdos a ministrar” do que por um tipo de formação centrada na escola, ligada ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, portanto, ao desenvolvimento profissional do professor nas situações reais de trabalho.

Presentemente, está em vigor no país a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>4</sup>, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2018, e a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação), aprovada em 2019, havendo nela orientações explícitas sobre formação inicial e continuada.

A proposta da BNCC (BRASIL, 2018, p. 8) para a Educação Básica é integrar a política nacional de educação de modo que contribua para o alinhamento de políticas e ações, “em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”. Ambos os documentos têm, na visão do MEC, o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, na perspectiva de uma educação de resultados, no contexto da perspectiva econômica neoliberal<sup>5</sup>.

Como se sabe, a legislação educacional de um país tende a seguir as orientações das políticas educacionais. Desde os anos de 1980, essas políticas têm sido norteadas por organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial (BM) e

---

<sup>4</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP), que institui e orienta sua implantação, e que deve ser obrigatoriamente respeitada, ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

<sup>5</sup> Segundo Orso; Gonçalves e Mattos (2013, p. 109), o “neoliberalismo é o liberalismo reinventado, os fundamentos da desigualdade social são os mesmos, porém charmosamente chamados de exclusão, enfim, a própria categoria ressignificação é um dos alicerces do sistema no qual estamos inseridos.



a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e, mais recentemente, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com a visão neoliberal, conforme Lenoir (2016, n.p., apud LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 64) “a função do sistema escolar é fornecer o capital humano necessário para as empresas e assegurar, desde a mais tenra idade, a inserção individual, enquanto capital humano, na lógica economicista do mercado”. O currículo proposto por esses organismos vincula-se a uma concepção de educação de resultados visando à formação nos alunos de capacidades produtivas por meio da preparação para o trabalho conforme interesses do mercado. Trata-se de uma escola instrumental, utilitária, com um ensino baseado em testes e na quantificação das aprendizagens. É uma educação que visa principalmente a atender a população pobre dos países pobres.

No Brasil, essas orientações são representadas por fundações e organizações vinculadas a empresas privadas e bancos, em torno do Movimento Todos pela Educação. Conforme relatos de pesquisa em escolas públicas goianas que visavam captar o impacto dessa política educacional no funcionamento das escolas (LIBÂNEO; FREITAS, 2018), a escola de resultados é uma escola com qualidade restrita e restritiva, reduzida a formar habilidades para o trabalho, não para desenvolver capacidades humanas. Tal política, à medida que se restringe a quantificar aprendizagens com base em resultados de testes, enfraquece o processo de ensino-aprendizagem e, com isso, desprofissionaliza o professor, tornando-o um profissional sem autonomia e sem criatividade. É com base nessa mesma lógica que foi elaborada a BNC-Formação.

Tudo isso acontece na contramão da proposta de uma escola que propicie “a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p.14).

Com efeito, a BNC-Formação abrange a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira e, em um de seus artigos, elas estão expressamente vinculadas à BNCC. As diretrizes de formação estão baseadas em três eixos norteadores: o conhecimento (dos conteúdos, dos métodos de ensino, do currículo, do funcionamento dos sistemas de ensino), a prática (planejamento, gestão dos ambientes de aprendizagem e avaliação) e engajamento

(comprometimento do professor com seu desenvolvimento profissional, a aprendizagem dos estudantes e com a participação na comunidade escolar). A BNC-Formação de Professores está alinhada à BNCC, conforme está explicitado em documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2017, p. 21):

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

Essa incisiva ação de alinhar a formação inicial e continuada à BNCC está contemplada no § 1º do artigo 17 da resolução nº 2, de 22 dezembro de 2017, quando diz que “A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC” (BRASIL, 2017). Esse alinhamento não foi bem recebido pelas instituições de formação de professores e organizações<sup>6</sup> que trabalham em defesa da formação desses profissionais.

A ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), assim como as demais organizações se manifestaram expondo suas angústias, visto que não aceitam a revogação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, pois “expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores” (ANPED, 2019). O documento critica uma tendência homogeneizadora no campo da formação.

---

<sup>6</sup> ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação; ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação; FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; ABdC - Associação Brasileira de Currículo; ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização; ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências; CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade; FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação; FORPARFOR - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR; FORPIBID RP - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica; Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; SBEM – Sociedade Brasileira de Educação matemática; SBEnBio - Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia e SBEnQ - Sociedade Brasileira de Ensino de Química.

A BNC-Formação, conforme a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação de 27/10/2020, em seus artigos 4º e 5º, referenda a importância que necessita ser dada à formação continuada de professores (BRASIL, 2020, p. 2-3):

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação.

Quanto aos fundamentos pedagógicos da formação continuada, o artigo 6º traz inúmeras elucidações, como a necessidade de “reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa”. Explicita-se com isso que o local de trabalho é um privilegiado lócus formativo.

Em outros incisos, adianta a lei que o professor tenha um “desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos [...]; desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático”. Observa-se a exigência que se reporta ao professor, que não pode ter e ser limitado em seus conhecimentos. E tudo isso requer uma “atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua” (BRASIL, 2020, p. 4).

Segundo o artigo 7º dessa Resolução (ib., 2020), a exigência para que a formação continuada tenha resultados e impactos positivos na prática docente, deve atender às seguintes características: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”. Todas essas características são essenciais no desenvolvimento do processo de formação do professor. Além disso, urge que haja uma interação entre elas para que o processo

formativo aconteça. Pode-se chamar a essa interação de coerência sistêmica, a qual é descrita na Resolução nº 1/2020 (ib., 2020, p. 5), como um processo em que

a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos.

O texto enfoca que a articulação contribui para sanar as demandas formativas dos professores e, conseqüentemente, do projeto pedagógico estabelecido na instituição. Tal coerência e articulação visam à utilização do local de trabalho como locus formativo ou que seja realizada a “formação a partir de dentro<sup>7</sup>”.

Ao referendar o trabalho colaborativo como propício à formação, os incisos III e IV do artigo 7º (ib., 2020, p. 5), descrevem o seguinte:

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo. IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor.

Essa breve descrição do conteúdo da BNC-Formação mostra aspectos positivos em relação a postulações já defendidas pelos educadores, mas a questão mais relevante diz respeito aos fundamentos epistemológicos não declarados na

---

<sup>7</sup> Segundo Imbernón (2010) é a “formação realizada na instituição educacional, partindo-se das necessidades e situações problemáticas do usuário da formação e promovendo-se uma repercussão na totalidade dessa instituição. Também se denomina formação em instituição de ensino” (p. 115).

legislação, que é uma visão economicista, instrumental, utilitária de educação. Sendo assim, não se trata de rejeitarmos o entendimento de que a formação continuada seja componente essencial da profissionalização do professor. O objeto de crítica é o conteúdo que move a qualificação profissional dos professores, ou seja, a visão economicista e utilitarista que se reflete nas competências estabelecidas na BNCC e na própria BNC-Formação. Além do mais, esses documentos normativos não contemplam outras exigências que seriam imprescindíveis para uma política de formação de professores como as próprias políticas educacionais, o financiamento da educação, o sistema de remuneração e carreira, tal como lembram Nogueira e Borges (2020, p. 39):

Experenciamos um momento político de rupturas, avanços e alguns recuos representados por perdas do que se havia conquistado anteriormente. Assim, direitos já consolidados têm sido retirados sorrateiramente, representando danos irreparáveis aos direitos dos cidadãos<sup>8</sup>. A desconfiguração das políticas educacionais e os cortes de investimentos na Educação Básica<sup>9</sup> têm afetado a formação continuada dos professores.

Em síntese, o tema da formação continuada ao longo da história da educação brasileira está impregnado de embates, especialmente em razão da disputa de projetos sociais e políticos, dos quais resultam diferentes finalidades educativas para a educação escolar e diferentes funções para a escola. Essas finalidades impactam o sistema de formação de professores, tanto na formação inicial como na continuada.

---

<sup>8</sup> Reforma da previdência, reforma trabalhista e outras reformas... Como exemplo a PEC 55, que limita os gastos públicos com saúde e educação. Mais detalhes em <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materiais/-/material/127337e>

<sup>9</sup> A proposta de Emenda à Constituição de número 241 na Câmara dos Deputados e 55 no Senado Federal, que se tornou a EC 55, de 15 de dezembro de 2016, instituiu um Novo Regime Fiscal no país e que prevalecerá, inicialmente, por 20 anos, “congelará as despesas primárias e liberará os pagamentos relativos ao mercado financeiro. Estarão, portanto, limitados as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira” (AMARAL, 2017, p. 6).

### **1.3 - Formação Continuada no contexto de trabalho: visões propositivas de pesquisadores**

O ser humano é por natureza relacional. E em seu local de trabalho, obviamente, essas relações se acentuam. Neste momento, a aprendizagem ocorre através do que Saviani (2013) condiciona de “trabalho não material”, pois a produção de ideias, conceitos, hábitos e habilidades acontecem como fator singular nas relações humanas.

O objetivo anunciado para este estudo foi conhecer e analisar conceituações da formação continuada na escola e o papel da coordenação pedagógica nessas ações formativas, tendo em conta, especialmente, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula. Firmou-se, assim, o entendimento de que os melhores efeitos das ações formativas pós-formação inicial se dão quando elas ocorrem na situação de trabalho.

As considerações que vimos fazendo têm mostrado muitos empecilhos à efetivação dessas ações. Nascimento (2011), por exemplo, mostra que as instituições de ensino que trabalham com a formação dos professores enfrentam algumas investidas desestabilizadoras que levam a desarticular as propostas de formação. Desse modo, as propostas de formação em serviço são “insuficientes para uma mudança nos professores e nas instituições”. Vejamos algumas razões pontuadas pela autora (ib., p. 81-82):

[...] a descontinuidade das ações que têm sido postas em prática; a perspectiva fragmentada entre teoria e prática e entre estas e os sentimentos, os valores, etc.; a atitude normativa e prescritiva em relação aos professores; o custo oneroso dos cursos, seminários, etc.; a realização destas ações fora do local e do horário de trabalho; a desarticulação com projetos coletivos e/ou institucionais; a concepção de formação como reciclagem e atualização de professores e não como oportunidade de desenvolvimento profissional em suas múltiplas dimensões; a distância entre os que concebem as propostas e a prática escolar. Os professores não são considerados como os sujeitos de sua formação, não são chamados a planejarem e selecionarem os conteúdos e metodologias destas propostas; o clima de confrontação entre os sistemas e os professores, dada a negação de salários justos e condições de vida e trabalho satisfatórias; a visão da formação como uma obrigação, dada a sua organização e implementação de forma desarticulada da prática escolar; a desconfiança por parte das autoridades com relação aos conhecimentos produzidos pelos professores.

A autora nos apresenta que a descontinuidade das ações contribui para a fragmentação dos anseios e discussões em torno da formação continuada em serviço. Há, também, um distanciamento entre as propostas e a prática escolar, pois os professores não são vistos como “sujeitos de sua formação”, assim, tornam-se meros receptores de uma retransmissão de propostas educacionais.

Gatti e Barreto (2009) evidenciam em suas pesquisas as queixas quanto aos aspectos vivenciados no processo de formação continuada. Essas queixas têm influência nas (des)motivações docentes em relação aos processos de formação continuada. Elas escrevem (p. 221):

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada.

Segundo as autoras, e a partir dessa pesquisa realizada, os docentes não têm sido plenamente atendidos em seus anseios devido a formações recebidas nem sempre atenderem às suas reais necessidades. Assim, seria oportuno que as políticas que asseguram o direito de formação continuada, fossem cumpridas devidamente.

As mesmas autoras relatam, no entanto, aspectos positivos trazidos pelos professores, entre eles, que as ações de formação continuada são primordiais para aprofundar os conhecimentos, isto é, ter “acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, as interações com os pares, o contato com os formadores” (221).

Em reforço a esse posicionamento de busca de proposições, trazemos a ideia de Placco (2010) de que a formação em serviço é um processo complexo. A escola é lócus privilegiado de formação, envolve a apropriação de conhecimentos e de saberes sobre a docência, fundamentais e necessários ao exercício profissional. Ela

aponta (p. 1-2) que o processo de formação em serviço precisa atender a um conjunto de condições:

- a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola;
- b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, Coordenação Pedagógica);
- c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional;
- d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores;
- e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas.

A autora destaca a importância de uma atividade formativa em serviço desde que haja valorização dos processos pedagógicos, o trabalho coletivo para a troca de saberes e a reflexão do fazer pedagógico, como elementos necessários para reafirmar o professor como protagonista e sujeito de sua formação.

Para Correia (1999), a atividade formativa que acontece no contexto de trabalho promove transformação e intervenção organizacional que visam à obtenção de melhor desempenho dos professores, visando a “reconstrução da profissionalidade docente”. O autor enfatiza a importância da valorização e do trabalho pedagógico desenvolvido nos sistemas de formação profissional contínua. Além disso, afirma que a formação que acontece no interior da escola tem espaço privilegiado na produção de saberes profissionais.

Libâneo (2013, p. 189) afirma que a formação no local de trabalho ganha cada dia mais relevância, tanto que se constitui como parte das condições de trabalho, uma vez que está ligada à profissionalidade do professor. O descrédito da profissão, as precárias condições de trabalho, bem como as deficitárias perspectivas formativas contribuem para que se acentue a insatisfação da profissionalização docente. E, como o profissionalismo está em baixa, Libâneo (2009, p. 90) nos apresenta o conceito da seguinte forma:

Profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao



trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc.

As dificuldades de assumir esses requisitos profissionais ligados ao profissionalismo podem ser explicadas pelas questões de salário, carreira, condições de trabalho, insuficiências na formação, além de questões mais globais referentes aos recursos públicos para a educação. A formação continuada, por si só, não dá conta de enfrentar essas dificuldades.

Conforme já apontado anteriormente, Imbernón (2011, p. 47) realça a necessidade do desenvolvimento profissional dos professores de forma intencional e aponta um aspecto crucial desse desenvolvimento que diz respeito ao contexto organizacional da prática profissional, ou seja, à organização coletiva do trabalho. Ele escreve:

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. [...] Outro aspecto que deve ser introduzido no conceito de desenvolvimento profissional refere-se ao coletivo ou institucional, ou seja, o de desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha em uma instituição educativa.

Em outra publicação (ib., 2009, p. 53), o autor é mais explícito em relação ao contexto institucional e seu papel na formação continuada. Para ele, o professor pode mudar suas práticas, mas se o contexto institucional não muda, não se produz inovação.

Na atualidade, observamos que, para mudar a educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação ou mesmo recluir-se em seu microcontexto, não repercutindo na inovação mais institucional.

A formação continuada que comumente ocorre no ambiente escolar exige, na concepção de Imbernón (2011, p. 73), algumas condições:

Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade; ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de

formação (adequação das modalidades à finalidade formativa) para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto; aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, a partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica; aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar–problemas, fracassos e sucessos com os colegas; elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação.

Esses aspectos, segundo o autor, não acontecem se a formação continuada no trabalho não for desenvolvida com a inserção de todos num processo de pesquisa colaborativa em que todas as pessoas estejam envolvidas, com o intuito de contribuir para o crescimento educacional e organizacional, tendo em vista, as trocas de experiências.

A inserção de todos no processo educacional e a compreensão dos espaços educativos como “lugares comuns” para a formação continuada, contribuem para o reconhecimento desses lugares como campo/espço da formação de professores. Já, Correia (1999, p. 5-16) aponta, ainda, quatro pontos que, embora denominados por ele de “lugares comuns” são, segundo ele, portadores de verdades e racionalidades inquestionáveis.

1) A qualidade do Ensino (ou da Educação) está de tal forma dependente da qualidade dos educadores que é evidente que a melhoria das qualificações de cada um dos educadores acarreta necessariamente uma qualidade do ensino [...] 2) A importância das qualificações profissionais produzidas e distribuídas pelas instituições de formação contínua na revalorização profissional dos professores é de tal forma evidente que o “mal-estar” docente resultante da complexificação da acção educativa só pode ser superado através do incremento da formação contínua [...] 3) Os efeitos da formação contínua no desempenho profissional dos professores estão de tal forma dependentes da aplicabilidade dos saberes aos contextos de trabalho que se torna evidente admitir que as acções de formação serão tanto mais eficazes quanto melhor responderem às “carências” dos destinatários [...] 4) A melhoria da qualidade do Ensino (ou da Educação) é de tal forma importante que é evidente que toda a sociedade se beneficiará dela.

É nítida a ideia de que a formação continuada no local de trabalho contribui para a valorização individual e coletiva dos profissionais. É relevante, também, a observação de Back e Teixeira (2019, p. 140), acerca da necessidade de se “conhecer um pouco sobre a forma de pensar e agir do corpo docente de determinada escola” como base para a construção de um ideal de formação

continuada. Como se verá mais adiante, a legislação brasileira prevê o espaço escolar como importante para que ocorra a formação continuada.

O local de trabalho torna-se, assim, um locus formativo imprescindível, principalmente quando professores assumem responsabilidade pela própria formação e os coordenadores pedagógicos assumem suas atribuições de ajudar os professores a ampliar e aprimorar sua própria profissionalidade.

A literatura consultada mostra, também, que nos processos de formação continuada de professores, é fundamental inserir os estudantes num processo de ensino-aprendizagem que promova o engajamento do aluno na atividade escolar de modo a assegurar a aprendizagem significativa, o que requer da Coordenação Pedagógica uma preparação teórica e prática em didática. Esse tema será abordado no capítulo III.

## CAPÍTULO 2

### A ATIVIDADE DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA CONFORME AS PESQUISAS

Neste capítulo, abordaremos a atividade de Coordenação Pedagógica, buscando contribuições das pesquisas. Faremos, inicialmente, uma menção à história da Coordenação Pedagógica nas escolas. Em seguida, abordaremos as atribuições usualmente designadas aos Coordenadores Pedagógicos. No terceiro tópico, apresentamos o que dizem as pesquisas acerca dos desafios do cotidiano escolar e a atuação dos coordenadores. Finalizamos o capítulo com considerações sobre a atuação do Coordenador Pedagógico na assistência pedagógico-didática aos professores para aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

#### 2.1 – Breve menção à história da Coordenação Pedagógica nas escolas

Saviani (2010) e Barros, Lopes e Carvalhedeo (2016) explicitam em suas pesquisas que a ideia de supervisão educacional<sup>10</sup> está já contida nas funções reguladas pela *Ratio Studiorum* quando se definem as regras de atuação do Prefeito de Estudos, cargo existente nos Colégios Jesuítas. Saviani (2010) nos mostra que a ideia de supervisão educacional é destacada entre as demais funções educativas, pois a função supervisora é “representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, [...] denominado prefeito de estudos” (p. 21).

---

<sup>10</sup> Cumpre esclarecer que a expressão Supervisão educacional é anterior a Coordenação Pedagógica. A primeira é mencionada na legislação sobre o curso de Pedagogia desde seus primórdios e é entendida tanto como supervisão do sistema de ensino, em que o supervisor acompanha um conjunto de escolas, como supervisão pedagógica numa determinada escola, isto é, acompanhando os professores de uma escola. A expressão Coordenação Pedagógica surgiu mais recentemente e se aplica, geralmente, ao trabalho de orientação pedagógica nas escolas. Em alguns Estados, a Coordenação Pedagógica é/era chamada também de Orientação Pedagógica, como a Orientação Educacional, esta tradicionalmente referida a atividades de acompanhamento e aconselhamento dos alunos.

Dentre as trinta regras estabelecidas para o Prefeito de Estudos (FRANCA, 2019, pp. 106-108), três merecem destaque por serem bem enfáticas quanto à similar relação com o trabalho de supervisão educacional/coordenação pedagógica que posteriormente se constitui.

**1. Dever do Prefeito.** - Dever do Prefeito é ser o instrumento geral do Reitor, a fim de, na medida da autoridade por ele concedida, organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus. **5. Os Professores expliquem toda a matéria.** - Lembre a cada um dos professores de teologia, filosofia ou casuística, especialmente quando nota algum mais retardatário, que deverá adiantar de tal modo a explicação que, cada ano, esgote a matéria que lhe foi assinada. **17. Ouvir e observar os professores.** - De quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade; se for mister, leve tudo ao conhecimento do Reitor (grifos do autor).

Observa-se, assim, que a função de supervisão pedagógica ou correlata, como Coordenação Pedagógica, sempre esteve presente na educação brasileira desde as suas primeiras escolas jesuítas. E, mesmo com a expulsão dos jesuítas, continuou no Brasil a ideia de supervisão, tendo como pressuposto a função do prefeito de estudos presente na *Ratio Studiorum*.

Ainda, segundo Saviani (2010), a Lei nº 5564, de 21 de dezembro de 1968, que estabelece a função de Orientador Educacional vem juntamente com o Parecer nº 252/69, abrir novas perspectivas para a profissionalização dos formados em cursos de Pedagogia, visto que a referida Lei já antecipara o que se propunha o Parecer 252/69 ao estabelecer as habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar. A Administração Escolar já constava no currículo de 1939.

Essas habilitações foram introduzidas no curso de Pedagogia pelo Parecer 252/69 - Conselho Federal de Educação, do conselheiro Valnir Chagas, que visava atender os dispositivos da Lei n. 5540/68, conhecida como lei da Reforma Universitária, promovida pelo regime militar. Tais habilitações foram criadas para atender a demandas da organização das escolas para as quais se faziam necessários “especialistas” da área pedagógica. No entanto, há autores que

argumentam serem essas habilitações, especialmente a supervisão escolar, deliberadamente criadas para o controle dos professores.

Urban (1985, p. 5), por exemplo, faz uma retrospectiva da instituição dessa legislação e afirma que a Supervisão Educacional foi criada no contexto da ditadura militar, “com função predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização escolar”. Também Vasconcelos (2008, p. 86), refere-se à Supervisão Educacional como a introdução da divisão social do trabalho no interior da escola, isto é, “a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos) e os que executam”. Nesse caso, entre o professor e o seu saber se introduzia a figura do técnico. Tais posicionamentos foram motivos de bastante polêmica, incluindo os que divergiam dessa correspondência linear entre a divisão social do trabalho na sociedade e a divisão do trabalho na escola, por exemplo, Libâneo (2006).

Em razão do contexto no qual foi criada e com a crítica por parte de educadores progressistas sobre seu caráter controlador e fiscalizador, a função de supervisor acabou sendo mal recebida entre os educadores. Essa mesma percepção é encontrada nas pesquisas de Santos (2016) ao referenciar que a “supervisão educacional nasce como inspeção, tendo como atribuições prioritárias a fiscalização do cumprimento das leis de ensino vigente e a necessidade de implantação de reformas educacionais” (p. 39-40). A autora ainda enfatiza ser necessário “historicizar a origem da Coordenação Pedagógica, identificando sua gênese na Inspeção e depois na Supervisão Escolar” (p. 47). Desse modo, é preciso compreender o espaço da atuação desse profissional e repensar sua importância para o atendimento das funções da educação escolar.

Mesmo diante de tantos vieses, o foco principal da supervisão educacional era atender necessidades da organização escolar e do trabalho pedagógico. Essa ação supervisora fiscalizadora e burocrata do ensino, como já se mencionou, era uma limitação ao desenvolvimento das ações pedagógicas propriamente ditas (CORRÊA E CASTRO; AMORIM, 2015). Isso não impediu, no entanto, que alguns Estados atribuíssem a essa habilitação funções efetivamente pedagógicas, o que foi uma das razões para o surgimento da denominação “Coordenação Pedagógica. Pode-se admitir, assim, que a denominação Coordenação Pedagógica, na opinião

de vários estudiosos, veio para superar aquela função fiscalizadora e controladora atribuída à supervisão escolar, à medida que poderia contribuir como suporte teórico e prático aos professores, impulsionando o desenvolvimento do processo de ensino.

Entre os estudiosos dessa questão, está Lenhard (1977) que mostrou a necessidade de uma articulação entre a supervisão e os professores visando uma renovação pedagógica. Para ele, a renovação será promissora a partir do momento em que os professores trocarem experiências em grupos com o auxílio dos supervisores, os quais precisam ser vistos como parceiros do suporte pedagógico. A partir desse entendimento, Lenhard foi um dos primeiros a apontar a necessidade de mudança na nomenclatura de supervisor para coordenador, pois “só se compreende o funcionamento da escola atentando para a divisão e coordenação do trabalho e avaliando a sua relativa eficácia em promover aquele tipo de educação que se deseja” (Ib., p. 97).

Rangel (2010) traz uma excelente contribuição ao histórico da Coordenação Pedagógica ao analisar alguns termos<sup>11</sup> utilizados no contexto escolar e indicando como funções do orientador ou coordenador pedagógico a organização e integração de todas as ações/práticas educativas propiciando “troca de saberes e reflexão sobre a teoria e a prática para a busca de soluções aos problemas educacionais enfrentados” (p. 75).

Vasconcelos (2008) reconhece a herança deixada pela legislação e pelos próprios modos de realizar a função supervisora trazidos junto com a nomenclatura “supervisão”, isto é, fiscalização, mas, em contrapartida, oferece elementos que nos ajudam a perceber espaços de atuação em que o Coordenador Pedagógico pode

---

<sup>11</sup> Trazemos aqui uma síntese dos termos descritos pela autora – **supervisão**: ver o todo, ver de modo geral para que se articule as atividades específicas da escola; **supervisão educacional**: buscar de modo amplo chegar aos mais avançados níveis de aprendizagens, contemplando os aspectos estruturais e sistêmicos; **supervisão escolar**: reflexão ampla de todos os serviços administrativos e pedagógicos para que haja um bom funcionamento da escola; **supervisão pedagógica**: analisar de modo abrangente dos trabalhos pedagógicos realizados; **orientação pedagógica**: contribuição efetiva que propicia a troca de saberes e reflexão sobre a teoria e a prática para a busca de soluções aos problemas educacionais enfrentados; **coordenação** modo de organizar comum que integra todas as ações a serem desenvolvidas; **coordenação pedagógica** modo de organizar comum, que integra todas as ações/práticas educativas a serem desenvolvidas e, que propicie a troca de saberes e reflexão sobre a teoria e a prática para a busca de soluções aos problemas educacionais enfrentados; **coordenação de turno** organização comum das atividades de caráter pedagógico e administrativo; **coordenação de área ou disciplina**: trabalho itinerante nas escolas que visa articular e integrar conteúdos e métodos de ensino (RANGEL, 2010).

ser visto como articulador do processo de ensino e aprendizagem. Ele escreve (2008, pp. 86-87):

Não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), 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 burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) [...] Neste sentido, a própria concepção de supervisão se transforma, na medida em que não se centra na figura do supervisor, mas na função supervisora, que, inclusive, pode, e deve circular entre os elementos do grupo, cabendo à Coordenação a sistematização e integração do trabalho no conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade.

Em síntese, o autor define a Coordenação Pedagógica como a articuladora do Projeto Político-Pedagógico organizando a reflexão, a participação e os meios de sua realização, “de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender” (VASCONCELLOS, 2008, p. 87). Desse modo, ao pensar uma educação que atende às necessidades de todos os envolvidos no processo, o trabalho do Coordenador Pedagógico não será visto como inspeção e controle, mas como uma construção a partir da participação e do envolvimento dos profissionais/trabalhadores do ambiente escolar que necessariamente se torna um espaço de aprendizagem mútuo.

A LDBEN nº 9394/1996 não modifica as designações dos especialistas em educação instituídas no Parecer 252/69 e define a formação desses profissionais em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, determinação, aliás, ainda longe de ser posta em prática desde que a Res. N. 1/2006 que estabelece as Diretrizes Nacionais para os cursos de licenciatura em Pedagogia ignorou as mencionadas habilitações. Com efeito, assim estabelece a LDB:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em



nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A mesma LDBEN nº 9394/1996 menciona especificamente no art. 67, no parágrafo 2º, o termo coordenação:

Art. 67, § 2º - São consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em Educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 1996).

Na pesquisa bibliográfica realizada, verificou-se que nem sempre os coordenadores pedagógicos têm graduação em pedagogia e, em alguns casos os que exercem tal função têm a graduação em outras áreas. Ao não ter a formação em Pedagogia, o Coordenador Pedagógico certamente fica privado de conhecer “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação” (LIBÂNEO, 2002b, p. 22). A pedagogia é esse campo que proporciona o desenvolvimento dos profissionais docentes para a compreensão da escola e do processo de ensino-aprendizagem.

Em 2002, a profissão do Coordenador Pedagógico é regulamentada no País pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio da Classificação Brasileira de Ocupações<sup>12</sup> (CBO). Ao analisar a Classificação Brasileira de Ocupações, encontra-se definições ao cargo de Coordenador Pedagógico com as atribuições de implementar, avaliar, coordenar e planejar o desenvolvimento de projetos pedagógicos; participar da elaboração, implementação e coordenação de projetos de recuperação de aprendizagem, bem como aplicar metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. O Coordenador Pedagógico deve também, viabilizar o trabalho coletivo, criar e organizar mecanismos de participação de modo a facilitar a comunicação entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas (BRASIL, 2002).

---

<sup>12</sup> A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), instituída por portaria ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho.

## **2.2 – As atribuições do Coordenador Pedagógico e a formação continuada**

No capítulo anterior, a formação continuada foi abordada em seus aspectos conceituais, situando-a como uma das mais importantes atribuições da Coordenação Pedagógica. Os estudos consultados realçaram a formação continuada como estratégia para viabilizar o permanente aprimoramento dos saberes profissionais dos professores necessários ao processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao Coordenador Pedagógico essa atribuição.

Neste tópico, far-se-á uma breve revisão em alguns estudos sobre as atribuições da coordenação pedagógica e situar, nessas atribuições, a formação continuada. Buscar-se-á, também, verificar quais ações efetivas de formação continuada são mais enfatizadas pelos autores, especialmente no que se refere à assistência pedagógica direta aos professores na sala de aula.

Destacamos, nos estudos consultados, autores que abordam as atribuições do Coordenador Pedagógico de forma mais genérica e outros que as trazem de forma mais detalhada. Numa abordagem mais genérica, Ferri (2013), em pesquisa com professores e coordenadores, captou atribuições de “coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional” (p. 84). Surgiram, também, algumas características pessoais como a de ser companheiro, demonstrar confiança, ter empatia, ser firme e autêntico. Já para Giovani e Tamassia (2013), além do trabalho de mediação é imprescindível conhecer as dimensões do processo formativo, pois assim, não se perderá o foco das atividades pedagógicas. Por sua vez, Placco (2008, p. 57), aponta a atribuição de “cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores” como uma das mais importantes do Coordenador Pedagógico.

Em relação às atribuições específicas do Coordenador Pedagógico, trazemos a contribuição de Lomonico (2005). Após destacar que o Coordenador Pedagógico tem como responsabilidade assegurar condições para a melhoria do desempenho dos padrões de ensino tanto em relação aos professores quanto aos alunos, ele detalha suas atribuições na forma de categorias e sub-categorias, conforme segue (p. 28):

**1ª – Planejar as atividades de responsabilidade da escola, cujas tarefas (sub-categorias) são:**

- Participação na elaboração do plano escolar, como Coordenador Pedagógico.
- Acompanhar e controlar o desenvolvimento da programação curricular.

**2ª – assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho do professor, cujas tarefas (sub-categorias) são:**

- Prestar assistência técnica ao professor.
- Planejar atividades de aperfeiçoamento e de atualização de professores.
- Coordenar o planejamento, execução e avaliação das reuniões de professores.
- Interpretar normas e disposições do sistema referente aos aspectos técnico-pedagógicos.

**3ª – proporcionar melhoria dos padrões de ensino, cujas tarefas (sub-categorias) são:**

- Coordenar atividades de recuperação;
- Supervisionar hora-atividade;
- Planejar experiências e pesquisas;
- Coordenar reuniões de conselho de classe e/ou séries.

**4ª – avaliar os resultados do ensino, compreendendo as tarefas (sub-categorias):**

- Controlar as variáveis do processo ensino-aprendizagem;
- Avaliar o produto do processo ensino-aprendizagem (grifos do autor).

Como se pode observar, são destacadas quatro atribuições de planejamento curricular, assistência aos professores em aspectos técnico-pedagógicos, aprimoramento dos padrões de ensino e avaliação. O autor assinala em duas categorias a assistência pedagógica e técnica aos professores.

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 18-19) destacam as atribuições do coordenador no que se refere à dimensão formativa:

- Promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto-político-pedagógico da escola;
- Mediar as relações interpessoais; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola;
- Planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas;
- Desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas;
- Efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola.

As autoras ressaltam que para o desempenho dessas atribuições é necessário saberes específicos, além dos saberes da docência, dando a entender que os coordenadores pedagógicos necessitam ter formação específica para o desempenho de suas funções.

Para Libâneo (2013, p. 180), o Coordenador Pedagógico é alguém que “responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”. Ressalta, também, como atribuições mais gerais, “planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos” (p. 181). A partir daí, o autor elabora uma extensa lista de atribuições do Coordenador Pedagógico (p. 181-183):

- 1) - Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos de projetos da escola.
- 2) - Assegurar a unidade de ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.
- 3) - Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios, especialmente em relação a:
  - Elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino.
  - Desenvolvimento de competências em metodologias e procedimentos de ensinamentos específicos da matéria, incluindo a escolha e utilização do livro didático e outros materiais didáticos.
  - Práticas de gestão e manejo de situações específicas de sala de aula, para ajuda na análise e solução de conflitos e problemas de disciplina, na motivação dos alunos e nas formas de comunicação docente.
  - Apoios na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagens dos alunos, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão.
  - Realização de projetos conjuntos entre os professores.
  - Desenvolvimento de competência crítico-reflexiva
  - Práticas de avaliação da aprendizagem, incluindo a elaboração de instrumentos
- 4) - Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino: supervisão das atividades pedagógicas e curriculares de rotina, coordenação de reuniões pedagógicas, elaboração do horário escolar, organização de turmas de alunos e designação de professores, planejamento e coordenação dos Conselhos de classe, organização e conservação do material didático e equipamentos, e outras ações relacionadas com o ensino e aprendizagem.
- 5) - Assegurar, no âmbito da Coordenação Pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação de gestão e organização da escola, mediante: Exercícios de liderança democrático-participativa. Criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe. Identificação de soluções técnicas e organizacionais para gestão das relações interpessoais, inclusive para a mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola.
- 6) - Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, visando aprimoramento

profissional em conteúdos e metodologias e oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os docentes.

7) - Apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, para integrar-se ao nível da turma.

8) - Organizar formas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, identificando articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, manifestem maior fragilidade, bem como a natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas.

9) - Criar as condições necessárias para integrar os alunos na vida da escola mediante atividades para a socialização dos alunos, formas associativas e de participação em decisões etc.

10) - Promover ações que assegurem o estreitamento das relações entre escola e família e atividades de integração da escola na comunidade, mediante programas e atividades de natureza pedagógica, científica e cultural.

11) - Formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação da aprendizagem dos alunos, com a participação dos professores.

12) - Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico-curricular e dos planos de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, por meio de práticas colaborativas.

Observa-se que Libâneo dá destaque ao que, em opinião mostrada em outros de seus textos, é a principal atribuição do Coordenador Pedagógico: a assistência pedagógico-didática direta aos professores. Ver-se-á que esta atribuição é, também, a dimensão principal da formação continuada no contexto de trabalho. Os demais autores, embora com ênfases diferentes, também incluem nas atribuições a assistência didática aos professores e o acompanhamento pedagógico aos professores e alunos, assim como a necessidade de promover um processo articulado e cooperativo para que a gestão e a organização da escola aconteçam promovendo oportunidades e aprendizagens a todos.

Vimos aqui o quanto é necessária e essencial a atuação do coordenador pedagógico para o desenvolvimento do processo educativo. O seu trabalho influencia de maneira significativa tanto na ação do professor, quanto na apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes. Cumpre observar, porém, que essa atuação tem diferentes nuances, conforme os níveis de ensino – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio – dado que os alunos se situam em níveis diferentes de desenvolvimento. Ou seja, os formatos curriculares não são os mesmos, além das formas de organização da escola serem também diferenciadas. Por exemplo, a organização de processos

formativos encontram dificuldades, principalmente na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, visto que nestes níveis de ensino é comum os professores trabalharem em mais de uma escola. Já, na primeira fase do Ensino Fundamental, os professores normalmente trabalham com uma única turma e, assim, esse detalhe facilita a organização e participação nos momentos de formação.

### **O caso de Goiás: atribuições para o Coordenador Pedagógico segundo a Secretaria da Educação do Estado (SEDUC)**

Nas Diretrizes da SEDUC/GO encontram-se apontamentos orientando que o processo de ensino-aprendizagem do estudante, bem como a promoção da formação continuada docente, tenham um olhar atento do Coordenador Pedagógico. Nesta ótica, requer uma organização do trabalho, de forma a garantir o planejamento e de modo a otimizar o acompanhamento das ações pedagógicas, de maneira que a assistência aos os alunos e professores aconteça e promova uma aprendizagem satisfatória.

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022 apresentam uma quantidade enorme de atribuições para o Coordenador Pedagógico. A SEDUC/GO (2020) traz, em suas orientações, dez requisitos ao se falar do perfil exigido para a função de Coordenador Pedagógico. Vejamos abaixo como a SEDUC/GO (2020, p. 263) descreve o perfil exigido do profissional que assumirá essa função.

Para ser Coordenador Pedagógico, a função requer:

- conhecimento das políticas públicas na área de educação nacional e estadual;
- postura coerente (teórico-prática) com as concepções apresentadas nos referenciais do Plano Estadual de Educação e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- habilidade, flexibilidade e agilidade para o trabalho em equipe;
- seriedade e comprometimento profissional;
- competência para gerir conflitos – Resiliência;
- capacidade de orientar e articular os professores de sua Unidade Educacional quanto ao estabelecimento de metas e desenvolvimento de ações que visem a melhoria do ensino;
- conhecimento de práticas pedagógicas inovadoras;

- capacidade para promover formação continuada, em serviço, com caráter reflexivo junto aos professores de sua Unidade Educacional e compromisso com a autoformação, como característica profissional e pessoal;
- capacidade de influenciar positivamente pessoas e grupos com base em sua postura ética e transparente;
- capacidade de obter o engajamento e o comprometimento das pessoas num objetivo ou ação e contribuir para a criação de um ambiente positivo.

O que chama a atenção nessa descrição de atribuições é que à exceção de duas ou três delas, transparece uma característica fortemente tecnicista, reforçando aspectos da crítica já mencionada em nosso estudo ao caráter fiscalizador e controlador da coordenação pedagógica. A presença dessa característica não é casual uma vez que, no Estado de Goiás, há mais de uma década, vem sendo posto em prática a visão neoliberal da educação de resultados, por meio de um currículo instrumental e utilitário, conforme já mencionado em nosso estudo (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Esta referência ao caso da Secretaria da Educação de Goiás no que se refere à Coordenação Pedagógica permite um comentário a mais sobre a relação entre finalidades educativas escolares e as responsabilidades pedagógicas das escolas, mormente, em relação ao papel do Coordenador Pedagógico. Conforme citado, anteriormente, a educação mundial encontra-se dividida, no geral, entre duas concepções de finalidades educativas para a escola. A primeira visa formar o sujeito em capacidades produtivas de acordo com o interesse do mercado, concepção hegemônica hoje em âmbito mundial; já, a segunda, busca formar capacidades humanas para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Em relação à formação de professores, nessa primeira concepção, não se trata mais do que formar um professor executivo, realizador de tarefas programadas, sendo o coordenador pedagógico um controlador do trabalho dos professores. Já, numa perspectiva desenvolvimental, espera-se do professor sua contribuição na formação de capacidades cognitivas, afetivas, morais dos alunos, que os ajudem a pensar e atuar com autonomia intelectual, considerando a diversidade sociocultural, enfim, um profissional que colabore com os alunos no seu desenvolvimento mental, afetivo e moral. É para essa tarefa que devem se voltar os coordenadores pedagógicos.

### **2.3 – Um retrato realista do cotidiano escolar: os desafios da prática do Coordenador Pedagógico**

A situação real do desenvolvimento das atividades do Coordenador Pedagógico foi abordada em várias pesquisas, conforme já demonstrado, indicando inúmeras dificuldades em sua atuação, entre elas, o excesso de atribuições que provoca o desvio do foco da assistência e acompanhamento didático-pedagógico aos professores, limitando o exercício do que é próprio dessa profissão, o cuidado com as questões pedagógicas.

Em pesquisa realizada por Miziara e Queiroz (2010), os professores relataram que o trabalho do Coordenador Pedagógico fica muito a desejar, pois se ocupa em demasia com as questões disciplinares e, com isso, o acompanhamento didático-pedagógico fica postergado. As queixas nesse sentido vêm dos professores, mas também, dos próprios coordenadores, uma vez que, por sobrecarga de atividades alheias à função, o trabalho de assistência didático-pedagógica não flui como eles (coordenadores pedagógicos) esperam. Segundo os autores, “a gravidade da situação subtrai o tempo do Coordenador de tal forma que, esgotado na sua vitalidade, ele não corresponde ao mais específico da sua função” (p. 60).

As questões disciplinares relacionadas com a vida institucional da escola e com a normatividade em relação ao comportamento dos alunos não podem ser excluídas das atividades e atribuições pedagógicas. No entanto, o Coordenador Pedagógico, ao procurar resolver a questão da indisciplina, acaba por não corresponder àquilo que lhe é mais específico em sua função, por exemplo, a formação continuada de professores. Pelo que se percebem nas pesquisas consultadas, as professoras não veem o trabalho das coordenadoras como associado às questões disciplinares, como uma atribuição peculiar à função. Apontam que elas (coordenadoras) se desviam da função, fogem do papel e se envolvem com as questões alheias ao trabalho pedagógico. Porém, Miziara e Queiroz (2010), mostram que as coordenadoras têm a preocupação de prestar a assistência pedagógico-didática em todos os segmentos. Não obstante, as condições de trabalho não possibilitam o atendimento ao desejo das professoras coordenadoras.



Em outra pesquisa, Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) apontam como atropelo à função pedagógica os momentos em que os coordenadores “ficam à disposição dos diretores e dos professores, exercendo funções alheias ao seu papel prescrito” (p. 613). Relatos semelhantes são encontrados em estudos de Crhistov (2012) e Placco, Almeida e Souza (2015). Em outra pesquisa, Placco (2008, p. 47) destaca o seguinte:

O cotidiano do Coordenador Pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... [...] Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o Coordenador Pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola.

Placco remete a uma questão crucial, que é a própria tomada de consciência dos profissionais sobre os problemas referentes ao desempenho do seu trabalho. Eles próprios precisam compreender aspectos relacionados à constituição histórica do trabalho da Coordenação Pedagógica, ou seja, sua recomposição no sentido de superar sua função meramente fiscalizadora e, atualmente, a luta de resistência para a sua transformação. A reflexão sobre a prática porá desafios aos profissionais sobre novas perspectivas de ação educativa em face das finalidades e funções da educação escolar. Garcia, Costa e Zanutto (2018) reiteram que os desafios que se enfrentam na escola são numerosos e, nos dias atuais, são ainda maiores, por conta de fatores sociais, culturais, incluindo violência, tráfico, pobreza. Por isso mesmo, o momento exige novos modelos de atuação e o reconhecimento de que o Coordenador Pedagógico não é somente “aquele que organiza, orienta e harmoniza o trabalho de um grupo, por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou contexto que se insere [...] coordenar já traz em si certa complexidade, que difere em muito de outras funções” (SOUZA, 2008, p. 95). Na mesma linha estão as recomendações de Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012, p. 23):

O coordenador precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua volta, valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados. Cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional.

É preciso, pois, que os Coordenadores se atentem às dificuldades e a todos os entraves que surjam, sem deixar de prover os profissionais docentes em suas demandas e necessidades. Sempre mediar os aspectos teórico-práticos, suprimindo as necessidades de assistência didático-pedagógica. Por mais que seja uma função que provoque estafa em alguns profissionais como já foi comentado, o apoio ao trabalho docente precisa acontecer. Desse modo, Libâneo (2002b) menciona que a necessidade da ajuda aos professores é imprescindível “no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula” (p. 54). Por conseguinte, a função exige do coordenador “habilidades e conhecimentos especializados, tanto quanto se requer por parte do professor conhecimento especializado da matéria que leciona” (ib., p. 54).

Outra questão que aflora, nas pesquisas, é saber se os problemas no trabalho do Coordenador Pedagógico seriam devido à indefinição do seu espaço/território de atuação. Ferri (2013) relata que o coordenador encontra muitos desafios em razão do grande número de dispositivos legais que vão e vêm, conforme expectativas do sistema de ensino em relação às finalidades e funções da escola. Sendo assim, acertadamente, afirma o autor que “o excesso de leis contribui para o caos em relação às funções do coordenador e poucas dizem respeito à sua ação na formação docente, apontada na literatura como uma das principais atribuições desse profissional” (p. 38). Como fica evidente na pesquisa, esse excesso de leis nem sempre deixa claro qual é a real atribuição. Tudo isso dificulta as ações a serem desempenhadas devido a limites impostos pelas indefinições da legislação.

Serpa e Lopes (2011, p. 6) realçam o conhecido problema da falta de identidade profissional do Coordenador Pedagógico quando afirmam:

Os motivos que levam o Coordenador Pedagógico a não desempenhar bem seu principal papel passam pela variedade de demandas que chegam às suas mãos e pela falta de identidade profissional bem definida, que faz com que ninguém (nem o próprio) tenha clareza sobre o que é responsabilidade dele e o que deve ser delegado. Desprovido de certezas, ele vai escolhendo o que fazer ou não, no dia a dia, durante o exercício da função.

Todos esses motivos são confirmados nas pesquisas de Placco, Almeida e Souza (2011), que fizeram um levantamento a respeito do trabalho e atribuições do Coordenador Pedagógico em mais de 10 estados brasileiros. Em todas as regiões

do Brasil é identificado o desvio da função e uma concepção equivocada das atribuições a serem desempenhadas, por exemplo, em alguns lugares ele é o responsável pela documentação da escola, reunião com os pais e até mesmo organização da entrada dos alunos (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011).

A título de exemplo, essas mesmas autoras trazem dados referentes ao Estado de Goiás cujos resultados são os seguintes (ib., pp. 108-109).

**Rede Estadual de Ensino:** 46 atribuições relacionadas, sendo que: cinco são formativas; 29 tangenciam a formação; 12 não são formativas. Seguem as atribuições explicitamente formativas prescritas na legislação estadual, incluindo-se aquelas que se referem aos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE): - Organizar e coordenar, periodicamente, momentos de estudo com a equipe escolar, como forma de garantir práticas reflexivas e dialéticas, assegurar a integração e interrelação do saber das diversas áreas e manter os professores atualizados; - Participar dos Conselhos de Classe realizados pela escola, colhendo informações sobre o fazer pedagógico e o desempenho do estudante, para posterior estudo, análise e planejamento docente; - Participar de encontros pedagógicos, capacitação continuada e reuniões, quando convocado pela subsecretaria; - Organizar e coordenar, momentos de estudo com a equipe do NTE, como forma de garantir práticas reflexivas; - Participar de encontros pedagógicos, capacitação continuada e reuniões, quando convocado pela Coordenação de Educação a Distância, Subsecretarias e demais Coordenações.

**Rede Municipal de Ensino:** 28 atribuições relacionadas, sendo que: três são formativas; 18 tangenciam a formação; sete não são formativas. Seguem as atribuições explicitamente formativas prescritas na legislação municipal: - Participar do processo de formação profissional oferecido pela SME; - Fundamentar-se em amplas áreas de conhecimento, a fim de subsidiar sua prática e o processo educativo, fazendo com que esses momentos se constituam em formação permanente; - Promover e coordenar as reuniões de estudo e planejamento pedagógico, proporcionando aos (às) professores (as) e agentes educativos (as) o acesso a recursos didático-pedagógicos e bibliográficos que possam atualizar seus conhecimentos e contribuir na sua ação educativa.

As considerações trazidas neste tópico indicam claramente a necessidade dos coordenadores pedagógicos tomarem para si a tarefa de buscar subsídios teóricos e práticos para recomposição dos elementos constituidores de sua profissão. Assim, devem buscar ajuda a pesquisadores que têm mobilizado seus esforços no sentido de redefinir a identidade profissional, por exemplo, Placco (2008); Placco; Almeida e Souza (2015); Christov (2012); Domingues (2014); Saviani (1996); Tardif (2002); Gatti (1996); Pimenta e Anastasiou (2002); Brzezinski (2002) e Libâneo (2013);

#### **2.4 – Coordenação Pedagógica, Formação Continuada e assistência pedagógico-didática ao professor**

Nossas considerações nos tópicos anteriores permitem entrever as ligações entre coordenação pedagógica, formação continuada e assistência pedagógico-didática aos professores, reforçadas por alguns dos estudos consultados para esta dissertação.

Lomonico (2005) ajuda a compor essas ligações ao destacar que a organização das ações pedagógicas é essencial na garantia da formação continuada docente e, ainda, que o diálogo e a troca de saberes contribuem no enfrentamento dos desafios durante o processo de ensino-aprendizagem. Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012, p. 23) dizem que “o Coordenador Pedagógico deve identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade”. Para Santos (2016, p. 67), o coordenador tem a incumbência de “refletir sobre sua prática para superar as dificuldades e tentar melhorar o processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que o trabalho coletivo é base para o sucesso de uma educação democrática”. Desse modo, ocorrerá o envolvimento de todos para potencializar a construção do conhecimento e o desenvolvimento didático-pedagógico.

Para os autores, o Coordenador Pedagógico não pode ter seu trabalho fragmentado em uma miríade de atribuições, na maior parte dissociadas da natureza dessa profissão. Haja vista que “o Coordenador Pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de

aprendizagem no interior da escola” (FREIRE, 2008, p. 87). Dessa forma, ele auxilia os professores a “ressignificarem suas práticas”, mostrando a autonomia que têm sobre o seu trabalho sem, com isso, se afastar do trabalho coletivo da escola que é fundamental na troca de experiências.

Há concordância, portanto, em que o trabalho da Coordenação Pedagógica e de toda a equipe da gestão escolar, tem como finalidade precípua atingir os objetivos do ensino-aprendizagem. Esse trabalho e essa busca, segundo Russo (2011, p. 512) exige que não se faça confusão:

[...] o caráter ou natureza burocrática da escola com a existência de tarefas administrativas a cargo dos dirigentes escolares ou, pelo menos, sob sua responsabilidade. As tarefas administrativas na escola têm que ser encaradas sob a perspectiva de que são meios necessários para garantir a realização das finalidades educacionais e criarem as condições para o funcionamento das ações pedagógicas.

Para Silva (2015, p. 68), o trabalho pedagógico tem uma especificidade dentre as práticas de gestão escolar, “deste modo, as práticas de Coordenação Pedagógica são práticas sociais desenvolvidas dentro de um contexto histórico e cultural concreto determinado pelas condições próprias de cada organização escolar”. E, assim, o processo de ensino-aprendizagem requer da escola uma coletividade em suas ações, visto que a Coordenação Pedagógica é um “campo de interesse teórico-prático da administração que diz respeito ao emprego racional do esforço humano coletivo” (PARO, 2005, p. 23). Com essa concepção “se torna parte indissociável das práticas de gestão escolar voltadas para a realização das finalidades da escola e, assim, deve estar assentada nas características próprias do trabalho pedagógico” (SILVA, 2015, p. 69).

Decerto, não se realiza um trabalho pedagógico que atenda às finalidades da escola sem que a efetiva participação dos alunos provoque “uma real transformação na personalidade viva do educando” (PARO, 2005, p. 144).

Não é necessário relembrar que o objetivo principal ao qual se destina o trabalho de assistência pedagógica seja prioritariamente a aprendizagem dos alunos. Assim, quanto mais os professores sejam assistidos em seus trabalhos, melhores serão as atividades por eles desenvolvidas em salas de aula. Por isso, faz-se oportuno saber que o “trabalho pedagógico deve estar intimamente

vinculado ao corpo discente para avaliar constantemente se as atividades encaminhadas são satisfatórias do ponto de vista deles” (PINTO, 2011, p. 156). Essa íntima vinculação da Coordenação Pedagógica com os alunos é necessária, sendo que ela se realiza mediante a assistência pedagógico-didática aos professores. Para Vasconcellos (2008, p. 151):

A equipe escolar tem um campo de atuação da maior importância: ajudar os docentes a repensarem suas propostas, reverem as rotinas, romperem com o formalismo (enciclopedismo, informações desconectadas, classificações, metalinguagem) dos conteúdos preestabelecidos. [...] É um esforço de desalienação tendo como referência a problematização da atividade docente naquilo que ela tem de mais concreto e específico.

A exigência recorrente é de que o professor reconheça a ação da Coordenação Pedagógica como um suporte teórico-prático ao seu trabalho, sem cobranças, sem fiscalizações, ao contrário, um trabalho colaborativo em favor da aprendizagem dos alunos tal como acentua Soares (2012, p. 2):

O cotidiano da escola deve ser organizado em função da aprendizagem e do sucesso escolar dos discentes, os quais dependerão de diferentes estratégias metodológicas planejadas e executadas. Estas devem estar em consonância com os pressupostos filosóficos e metodológicos definidos coletivamente no PPP, cuja elaboração deve ser sistematizada pelo Coordenador Pedagógico.

Ao se privilegiar como atribuição preponderante do Coordenador Pedagógico a formação continuada e, nesta, a assistência pedagógico-didática direta aos professores, ressalta-se o papel da didática básica e das didáticas específicas na formação inicial e continuada desse profissional. Esse é o assunto do próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 3**

### **DIDÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Neste capítulo, apresentamos o papel do Coordenador Pedagógico e a contribuição da didática para a formação continuada de professores na perspectiva do ensino desenvolvimental. Veremos os elementos constitutivos da didática desenvolvimental em função da formação continuada, o papel articulador do Coordenador Pedagógico na formação continuada e o processo de assistência pedagógico-didática aos professores na situação de trabalho.

As considerações trazidas até aqui, no presente estudo, dizem respeito ao conteúdo e às ações da formação continuada, tida em boa parte dos estudos e pesquisas comentados como a principal atribuição do Coordenador Pedagógico. Em vários momentos dos capítulos anteriores, esses estudos e pesquisas consultados apontaram a questão do conteúdo e das ações da formação continuada, tema que, ao que parece, ainda não tem consenso entre os pesquisadores e coordenadores. No entanto, para cumprir o objetivo deste estudo, isto é, compreender o papel do coordenador pedagógico em relação à formação continuada, faz-se necessário uma tomada de posição acerca das finalidades educativas da escola e do lugar do conhecimento, caminho pelo qual se pode chegar, ao menos como uma aposta, ao cerne das ações de formação continuada, a didática. Mas o referencial teórico para dar suporte a esta formulação é a teoria do ensino desenvolvimental.

Recorremos a um artigo de Libâneo (2015, p. 640) sobre o ensino desenvolvimental, para introduzir a questão da escola e do lugar do conhecimento. Referindo-se ao pensamento de Vygotsky sobre a relação entre educação e desenvolvimento humano, escreve esse autor:

A educação escolar consiste em um processo de promover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência desenvolvidas social e historicamente,

como signos culturais, “instrumentos psicológicos” que os ajudam a organizar seu comportamento e suas ações, através do processo de interiorização da cultura. [...] A escola cumpre sua função social quando promove e amplia o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos por meio dos conteúdos atuando, desse modo, na formação da sua personalidade.

Compreende-se, por essa citação, qual é o papel da escola e, nela, do conhecimento, ambos considerados como condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. A viabilização dessa relação entre a educação e o desenvolvimento ocorre pelo processo de ensino-aprendizagem, precisamente o objeto de estudo de didática. Esta é a razão pela qual Fichtner (2012, p. 211) escreve que “a didática, como ciência pedagógica, é a ciência profissional do professor”. Desse modo, cabe à escola promover a apropriação do conhecimento, cabe à didática viabilizar esse processo. E, sendo assim, a didática é o conteúdo básico e o objeto das ações de formação continuada.

Para Alfonsi (2018, p. 115), “a formação continuada no contexto da escola, além de inserir o docente em seu ambiente, pode potencializar as suas práticas, que por sua vez, contribuirão com as aprendizagens das crianças e adolescentes”. Seguindo essa premissa, tem-se explícito a importância do ambiente escolar como *locus* formativo. Desse modo, ao descrever o valor da formação continuada em serviço, Alfonsi (2018, p. 27) nos diz o seguinte:

A formação continuada em serviço é uma preciosa ferramenta para inserir o professor em seu contexto, e potencializar a sua atuação. Ao exercer sua profissão de forma mais segura e consciente das suas escolhas, o professor poderá auxiliar os seus alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens e na construção de seus projetos de vida.

Essa deverá ser a real função da formação continuada em serviço, ser um momento em que os professores potencializem o saber adquirido na formação inicial e construam momentos de interação que promovam o desenvolvimento dos estudantes.



### **3.1 – Os elementos constitutivos da didática desenvolvimental e as ações de formação continuada**

Conforme abordado no capítulo 1, a visão de educação adotada oficialmente no país vincula-se à educação de resultados, por meio de um ensino instrumental voltado para a preparação de alunos para a empregabilidade. A didática desenvolvimental pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem como contraponto a esse modelo de ensino baseado em resultados. Ao invés de uma escola centrada meramente em formar capacidades produtivas, trata-se de uma escola e um ensino voltados para o desenvolvimento integral do estudante.

A didática desenvolvimental busca promover o desenvolvimento das potencialidades humanas por meio do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, a escola necessária é a que propicia a formação cultural científica e, para atender a esse objetivo, considera a diversidade sociocultural dos alunos. Pois “uma visão histórico-cultural do ensino busca compreender como o funcionamento psíquico das pessoas está relacionado com o contexto histórico, cultural e institucional em que ele ocorre” (LIBÂNEO, 2016, p. 356). Essa escola visa possibilitar, também, uma confrontação dos saberes, pela reflexão dialética, tendo em vista a construção de novos conhecimentos. Pois, segundo a teoria marxista, a aprendizagem se estabelece a partir do contraditório, visto que são os pensamentos, que ao se confrontarem, produzem novos saberes. Davydov (1988, p. 15) destaca que “a categoria filosófica da atividade é a abstração teórica de toda a prática humana que tem um caráter histórico-social.” Os esforços humanos potencializam o desenvolvimento, transformando as ações mentais em atividades objetivas.

Diante destas atividades de mediação cultural de saberes visando o desenvolvimento do pensamento humano, tem-se o papel da didática. E, para Libâneo (2008, p. 4), o papel da didática é viabilizar o processo de ensino aprendizagem.

(Ela) compreende o conteúdo (a matéria), a aprendizagem e o ensino, dependentes de objetivos, já que se trata da formação humana. Essas relações didáticas básicas expressam, historicamente, o duplo caráter da didática: um conteúdo que se ensina e um aluno que aprende com suas condições individuais e sociais de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, um aspecto lógico e outro psicológico e ético. Entretanto, o centro do didático é o conhecimento, pois o ensino tem por função ajudar o aluno a desenvolver seu próprio processo de conhecimento.

Se as formas de ensinar dependem da forma de aprender, qual seria então a melhor estratégia de ensino a ser utilizada? Para o autor (p. 18) “é aquela que ajuda os estudantes, todos os dias e em todas as aulas, a pensar teoricamente, ou seja, cientificamente, com os conteúdos e métodos da ciência ensinada.” Assim a assistência pedagógico-didática a ser desenvolvida pelo professor diz respeito a um compromisso fundamental com o processo de ensino-aprendizagem, visando à apropriação dos conhecimentos da ciência, da arte, da cultura. Desse modo, mesmo frente às transformações sociais e econômicas vivenciadas neste momento histórico e que afetam sobremaneira a educação, os professores não podem abdicar de serem responsáveis por mediar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos. Isto, sem dúvida alguma, promoverá profundas transformações na vida de cada estudante, impulsionando seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Dessa maneira, ao pensar num modelo de ensino para professores e alunos no século XXI, é inconcebível não pensar numa perspectiva dialética de aprendizagem com base na teoria da atividade do ensino desenvolvimental. O modelo de ensino que se propõe estabelece o desenvolvimento dos envolvidos no processo educacional e orienta-se em direção ao futuro (VYGOTSKY, 2010).

Ao vislumbrar um futuro que promova a transformação pessoal e social de professores e estudantes, compreende-se o papel da formação continuada levada adiante pelos coordenadores pedagógicos, para o que se faz necessário que eles próprios se apropriem ativamente dos princípios da teoria do ensino desenvolvimental que podem promover mudanças significativas nas operações mentais dos alunos e na sua personalidade. Para Davydov (2017, p. 218), essas mudanças mostrarão que

A verdadeira realização do princípio do caráter científico está internamente ligada à mudança do tipo de pensamento, projetado por todo o sistema de ensino; [...] Já o futuro próximo da escola supõe uma mudança semelhante, o que, por sua vez, exige a modificação dos princípios da Didática apresentados.

A didática desenvolvimental, ao longo de várias décadas, a partir de sua utilização em escolas russas (PUENTES; LONGAREZI, 2013) vem contribuindo na formação e desenvolvimento humano, tanto de professores, quanto dos estudantes.

Desse modo, criam-se condições de ensino-aprendizagem-desenvolvimento para a humanização do homem, alavancando a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, base da teoria da atividade de estudo. Por isso, Davydov (1988, p. 57) formula seu entendimento sobre o processo de ensino e o desenvolvimento psíquico:

Em primeiro lugar, a educação e a aprendizagem do homem, no sentido amplo, não é outra coisa que a 'apropriação', a 'reprodução' por ele das capacidades dadas históricas e socialmente. Em segundo lugar, a educação e a aprendizagem ('apropriação') são formas universais do desenvolvimento psíquico do homem. Em terceiro lugar, a 'apropriação' e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, porque se correlacionam como a forma e o conteúdo do processo único de desenvolvimento psíquico humano.

Essa atividade de ensino-aprendizagem propicia o conhecimento teórico-científico que potencializa as forças internas dos aprendizes, formando sua autonomia e sua consciência, para atuação na transformação da realidade.

Ao referendar a importância da educação no processo de desenvolvimento humano, Puentes e Longarezi (2013, p. 251-252) nos mostram o quanto a educação é essa ferramenta histórica e primordial na constituição de uma sociedade com conhecimentos sistematizados.

Dentro da tradição marxista e histórico-cultural, foi atribuída à educação a responsabilidade de oferecer as condições para que o homem efetue a apropriação da cultura criada pela humanidade ou pelas gerações precedentes, em cujo processo ele elabora também sua própria humanidade, desenvolve sua própria consciência, pois não se nasce humano, o humano se constrói. Em outras palavras, deve ser responsabilidade da educação propiciar a condição biossocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que são necessários – junto com os bens materiais – para dominar a realidade e transformá-la. [...] escola é a instituição socialmente criada como espaço de humanização e desenvolvimento do homem, pela via da experimentação de mudanças qualitativas na sua vida psíquica, mediante as novas formações (linguagem, percepção, representação, imaginação, memória lógica, atenção, concentração, raciocínio lógico, pensamento teórico, resolução de problemas etc.) constituídas nos processos de ensino-aprendizagem.

A educação escolar como espaço do saber científico é, também, o local em que acontece a construção e o desenvolvimento da psique humana. Tudo isso ocorre por intermédio do ensino-aprendizagem, que se constitui por meio da apropriação do saber como forma de humanização e desenvolvimento integral dos

estudantes. Isso é a concretização do que a escola realmente representa na vida dos estudantes: a responsável pelo desenvolvimento das capacidades humanas, com especial relevância à formação do pensamento teórico-conceitual. Para Davydov (1988, p. 125), esse pensamento teórico constitui-se na “existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas.” Desse modo, a formação desse pensamento implica, sobretudo na formação de conceitos e ações mentais, que segundo Davydov (1988, p. 126):

É a forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial. [...] Ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência.

Por isso, a formação continuada necessita contribuir para a atividade profissional dos professores para o desenvolvimento de seu próprio pensamento teórico, formação dos conceitos e das ações mentais, de modo que ela repercuta na efetividade do trabalho em sala de aula. Com efeito, “a didática desenvolvimental tem por missão concretizar na prática processos que levem à consecução dos objetivos da educação, da escola e da pedagogia que a tradição da teoria histórico-cultural sustenta e defende” (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 256), além de contribuir na produção de novos conhecimentos. Depreende-se, pois, que a educação escolar que busca desenvolver novas formas de aprendizagem e expressão do pensamento teórico, necessita de professores bem formados, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Um aspecto básico no ensino é a formação de conceitos que, segundo Davydov (1988, p. 126), “é a forma de atividade mental por intermédio do qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material.” O conceito não é algo que já existe, mas que é produzido a partir de processos e atividades psíquicas realizadas pelos professores e estudantes. Dessa forma,

entende-se o quanto o trabalho de mediação desenvolvido pelo professor tem importância para a vida do estudante. Nesse sentido, o professor ao aprender por conceitos, isto é, ao transformar suas próprias operações mentais, projetará em seu trabalho em sala de aula o seu próprio processo formativo.

A formação do professor ocorrerá concomitantemente ao seu desenvolvimento, o que se projetará na vida daqueles que serão mediados por esse professor. Longarezi e Puentes (2017, p. 200) mostram que

A formação de professores, numa perspectiva desenvolvimental é, nesse sentido, mediada pela atividade pedagógica que, como visto, tem como sua essência a *obutchénie*. Contudo, para que a atividade supere uma dimensão empírica e seja espaço de objetivação de uma prática social teórica e científica é preciso a mediação do conhecimento científico produzido sobre a docência.

Não há como falar da formação de professores numa perspectiva do ensino desenvolvimental desgarrada da *obutchénie*, tal como a definem Longarezi e Puentes (ib., p. 7, nota 1 da apresentação).

Conforme esses autores, no português não existe uma tradução adequada para *obutchénie*. [...] Poderíamos empregar as expressões “ensino-aprendizagem” ou “ensinagem”, mas ambas têm construído uma tradição conceitual no interior de concepções pedagógicas muito diferentes da que aqui se defende. No espanhol, diferentemente, a palavra “enseñanza” parece mais pertinente porque expressa em si a unidade dos termos ensino e aprendizagem. Na cultura russa, a palavra *obutchénie* expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos.

A *obutchénie* é condição essencial ao planejamento e desenvolvimento da atividade de estudo, visto que a aprendizagem escolar é intrínseca à atividade de estudo dos estudantes permeada pela *obutchénie*. Assim, é preciso que a Coordenação Pedagógica promova a assistência pedagógico-didática aos professores. Essa assistência envolve o processo de organização e seleção dos conteúdos, ou seja, o planejamento das tarefas que mobilizem e ativem os motivos dos estudantes e as estratégias que ajudam os professores a promover nos alunos o desenvolvimento de suas operações mentais. Esses aspectos são apresentados por Libâneo e Freitas (2013, p. 342) ao explanarem sobre as condições de organização do processo de aprendizagem.

A primeira é a orientação das necessidades e motivos dos alunos para a apropriação das riquezas culturais da espécie humana; a segunda é a formulação de tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a realização de experimentos com o objeto a ser apropriado; a terceira é que estas tarefas requeiram dos alunos a análise das condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e se apropriem das ações ou modos generalizados correspondentes.

Compreender o processo de ensino-aprendizagem que conduz ao desenvolvimento exige um pensamento teórico reflexivo, pois são obtidos a partir da apropriação e sistematização do conhecimento. Portanto, a formação de conceitos teóricos, ao exigir um esforço intelectual dos professores, requer deles o domínio dos conteúdos e dos modos de promover a aprendizagem da matéria por parte dos estudos, a capacidade de planejar tarefas que mobilizem os motivos dos alunos, e inserir nos conteúdos e metodologias as práticas socioculturais que permeiam as vivências dos alunos.

A formação dos conceitos teóricos implica os processos articulados de abstração e generalização, os quais são ativados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma situação problemática. Desse modo, como a formação dos conceitos exige um esforço intelectual tanto do professor quanto dos alunos, o professor se apresenta como um verdadeiro “pedagogo” junto ao estudante, criando as condições para que os alunos realizem transformações mentais com os conteúdos gerados pelo problema.

O ensino se antecipa ao desenvolvimento, para o qual são utilizados processos interativos e colaborativos entre professor e alunos e entre os alunos. No entanto, nem sempre o ensino será positivo e, portanto, não serão todas as vezes que ele promoverá o desenvolvimento, pois o desenvolvimento acontece se há avanços qualitativos no nível e na formação das capacidades e dos tipos de atividade que o indivíduo se apropria. É por essa razão que há a necessidade de organização e mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Quando Zabala (1998) aborda a respeito da função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem, ele destaca que a capacidade de se relacionar dependerá das experiências obtidas, assim, o ambiente educacional é o local que melhor condiciona e potencializa esses aspectos cognitivos. É desse modo que a atividade de estudo pode atender a esse objetivo, ao prover o ambiente de aprendizagem que suscita o seu objetivo, pois os métodos de ensino garantem a

aprendizagem dos estudantes, possibilitando-lhes formar pensamento teórico-conceitual e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. É de fundamental importância, no planejamento do conteúdo, que os professores consigam mobilizar por meio de tarefas adequadas, os motivos dos estudantes, de modo que as ações e organizações do processo de ensino sejam vistos como fatores de apropriação do conhecimento por parte dos alunos.

O planejamento dos processos de formação continuada dos professores, assim como dos processos de aprendizagens dos estudantes, ocorrem ou devem sempre ocorrer a partir de um criterioso planejamento das atividades que serão desenvolvidas. Nesta perspectiva, Campos e Aragão (2012, p. 54) argumentam que:

Quando a organização do cotidiano escolar permite o encontro dos professores para socializar as experiências profissionais e dialogar sobre os processos de aprendizagem dos alunos, a escola torna-se uma instituição aprendente. Torna-se espaço privilegiado de aprendizado também daqueles que têm a função de ensinar.

A escola funciona a partir do pensamento, da intenção e da ação de cada profissional que a compõe. Por isso, professores e coordenadores não podem se isolar em suas práticas laborais. Quanto mais trocam experiências, mais surgirão novas ideias que contribuirão na melhoria das condições de trabalho, e também, do processo de aprendizagem dos alunos. Longarezi (2017, p. 200) vê na mediação, também, um espaço para melhoria da prática pedagógica.

A formação de professores, numa perspectiva desenvolvimental é, nesse sentido, mediada pela atividade pedagógica que, como visto, tem como sua essência a *obutchénie*. Contudo, para que a atividade supere uma dimensão empírica e seja espaço de objetivação de uma prática social teórica e científica é preciso a mediação do conhecimento científico produzido sobre a docência.

Dessa forma, nesse jeito de conceber a prática pedagógica, exige-se uma mediação teórica em que os elementos que já estão estabelecidos no processo de formação continuada dos professores, superem a dimensão empírica e se constituem como processos produtivos que emergem com novos sentidos no trabalho do professor.

### **3.2 – A atuação do Coordenador Pedagógico na formação continuada**

Ao associar a atividade de estudo com o trabalho do Coordenador Pedagógico, uma vez que ela é o centro da teoria do ensino desenvolvimental, compreende-se a premência de uma gestão da escola que assegure as condições aos professores de realização dessa atividade. Desse modo, conduzir um processo de ensino-aprendizagem com vistas a contribuir para a apropriação de ações mentais e condução de professores e estudantes em um nível elevado de desenvolvimento.

Os novos tempos têm trazido aos professores inúmeros desafios recorrentes nas salas de aulas. Desse modo, a formação continuada torna-se ainda mais necessária aos profissionais que são responsáveis pela formação dos estudantes. Além disso, os professores necessitam receber atualizações e aprofundamento das temáticas educacionais. Os coordenadores pedagógicos têm essa responsabilidade de “coordenar as ações necessárias para a garantia do processo de ensino-aprendizagem e não mais direcionar suas ações de controle do trabalho dos professores” (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 40). A sua atuação propiciará transformações que fornecem instrumentos de apoio necessários à apropriação do saber, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos estudantes, contribuindo assim para a socialização do conhecimento científico.

Quando se têm claras e bem definidas as funções, necessidades e metas a serem atingidas, o papel do coordenador se consolida e fortalece os vínculos, assim, as ações realizadas se articulam promovendo o desenvolvimento em todas as situações pedagógicas existentes na escola. Conforme Orsolon (2002, p. 19),

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador.

Para a mediação acontecer, todos os profissionais envolvidos necessitam acreditar na possibilidade de transformação da realidade escolar de forma conjunta.



As necessidades e expectativas não devem confrontar-se a ponto de provocar a eliminação das ações propostas no trabalho do Coordenador Pedagógico. Pois essa transformação faz parte ou deveria fazer do projeto da escola, de modo a criar condições para que os professores reflitam e problematizem suas ações em vista de promover atitudes que transformem suas práticas. Orsolon (2002, p. 21-22) traz algumas considerações a respeito de como pode ocorrer a mudança na escola e o papel do coordenador nesse processo:

A mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. O coordenador como um dos articuladores desse trabalho coletivo precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto.

Difícilmente a escola promoverá transformação na vida dos alunos se não houver um trabalho articulado em todos os segmentos. Além disso, as práticas e percepções inovadoras possibilitam que o projeto da escola se concretize. No entanto, elas não são responsabilidades somente do coordenador, todos os integrantes da equipe escolar têm a obrigação de participar na construção e efetivação dessas mudanças.

As pesquisas revelaram que é no interior da escola que se desenvolve o processo de formação dos conceitos, e também, é onde as dificuldades no ensino-aprendizagem são manifestadas. Isto evidencia que a presença do Coordenador Pedagógico, com ações formativas que estabeleçam parâmetros identificando quais as demandas precisam ser atingidas de modo pontual, privilegiando, sobretudo a melhoria na qualidade do ensino, devem ser constantes. Para Domingues (2014, p. 121),

O modo de agir do coordenador pedagógico na condução do projeto formativo pode despertar maior ou menor envolvimento dos participantes. Se o coordenador colocar-se apenas como um controlador e não como um articulador, tenderá a criar um clima desfavorável ao debate e à reflexão, em que os profissionais dirão aquilo que consideram que o coordenador quer ouvir, mas ainda assim farão o que acreditam.

Como ressalta a autora, o Coordenador Pedagógico precisa ser incisivo com a proposta formativa, como articulador das ações, não como controlador de tudo,

pois a partir do momento que ocorre a troca de experiências, há uma maior probabilidade de se implementar as ideias e propostas pedagógicas nos momentos de formação. Essa “formação na escola deve propiciar ao professor a possibilidade de discutir, refletir e analisar suas práticas com o objetivo de realizar um trabalho eficiente” (DOMINGUES, 2014, p. 154).

Em pesquisa realizada por Bonafé (2015), evidencia-se que o coordenador precisa instigar os professores para que se produzam reflexões sobre as questões didáticas a serem realizadas em sala de aula. Ela ainda nos mostra seu posicionamento sobre o papel do coordenador (2015, p. 42):

O papel do coordenador-formador é de promover a reflexão sobre os encaminhamentos da situação de aprendizagem vivenciada, direcionar a conceitualização de questões didáticas fundamentais e confrontar os docentes de modo a permitir que, ao refletirem e se questionarem, estabeleçam relações entre as diferentes situações vividas e compreendam as intervenções realizadas, aprofundando desta forma o conhecimento em parceria com seus colegas.

Tais reflexões e parcerias com os colegas professores permitem que os objetivos de produzir ações mentais e promover o desenvolvimento psíquico nos estudantes, sejam alcançados. Bonafé (ib., p. 123) ainda apresenta o que se deve esperar das práticas realizadas pelos coordenadores.

É que desenvolvam nos docentes a capacidade de questionar a própria prática além de comprovar a teoria na prática, é fundamental que ele realize o acompanhamento das aulas, do que é ensinado aos alunos e como isso é feito. Outra ação importante é priorizar os momentos de orientação e formação individuais, apesar de os dados coletados revelarem que essa atuação deixou a desejar por ser tomada por outras demandas da escola.

São aspectos concretos a serem praticados com o intuito de conduzir professores e estudantes ao reconhecimento de que a atividade desenvolvida contribua para a aquisição de novos conceitos mentais, valorizando o planejamento que busca êxito na prática profissional bem como no processo de aprendizagem.

A atuação do Coordenador Pedagógico não pode ser neutra, ela está sempre permeada de intenções pedagógicas. Essas intenções deveriam ter o propósito principal de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Pinto (2016, p. 43), essa atuação

Expressa determinado vínculo com uma concepção pedagógica; portanto, com um determinado entendimento do que é o ser humano, de como as aprendizagens ocorrem, como o conhecimento é produzido, e, também, como uma determinada visão de sociedade de mundo.

Para que a atividade realizada pelo Coordenador Pedagógico transcorra de modo que os professores e estudantes internalizem as propostas apresentadas, é necessário que compreenda e tenha sensibilidade em relação ao ambiente em que atua, requisitos básicos da função. Placco (2014, pp. 531-532) nos apresenta alguns requisitos que precisam ser atendidos pelo coordenador pedagógico no exercício da função.

É fundamental que ele tenha clareza de quais devam ser suas funções, quais habilidades precisa desenvolver, quais atitudes deve tomar. E essa construção implica em sua própria formação como profissional (autoformação), que conhece as expectativas e atribuições existentes em torno de seu desempenho, expectativas e atribuições essas provenientes de alunos, professores, pais e comunidade, direção da escola e sistema de ensino.

O domínio do saber prático e facilidade de interação com os professores conduzem e ampliam os espaços de abrangência do coordenador pedagógico. Dessa maneira, há inúmeras trocas de experiências com a possibilidade de promover melhores momentos de formação profissional. Placco (id, p. 533) ainda continua a mencionar

Como se vê, as funções desse profissional são múltiplas, diversificadas, nos âmbitos pedagógico e administrativo. Essa multiplicidade, simultaneamente, possibilita e dificulta suas ações de mediação: facilita, enquanto aproxima o coordenador pedagógico das rotinas da escola, dos alunos, pais, professores e funcionários, enquanto amplia seu conhecimento desses seus parceiros; dificulta, enquanto desvia sua atenção das prioridades estabelecidas no projeto político pedagógico e das atividades formativas necessárias ao desenvolvimento profissional dos professores e enquanto limita sua disponibilidade de tempo para realização dessas funções.

A autora deixa claro que a diversidade de funções emperra o trabalho do coordenador pedagógico. Por isso, cabe a ele priorizar o tempo necessário de seu trabalho no desenvolvimento de atividades pedagógicas junto aos professores (CAMPOS; ARAGÃO, 2012).

### **3.3 – A assistência pedagógico-didática aos professores: uma exigência no processo de ensino-aprendizagem**

Os sistemas escolares estão numa época em que as cobranças pelos rendimentos de professores e estudantes são ainda mais acentuadas, e “as pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados” (TARDIF, 2002, p. 114). No entanto, a orientação do ensino para resultados torna o professor um executivo, um operador de objetivos de ensino já dados a partir da Secretaria da Educação. Em razão disso, é preciso outra visão de trabalho docente. Isso leva à necessidade de um trabalho de assistência pedagógico-didática aos professores que os tornem capazes de assimilar e reconhecer que o trabalho pedagógico junto aos estudantes requer mobilizar seus motivos e os meios de apropriação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, numa perspectiva de desenvolvimento global da personalidade.

É por isso que há uma enorme exigência diante da atividade desempenhada pelos coordenadores pedagógicos. Constatamos aqui algumas dessas condições necessárias ao exercício dessa função. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2017, p. 373-374):

A Coordenação Pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógica-didática aos professores, para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível). Ajudando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. [...] O acompanhamento das atividades de sala de aula, em atitude de colaboração com o professor da classe; a supervisão da elaboração de diagnósticos, para o projeto pedagógico-curricular da escola e para outros planos e projetos; a orientação da organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, na escolha de livros didáticos, nas práticas de avaliação da aprendizagem; a coordenação de reuniões pedagógicas e de entrevistas com professores, para promover relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem, adotando medidas pedagógicas preventivas, e adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliatórias; a proposição e a coordenação de atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.

O trabalho do coordenador de planejar ações de intervenção, junto à atividade realizada pelos professores, contribui para uma nova consciência. O processo de

ensino-aprendizagem está em constante busca de motivos e mudanças para que a formação e o ensino tragam proposições que estimulem o encontro com o saber. Assim, espera-se que se obtenha resultado a partir de um bom desenvolvimento dos conteúdos propostos nos planos de ensino e, também, que a sala de aula apresente como reflexo situações de aprendizagens intelectuais e práticas, que transformem as vidas dos professores e dos estudantes. Exige-se do Coordenador Pedagógico assistência pedagógico-didática direta aos professores, observando as aulas, realizando reuniões para troca de experiências.

As atribuições da Coordenação Pedagógica, de dar assistência aos estudantes, de contribuir com as atividades a serem planejadas pelos professores, de averiguar os processos avaliativos e realizar um acompanhamento sistemático junto aos professores e aos estudantes, revelam-se como ações nucleares de um projeto pedagógico-curricular em que as práticas institucionais visam contribuir com uma proposta educacional consistente e integradora. É evidente que o trabalho de gestão da escola não consegue lograr êxito se os profissionais envolvidos não estiverem determinados a se superarem a cada atividade mediada.

Num estudo sobre o trabalho do professor na contemporaneidade, Libâneo (2015, p. 41-42) nos apresenta alguns pressupostos que são imprescindíveis aos professores:

Tendo como pressuposto que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabe-lhe proporcionar os meios de apropriação de saberes sistematizados formados socialmente, como base para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e a formação da personalidade, por meio de atividade socialmente mediada. Além do mais, ensina-se a alunos concretos, razão pela qual se faz necessário ligar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos.

O autor deixa evidente nesta citação que as finalidades da educação escolar devem estar voltadas à apropriação de conhecimentos e ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. É nesta perspectiva que a organização escolar, a partir do trabalho da Coordenação Pedagógica, precisa ser o fator determinante no processo de transformação educacional a ser realizado nos ambientes escolares. Dessa forma, quando acontece a mediação nas atividades escolares, a condução do processo de ensino-aprendizagem tem uma nítida

demonstração de que os instrumentos pedagógico-didáticos cumprirão as mencionadas finalidades educativas.

Como descrevemos anteriormente, a didática desenvolvimental, entende como um bom ensino aquele que promove e amplia o desenvolvimento humano. Assim, a escola é o ambiente que potencializa esse desenvolvimento das habilidades humanas tanto dos estudantes quanto dos professores. No entanto, os professores necessitam ter a contribuição e acompanhamento de uma assistência que desencadeie novas experiências, saberes e acima de tudo que haja um despertar diante das atividades que irão realizar posteriormente em sala de aula.

Segundo Libâneo e Freitas (2013, p. 326), Davydov entende que “a essência do ensino desenvolvimental é a teoria da atividade de estudo e seu objeto, a ser posta em prática desde as séries iniciais formando nas crianças uma atitude para o estudo”. Isto deixa claro quando Davydov apresenta em seus estudos que a formação do pensamento teórico-científico do aluno tem de ser o objetivo primordial no ensino-aprendizagem.

Esse objetivo perpassa pela organização e estruturação para que se forme o pensamento teórico-científico do aluno. Tudo isso requer uma didática que se estabeleça como mediação para se chegar ao processo de ensino aprendizagem. Por isso, Libâneo (2015, p. 646) nos traz uma contribuição a respeito do que a didática pode contribuir nestas peculiaridades.

A ela cabe a organização pedagógico-didática dos conteúdos em associação com sua análise epistemológica, ou seja, a análise do objeto da ciência ensinada, seus métodos de investigação e os resultados da investigação, junto com a análise psicopedagógica das condições de ensino-aprendizagem. Desse modo, a didática enquanto ciência profissional do professor está referida a, pelo menos, quatro questões: a) a análise e seleção dos conteúdos que contribuem para a formação das capacidades cognitivas dos estudantes (domínio do conhecimento disciplinar); b) a identificação de operações mentais (capacidades intelectuais) mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos; c) as formas de organizar o conhecimento para trabalhar com os estudantes nas aulas e os meios pelos quais este conhecimento pode ser melhor e mais adequadamente internalizado (conhecimento pedagógico do conteúdo); d) a organização das situações pedagógico-didáticas.

Todo trabalho que tem como objetivo desenvolver processos psíquicos deve buscar modos que organize as situações de ensino-aprendizagem e estabeleça novas práticas que visam o desenvolvimento da capacidade de apropriação dos

conceitos. Por essa razão, o trabalho da Coordenação Pedagógica precisa estar alinhado aos aspectos didáticos, visto que não se pode separar o trabalho pedagógico do trabalho didático.

Pensando nessa inseparabilidade Puentes (2017, p. 53) diz que:

O foco fundamental desse sistema continua sendo o desenvolvimento de uma teoria da atividade de estudo, que tem como conteúdo principal a autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico, a qual se constitui sobre a base do ensino dos conceitos científicos e das ações mentais. Para o sistema, a base do ensino que desenvolve está no conteúdo, do qual se derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar esse ensino.

A atividade de estudo tem em si a finalidade educativa de propor desafios para o desenvolvimento da capacidade de pensar por meio de transformações mentais em relação ao objeto de estudo. Ela é o centro da didática desenvolvimental e, por isso, é a referência de como o trabalho da Coordenação Pedagógica precisa se proceder.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral conhecer e analisar conceituações e características da formação continuada na escola e o papel da Coordenação Pedagógica em prover condições e ações relacionadas com essa formação, especialmente no que diz respeito à assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula. Para isso, iniciamos, o capítulo primeiro trouxe uma abordagem conceitual e histórica da formação continuada mostrando que alguns conceitos, a trajetória da formação continuada, seus aspectos legislativos, bem como a visão propositiva de pesquisadores quanto à formação continuada em contexto de trabalho, necessitam ser bem mais conhecidos por todos os agentes do processo educacional.

Tendo em vista apreender o que dizem as pesquisas acerca da atividade da Coordenação Pedagógica, o capítulo segundo trouxe aspectos históricos da Coordenação Pedagógica nas escolas, que remonta à chegada dos jesuítas no Brasil. Vimos também que o papel desempenhado pelos coordenadores pedagógicos muitas vezes se emperra nos procedimentos burocráticos e transforma o cotidiano escolar em um desafio que interfere na atuação do Coordenador Pedagógico quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, apresentamos de forma mais detalhada a ideia que perpassou todo este trabalho: o papel central da Didática nas atribuições do coordenador pedagógico em relação à formação continuada de professores na perspectiva do ensino desenvolvimental, bem como o seu papel articulador no processo de assistência pedagógico-didática aos professores.

Propusemos para este estudo três objetivos específicos, a saber:

a) Buscar nas pesquisas entendimentos acerca da definição e caracterização da formação continuada na escola;

b) Contrastar diferentes olhares da pesquisa acadêmica sobre as funções da Coordenação Pedagógica, especialmente quanto a ações propriamente pedagógicas voltadas para a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula;



c) Trazer contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a atuação pedagógica da Coordenação Pedagógica no campo da didática, como uma proposta de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao primeiro objetivo, a pesquisa bibliográfica mostrou, entre as conceituações e características da formação continuada, aquela que a compreende como centrada nos aspectos pedagógico-didáticos do trabalho do professor, visando o aprimoramento de ações voltadas ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico-didático dos professores na sala de aula.

Em relação ao segundo objetivo, embora estudos consultados coloquem em destaque o papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada, as pesquisas empíricas consultadas mostraram que não é frequente nas escolas a ocorrência de ações dessa natureza, entre outras razões, por lacunas na formação profissional e atribuição ao Coordenador Pedagógico de funções burocráticas desviando-o de suas atribuições originais. As pesquisas mostraram, igualmente, a necessidade imperativa de ligação mais estreita entre Coordenação Pedagógica e a atuação dos professores no processo de ensino-aprendizagem, como garantia de melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Finalmente, em relação ao terceiro objetivo, mostramos a teoria do ensino desenvolvimental como possibilidade de propiciar elementos teóricos e práticos para auxiliar os coordenadores pedagógicos a promoverem a assistência pedagógico-didática direta aos professores na sala de aula.

Em síntese, o que este estudo mostrou, tendo como base a pesquisa bibliográfica, é a necessidade de fortalecer estudos e práticas que consolidem a identidade profissional do Coordenador Pedagógico. Isto é, buscar compreender a real importância da assistência pedagógico-didática aos professores, visto que o empoderamento profissional dos docentes pode confirmar o potencial transformador do processo de ensino-aprendizagem em relação ao desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, o modo como o Coordenador Pedagógico conduz a proposta formativa se reflete no envolvimento e engajamento de todos. Os estudos consultados mostraram que se o trabalho realizado não for articulado e de modo coletivo, poucas são as chances de viabilizar a formação continuada no local de trabalho de modo efetivo. O trabalho do Coordenador Pedagógico na formação continuada de

professores tem uma real contribuição no desenvolvimento das atividades trabalhadas em sala de aula.

A pesquisa constatou que a atuação do Coordenador Pedagógico na formação continuada no local de trabalho, apresenta vários aspectos e dimensões diferentes da realidade vivenciada em cada unidade escolar. Essa diversidade existe até mesmo entre os próprios professores. Postula-se, então, que essa diversidade se dá em razão das peculiaridades existentes em cada escola.

Por fim, a realização deste estudo significou para mim, pessoalmente, e para a minha profissão, um crescimento na maneira de perceber como um Coordenador Pedagógico necessita atuar e, também, reconhecer que existem inúmeras possibilidades para que sejam realizadas ações de formação continuada a partir dos elementos constitutivos da Didática Desenvolvimental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. **A Formação continuada de professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa PPE, Universidade Estadual de Maringá – PR: 26 e 27/05/2011.

ALFONSI, S. O. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental II: necessária, complexa e urgente**. São Paulo, 172f. Tese (doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

ALMEIDA, C. M. de; SOARES, K. C. D. **Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: InterSaber, 2012.

AMARAL, N. C. **Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?** Revista Brasileira de Educação [online]. 2017, v. 22, n. 71 [Acessado 30 Setembro 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227145>>

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2010.

ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação). **Uma formação formatada: posição da ANPED sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”**. ANPED, 2019. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao\\_da\\_anped\\_sobre\\_o\\_texto\\_referencia\\_-\\_diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_e\\_base\\_nacional\\_comum\\_para\\_a\\_formacao\\_inicial\\_e\\_continuada\\_de\\_professores\\_da\\_educ.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf). Acesso em: 22 de set. 2020.

ARAÚJO, C. M. de; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. da. **Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015.

ARAÚJO, J. C. C. **Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão**. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

AZEVEDO, J. B. de; NOGUEIRA, L. A.; RODRIGUES, T. C. **O Coordenador Pedagógico: Suas reais funções no contexto escolar**. Perspectiva online: Humanas e sociais aplicadas, Campos dos Goytacazes, 4 (2), 21-30, 2012.

BACK, G. P. J.; TEIXEIRA, M. I. **Formação Continuada e as Tendências Pedagógicas**. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.13, N. 47, p. 139-155, Outubro/2019 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso: 15/09/2020

BARBIERI, M. R. (et. al.). **Formação Continuada dos Profissionais de Ensino:** algumas considerações. Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cadernos CEDES Nº 36. Educação Continuada. 1 ed. Campinas – SP: UNICAMP, 1995.

BARROS, M. do D. M. da R. N.; LOPES, L. C. da S.; CARVALHÊDO, J. L. P. **Apontamentos históricos da trajetória do Coordenador Pedagógico no Brasil.** Anais VIII FIPED. Campina Grande - PB: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25006>>. Acesso em: 04/11/2020.

BONAFÉ, E. M. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola:** as ações de formação e suas implicações. 2015. 180f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, abr. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 maio 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).** Brasília: MEC, 2019. Disponível <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso 04 maio de 2019.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. **Plano nacional de formação dos professores da educação básica - PARFOR.** Brasília, MEC, 2009. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>>. Acesso em 12 dezembro 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília - DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução no. 2, de 1º. de Julho de 2015.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> >. Acesso: 22/09/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, 1/2020, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, seção 1, p. 103-106.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2017, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da

Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41-44.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos educacionais antagônicos.** In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002

CAMPOS, P. R. I. e ARAGÃO, A. M. F. **O Coordenador Pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos.** In: PLACCO, V. M. N. de S. e ALMEIDA, L. R. O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-56.

CANÁRIO, R. **Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro?** In: AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui (Org.). *Escolas e mudança: o papel dos Centros de Formação.* Lisboa: Educa, 1994.

CANDAU, V.M. **Formação Continuada de Professores: tendências atuais.** In: CANDAU, V. M. (org.). Magistério: construção cotidiana. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CORRÊA E CASTRO, M. M.; AMORIM, R. M. de A. **A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida.** Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

CORREIA. J. A. **Os lugares comuns na formação de professores.** Asa Lisboa – Portugal: editores, 1999.

CRHISTOV, L. H. da S. **Educação Continuada: função essencial do Coordenador Pedagógico.** In: GUIMARÃES, A. A. et al. O Coordenador Pedagógico e a educação continuada. 14. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2012.

DAVYDOV, V. V. **Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo.** (211-223, livro I). (Trad. ROSA, J. E. & DAMAZIO, A.). In: LONGAREZI, A. M., PUENTES, R. V. (orgs.), Ensino desenvolvimental: antologia. Uberlândia: Edufu, 2017.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicología teórica y experimental.** Moscú, Editoria Progreso, 1988.

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: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** - São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed., 36ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, N. D. D. **O coordenador pedagógico e a ação docente**: contribuições de uma política pública de desenvolvimento profissional no local de trabalho. 216f. 2013. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

FERREIRA, J. da S.; SANTOS, J. H. dos. **Modelos de formação continuada de professores**: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. Cadernos de Pesquisas, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016.

FERRI, T. H. J. B. **O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede municipal de Rio Claro**. 130f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

FICHTNER, B. **O conhecimento e o papel do professor**: In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.) Temas de pedagogia: dialogo entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J.; MELO, G. F. A. **Saberes docentes**: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos Jesuítas**: o Ratio Studiorum. 2ª ed. Campinas – SP: Kírion, 2019

FREIRE, P. **Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica**. In: Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, P. **Educação: sonho possível**. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). O Educador: vida e morte. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FREITAS, A. S. de. **A questão da experiência na formação profissional dos professores**. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FURNALETTO, E.C; SELLANI, H.A.V. **A legitimação do coordenador pedagógico**: duas experiências em foco. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N de S. O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação. São Paulo: Ed. Loyola, 2017.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. **Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas.** **RPGE**– Revista online de Política e Gestão Educacional, v.20, n.03, p. 463-477, 2016.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, P. S.; COSTA, V. R.; ZANUTTO, M. V. **Diretores e gestão democrática: participação da comunidade na escola.** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2018

GATTI, B. A. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada de Professores, na Última Década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-72, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. **Os professores e sua identidade: o desvelamento da heterogeneidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.98, ago. de 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n98/n98a08.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILINI, J. A.; SCARLATTO, E. C. **Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências.** In: PARENTE, C. da M. D.; VALLE, L. E. L. R. do; MATTOS, M. J. V. M. de. A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Porto Alegre: Penso, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIOVANI, P. de; TAMASSIA, S. A. S. **A observação de aulas como estratégias na formação continuada de professores.** In: In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Loyola, 2013.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. **A formação permanente, o papel do Coordenador Pedagógico e a rede colaborativa.** In: In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Loyola, 2013.

GUEDES, M. Q. **Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas.** Revista de Ciências Humanas e Sociais, 2020, pp. 82-103.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

LENHARD, R. **Fundamentos da supervisão escolar.** 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia.** In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogo: caminhos e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 2002a.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas.** VEIGA, I. P. A. e D'ÁVILA, C. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.* Campinas – SP: Papirus Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** In: *Educação e Sociedade, Campinas (SP), n. 96. Vol. 27 – Número Especial – 2006.*

LIBÂNEO, J. C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano.** In: *Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr/jun. 2015.*

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 5ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2002b.

LIBÂNEO, J. C. **Teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino.** *Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.*

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS. R. A. M. da M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** Goiânia – GO: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS. R. A. M. da M. **Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico científico.** In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida e obra dos principais representantes russos.* Uberlândia: Edefu, 2013.



LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** São Paulo: Cortez, 2017.

LOMONICO, C. F. **Atribuições do Coordenador Pedagógico.** 3ª ed. São Paulo: Edicon, 2005.

LONGAREZI, A. M. **Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras.** Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia – MG: v.1, p.187-230, jan./jun. 2017.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento.** In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental. Uberlândia: Edufu, 2017.

MARIN, A. J. **Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cadernos CEDES Nº 36. Educação Continuada. Campinas – SP: UNICAMP, 1995.

MELO E. S. do N.; SANTOS, C. R. dos. **A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI.** Revista Humanidades e Inovação v.7, n.11 – 2020.

MIZIARA, L. A. S.; QUEIROZ, I. N. **Indisciplina escolar: entrave ou desafio do Coordenador Pedagógico?** Interfaces da Educação, Paranaíba: v. 1 n. 3 p. 58-72, 2010.

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 (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores: entre o improvisado e a profissionalização.** Florianópolis – SC: Insular, 2002.

NASCIMENTO M. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática.** In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. **A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica.** Educação em Revista, Marília, v.21, n. 02, p. 37-50, 2020.

NÓVOA, A. **A formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Os profissionais e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTACIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. Vol I. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar: Coordenação Pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, U. de A. **Coordenação pedagógica: área de formação de professores e de atuação do pedagogo escolar nas escolas da Educação Básica**. In: CORRÊA, S. de S.; FERRI, C. (Orgs.). Coordenação pedagógica: diferentes abordagens, múltiplas perspectivas. Itajaí – SC: Univali, 2016.

PACCO, V. M. N. de S. **A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica**. XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino FORTALEZA – 11 a 14/11/2014. Simpósio Eixo – A Didática e a Prática de Ensino em relação com a Formação de Professores Subeixo – Escola como espaço de formação docente. Fortaleza, Ceará: EdUECE - Livro 4, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/33.%20A%20fun%C3%A7%C3%A3o%20formativa%20da%20coordena%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20na%20escola%20b%C3%A1sica.pdf>

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas – SP: Papirus, 1994.

PLACCO, V.M.N. de S. **Formação em serviço**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PLACCO, V. M. N. de S. O Coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, V. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. **O Coordenador Pedagógico:** aportes à proposição de políticas públicas. Cadernos de Pesquisa. v. 42, n. 147, p. 754-71, set./dez. 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. **Retrato do coordenador pedagógico brasileiro:** nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores:** intenções, tensões e contradições. Quadros de atribuições pela legislação por região. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo. v. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/quadros-atribuicoes-regiao-coordenador-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2020.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de Docentes em Serviço.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores:** alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In: Revista Diálogo, Educação. Curitiba. V. 10. n. 30. P.367-387: maio/ago. 2010.

PUNTES, R. V. **Didática desenvolvimental da atividade:** o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie:* Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v.1 (1), pp.20-58, jan./abr. 2017.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Escola e didática desenvolvimental:** seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. Educação em Revista, Belo Horizonte: v. 29, n. 01, p. 247-271, mar. 2013

RANGEL, M. **Supervisão:** do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** 1 ed. Campinas: Papirus, 2001.

RANGEL, M; SILVA JR, C. A. da. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** 10ª ed. São Paulo: Papirus, 2004.

ROSSI; Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia. **A formação continuada sob análise do professor escolar.** São Paulo: Unesp, 2013.

RUSSO, M. H. **Trabalho e administração da escola:** desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógico. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 495-519, set/dez, 2011.

SANTOS, J. P. de A. dos. **Coordenador Pedagógico:** desafios, dilema e possibilidades. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Salvador, 2016.

SANTOS, E. O.; NETO, J. B. **Políticas de formação continuada:** O discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. Revista multidisciplinar *peykeyo científico*, v.1, n. 1, 2015. Disponível em:<<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/pkcroraima/article/view/1628/759>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

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. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do Educador.** In: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Formação do Educador: Dever o Estado, tarefa da Universidade. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas - SP: Autores associados, 2013.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022.** Goiânia – GO, 2020.

SERPA, D.; LOPES, N. **Os caminhos da Coordenação Pedagógica e da formação de professores.** In: Revista nova Escola – Gestão Escolar. Edição especial, Editora Abril, jun. 2011.

SILVA, A. M. C. **A formação contínua de professores:** uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. Educação e Sociedade, vol. 21, nº 72, Campinas, Ago. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000300006&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000300006&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 22 set. 2020.

SILVA. J. da C. M. **Formação continuada dos professores:** visando a própria experiência para uma nova perspectiva. Revista Ibero-americana de Educação. n.º 55/3 – 15/04/11. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/expe/3882Martins.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, V. A. **Coordenação do trabalho pedagógico na rede estadual paulista:** desafios, limites e potencialidades. 149f. Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.

SILVA, W. R. da. **Formação continuada de professores nas escolas integrais de São Paulo**: prescrições oficiais e suas implicações. In: OLIVEIRA, J. F. de (Org.). Políticas e práticas de formação dos docentes, dirigentes escolares: planejamento, financiamento e avaliação da educação. [Livro Eletrônico]. Recife - PE: ANPAE, 2018.

SILVA, R. A.; MEYER, P. **A gênese da formação continuada de professores no Brasil**: um resgate histórico. XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. PUC-PR, 26 a 29/10/2015. Curitiba – PR: 2015.

SOARES, A. F. C. **Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica**: uma relação complexa. Rio Grande do Sul: ANPED, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Movimentos\\_Sociais,\\_sujeitos\\_e\\_processos\\_educativos/Trabalho/05\\_11\\_20\\_607-7237-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Movimentos_Sociais,_sujeitos_e_processos_educativos/Trabalho/05_11_20_607-7237-1-PB.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SOUZA, V. L. T. de. **O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. In: PLACCO, V. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2008.

TAMMES. Barbara Sophia. **Design Interior**: faça uma limpeza mental, organize seus pensamentos e redecore a sua vida. São Paulo, Alaúde Editorial. 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

URBAN, L. **Supervisão educacional**: sim ou não? Revista de Educação da AEC (57), Brasília: AEC, 1985.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.