e-ISSN: 2177-8183

FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO

CONTINUING EDUCATION FOR PEDAGOGICAL COORDINATORS: CONCEPTIONS AND PRACTICE OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF PERNAMBUCO

FORMACIÓN CONTINUA DE COORDINADORES PEDAGÓGICOS: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA RED EDUCATIVA ESTATAL DE PERNAMBUCO

Thiago Ferreira Dias da Cruz
thiago.ferreiracruz@ufpe.br
Mestrando em Educação
Universidade Federal de Pernambuco

Thamyris Mariana Camarote Mandú
thamyris.mandu@ufpe.br
Doutora em Educação
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O presente artigo objetiva compreender quais são as concepções e práticas de Formação Continuada e de Coordenação Pedagógica na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. A pesquisa ocorreu por meio de análise de documentos normativos e de entrevista com formadora da Secretaria Estadual de Educação. Nossos resultados revelam uma superação da figura histórica do coordenador como fiscalizador, porém demonstra ainda uma mistura de concepções sobre este profissional de caráter pedagógico, de apoio. A formação continuada para coordenadores, na rede, é posta como espaço para reflexão da prática docente. Deste modo, identificamos que as concepções de formação continuada para os coordenadores pedagógicos têm se voltado para um caráter mais progressista, com

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

democraticidade na seleção das temáticas e papel ativo e reflexivo dos coordenadores nas formações.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Formação de Professores. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article aims to understand the concepts and practices of Continuing Education and Pedagogical Coordination in the State Department of Education of Pernambuco. The research took place through the analysis of normative documents and an interview with a trainer from the State Department of Education. Our results reveal an overcoming of the historical figure of the coordinator as supervisor, but it still demonstrates a mixture of conceptions about this professional of a pedagogical and supportive nature. Continuing education for coordinators, in the network, is seen as a space for reflection on teaching practice. In this way, we identified that the concepts of continuing education for pedagogical coordinators have turned towards a more progressive character, with democraticity in the selection of themes and an active and reflective role of coordinators in the continuing education.

Keywords: Pedagogical Coordination. Continuing Education. Teacher Education. Educacional Policies.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender los conceptos y prácticas de Formación Continua y Coordinación Pedagógica en la Red Estatal de Educación de Pernambuco. La investigación se llevó a cabo mediante el análisis de documentos normativos y una entrevista con un formador del Departamento de Educación del Estado. Nuestros resultados revelan una superación de la figura histórica del coordinador como supervisor, pero aún demuestra una mezcla de concepciones sobre este profesional de carácter pedagógico y solidario. La formación continua de coordinadores, en la red, es vista como un espacio de reflexión sobre la práctica docente. De esta manera, identificamos que los conceptos de formación continua de los coordinadores pedagógicos han virado hacia un carácter más progresista, con democracia en la selección de temas y un papel activo y reflexivo de los coordinadores en la formación.

Palabras clave: Coordinación Pedagógica. Formación Continua. Formación de Profesores. Políticas Educativas.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo é fruto de pesquisas realizadas no ano de 2023 (Cruz, 2023) que objetivaram compreender quais são as concepções e práticas de coordenação pedagógica e de formação continuada da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Enseja a discussão desta temática partindo do axioma da relevância *sine qua non* da coordenação pedagógica para um bom funcionamento escolar.

O coordenador pedagógico, ator que está em co-liderança com os demais constituintes da equipe gestora, possui diversas atribuições, as quais concernem ao planejamento, organização, acompanhamento e avaliação dos procedimentos pedagógicos (Lück, 2009), sendo imprescindível no fazer pedagógico nos âmbitos da liderança, mediação, orientação e transformação do cotidiano escolar. Um profissional com diversas atribuições, formador de outros formadores, impera a discussão sobre a sua formação continuada como uma necessidade para uma educação de qualidade, tudo isto numa sociedade que a cada dia mais rapidamente se transforma e se complexifica.

O arcabouço legal, de caráter normativo e prescritivo, tais como o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015)[1], assim como vasta produção acadêmica (Almeida; Placco, 2006; Gatti; Barreto, 2009, 2019; Imbernón, 2010, 2011; Weber, 2000, entre outros) demonstram a formação docente como um eixo primordial para a qualidade da educação[2]. A formação continuada,

[1] Não utilizamos as Resoluções CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) e nº 1/2020 (BNC-Formação Continuada) por divergência com tais políticas de caráter neoliberal, e em consonância às lutas das diversas entidades da educação em busca de sua revogação.

[2] Dalben *et al.* (2017, p. 91) em pesquisa com escolas atribuem, para além da proficiência, 23 dimensões para a qualidade social para a educação, as quais são: ação social, acesso e permanência, afetividade, aprendizagem ética, aprendizagem política, auto-organização, avaliação, compromisso social, criatividade, criticidade, cultura, esporte, participação, projeção de futuro, relações interpessoais,

CC BY

prevista nas normativas citadas e amplamente discutida pela academia, se mostra por dois vieses para os coordenadores pedagógicos: a sua própria função de coordenador, que o distingue dos demais profissionais da educação, e também sua atribuição específica como agente de formação continuada da equipe docente. Então, por meio de silogismo, depreende-se o crucial papel da coordenação pedagógica para a qualidade da educação, validando a necessidade de discutir sua própria formação continuada.

Em levantamento realizado nas principais fontes indexadoras de pesquisa científicas foram escassas as pesquisas que se debruçaram sobre a coordenação pedagógica a partir da perspectiva da formação continuada, foco da investigação.

A temática, então, surge de inquietações quanto à formação continuada de coordenadores, do entendimento da importância das atribuições do coordenador pedagógico e da necessidade de formação para melhor embasar sua prática, além do infortúnio da baixa produção sobre a proposta, conforme exposto, com recorte espacial no estado de Pernambuco, desenvolvida por meio de sua Rede Estadual de Ensino.

A pesquisa aqui presente se fundamenta à luz das produções teóricas de Aguiar (1991), Imbernón (2010, 2011), Nóvoa (1991, 1992), Placco, Almeida e Souza (2015, 2016), Pimenta (1999, 2019), Saviani (2007), Weber (1992, 2000, 2003), entre outros, que nos embasaram acerca do que corresponde este estudo, além de discutir com base em documentos como o Plano Estadual de Educação de Pernambuco.

2. APORTE TEÓRICO

2.1 Destrinchando a coordenação pedagógica: coordenador como *factótum*?

A coordenação pedagógica tem sua origem na supervisão, que, por sua vez, advém da inspeção escolar, como bem desenvolvido por Aguiar (1991), em que assim

respeito à diversidade, responsabilidade, satisfação com a escola, singularidade, solidariedade, trabalho, trabalho coletivo e valores.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

como a nomenclatura também possuía atribuições e entendimento quanto à sua função diferentes. De acordo com Saviani (2008):

> A função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens. Na medida em que essa função vai sendo explicitada, esboçando-se no espírito a ideia de supervisão, isto é, a representação mental da função supervisora, abre-se o caminho para, bem mais tarde, se colocar a questão da ação supervisora como profissão, isto é, como uma especialidade com contornos definidos implicando determinadas qualificações que exigem uma formação específica.

Deste modo, embora esta função tenha longo histórico de presença no meio educacional, em níveis nacional e internacional, suas especificidades foram sendo construídas a partir das demandas emergentes locais e de acordo com a época, mas, principalmente, por meio de embate político e acadêmico sobre o entendimento de sua função no contexto escolar, social e de superestrutura, de caráter ideológico e hegemônico, além da cosmovisão que atravessa suas práticas e concepções.

Saviani (2007) expõe que a revolução industrial correspondeu a uma revolução educacional. Como posto, as necessidades emergentes direcionaram a função supervisora, o que ocasionou a transformação para moldes industriais, com a necessidade de um profissional responsável pela inspeção, controle e vigilância dos setores e dos trabalhadores, para verificação do cumprimento de suas tarefas com competência e eficiência.

Aguiar (1991) também utiliza os termos “disciplina” e “vigilância” quando explana em sua obra a origem da função supervisora. A escola, assim, era comparada à indústria; a função supervisora para inspecionar e fiscalizar o trabalho educativo e sua “produção”, também contando com marcas de influência dos Estados Unidos tanto no campo teórico, de autores brasileiros, quanto prático através de profissionais que foram aos EUA devido às bolsas do Programa de Assistência Americano-Brasileira no Ensino Elementar, e em seu retorno assumiram cargos na Secretaria de Educação e disseminaram suas concepções e práticas (Tavares, 1980, *apud* Aguiar, 1991).

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

Ainda segundo a autora, a inspeção/supervisão, foram redefinidas para "[...] acompanhar a evolução da política educacional do Estado e a modernização administrativa dos órgãos governamentais" (Aguiar, 1991, p. 55).

Atualmente a coordenação pedagógica apresenta uma ligação muito mais próxima à escola do que à Secretaria de Educação. Na escola, a coordenação pedagógica é parte da gestão escolar; ambas constituintes do que Santos (2012) nomeia de "trindade pedagógica", ou de outra forma: equipe gestora. A coordenação pedagógica é a "[...] principal responsável pela mediação e articulação das relações escolares vistas à melhoria dos processos de ensino aprendizagem e de ações que visam à promoção de possibilidade do desenvolvimento humano" (Souza; Petroni; Dugnani, 2015, p. 55, *apud* Nunes, 2017, p. 17).

Esquinsani (2010, p. 137 *apud* Pavan; Beccari, 2014, p. 3-4) relata as funções do coordenador pedagógico, as quais são:

> Acompanhar a proposta pedagógica do estabelecimento, dinamizando suas ações e encaminhando eventuais alterações; pesquisar, elaborar, submeter, redimensionar (se for o caso), implementar e avaliar a proposta de formação continuada dos professores vinculados à escola; acompanhar as atividades docentes, sendo propositivo e orientador sempre que necessário, além de organizar e conduzir reuniões pedagógicas.

É perceptível uma evolução da concepção de *inspeção* e *fiscalização* para *acompanhamento* e *orientação*, sendo o coordenador pedagógico, atualmente entendido como uma figura docente de suporte pedagógico aos demais professores. Placco, Almeida e Souza (2015) evidenciam três pilares da coordenação pedagógica: formação, articulação e transformação. Explicando estes pilares, Almeida (2018, p. 24-25) afirma que:

> Como articulador, seu papel principal é dinamizar a elaboração e execução do PPP e oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade; como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que aprofunde seus conhecimentos acerca da profissão docente; como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento – ser e ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

São diversas as funções e demandas, com variações espacial e temporal. Almeida, Placco e Souza (2016, p. 63) identificaram ações que se esperam do coordenador pedagógico, dentre estas:

> [...] atendimentos variados a professores, alunos e pais; às demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; às ocorrências (disciplinares ou não) que envolvem os alunos e atividades administrativas, de organização e de eventos da escola. Nas diferentes regiões, aparecem especificações dessas atribuições: gerenciamento de conflitos na escola, organização de horários de provas e aulas, organização da entrada de alunos, acompanhamento dos alunos nos horários de intervalos.

Destarte, analisando tão abrangente atuação, identificam-se relações da coordenação pedagógica com os distintos grupos da comunidade escolar. Tamanha demanda acaba por ocasionar sobrecarga profissional, já constatada há décadas na Avaliação do Modelo de Supervisão Escolar (1981, *apud* Aguiar, 1991), e por desvanecer a identidade da coordenação pedagógica, tendo por resultado a autodefinição dos coordenadores de sua prática acabando por ser de "faz tudo", "apagador de incêndio" (Aguiar, 1991; Almeida, 2005; Oliveira, 2017).

A partir do exposto, entendemos que a coordenação pedagógica é assaz notável para o fluir do cotidiano escolar. Pode haver melhor embasamento para as práticas pedagógicas emergentes através de discussão coletiva de projetos, apresentação de relatos de experiências, socialização de ideias, um pensar coletivo nas mais diversas conjunturas de partilha, possibilidades de formação continuada que possibilitem trocas em que os coordenadores possam contatar realidade e refletir para a formação em serviço com seus pares.

2.2 Formação continuada e o coordenador pedagógico:

Constituída de formação inicial e continuada, a formação de professores se dispõe de um amplo campo de discussões para a qualidade da educação, para os projetos de sociedade desejados e para os desafios contemporâneos da educação.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

Quanto à formação continuada, há diferentes nomenclaturas utilizadas (continuada, contínua e permanente), Silva e Rocha (2021) consideram que de modo geral, os autores da área, como Gatti, Fiorentini, Pimenta, Candau, Nóvoa, Alarcão e Tardif compreendem como termos sinônimos e atribuem o uso mais comum de “contínua” a Portugal e “continuada” ao Brasil, o qual está em uso neste trabalho.

No que diz respeito à formação continuada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, em seu artigo 16, resolve que:

> [...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 13).

Segundo Nóvoa (1992, p. 13), “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. O autor ainda defende que a formação docente possibilita o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Em linha de pensamento afim, Freire (1996, p. 25) entende que “[…] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, explicitando o processo de formação compartilhada. No contexto prático estabelecido, Tardif (2014) questiona a lógica disciplinar e não profissional das formações, em que deveriam ser pautadas na realidade concreta do trabalho a fim de promover reflexões sobre sua prática.

Deste modo, defende-se a formação dos professores para além de um entendimento puramente técnico e disciplinar, mas embasada na e para a realidade prática do fazer docente cotidiano, com referencial teórico, instaurada na dinâmica singular do “chão das escolas”, embora deva ser salientado que não deveriam seguir uma lógica pragmática-utilitarista, tão presentes, fruto da crescente neoliberal na

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

educação, como explanam Freitas (2018), Laval (2019) e Sousa (2020), em que “As prioridades das políticas neoliberais incidem negativamente sobre a formação de professores ao acentuar práticas de ensinar [utilitarismo] em detrimento de teorias” (Pimenta; Lima, 2019, p. 4), o que diverge bruscamente da visão de Imbernón (2011, p. 8) de escola para superar os “[...] enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário”.

Nóvoa (1991) defende o caráter prático da formação - reflexão na prática e para a prática -, assim como Schön (1987) e Alarcão (1996) ao se referir ao professor reflexivo, pondo este como um intelectual em processo contínuo de formação. Pimenta (1999, p. 29) afirma que:

> Deslocando o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva centrada no terreno profissional, Nóvoa (1992) evoca o percurso histórico da formação da profissão docente para pensar a formação de professores. Opondo-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores compreendidos como funcionários (ora da Igreja, ora do Estado), mero aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares, aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schon [1992], da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo (relativamente autônomo).

Conforme a contribuição supracitada de Nóvoa apresentada por Pimenta, há um local de discussão profissional que permeia a formação continuada. Como bem afirma Imbernón (2010), seria ingênuo discutir apenas a formação continuada sem levar em consideração o contexto político-social como componente indeclinável, separando a formação e a realidade, em que abrange temas como profissionalização docente, cultura organizacional, valorização docente, clima organizacional, identidade docente, estrutura hierárquica e participação nas decisões, alienação profissional, educação ética (Botler, 2004), os quais não estão no cerne deste trabalho, mas cabe serem pontuados.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

Silva e Araújo (2005) sistematizam quatro conceitos/movimentos da formação continuada a partir da sistematização de estudos de Gómez (1992), Schön (1992; 2000) e Alarcão (2003): conhecimento na ação, do campo dos saberes teóricos e práticos; a reflexão na ação, que se deflagra no ato pedagógico; a reflexão sobre a ação, que é a reflexão após ato pedagógico; e a reflexão para a ação, de ocorrência anterior à ação pedagógica.

No contexto Brasileiro, nos anos 1980, cenário de luta pela redemocratização, se aprofundam as discussões sobre profissionalização docente (Weber, 2003) e formação continuada (Silva; Araújo, 2005), em que "a formação constitui um elemento importante do processo de profissionalismo[3]" (Weber, 2003, p. 1128), tendo em vista que:

> [...] hoje, a profissão já não é transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação dos grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade… E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente (Imbernón, 2011, p. 14).

Na seção da profissionalização docente, a formação continuada privilegia-se de atribuição emblemática transcendente a uma atualização docente para novas demandas educacionais contidas nas singularidades escolares, mas como possibilidade de criação de espaços reflexivo-críticos de formação para a mudança e incerteza, e crítica à alienação profissional (Imbernón, 2011). A formação continuada, ainda, agrega em especificidades da profissão docente, ou seja, no conhecimento pedagógico especializado, concreto e teórico. Deste modo, percebe-se a necessidade da formação continuada estar pautada nos variados contextos sociais, de modo a abranger a concepção já discutida outrora, como afirmou Weber (1992, p. 23), de "[...] formação do educador [...] na ótica da formação de profissionais da educação", em que formação esteja coadunada com profissionalização.

[3] De acordo com Imbernón (2011, p. 25): "profissionalismo - alguns estudos dizem profissionalidade - características e capacidades específicas da profissão; profissionalização: processo socializador de aquisição de tais características".

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

Outro ponto de destaque é que a formação continuada se mostra por dois vieses para os coordenadores pedagógicos: a sua formação continuada e estes como encarregados da formação continuada da equipe docente. O coordenador pedagógico é um docente, mas desenvolve um trabalho que possui especificidades que o difere dos professores regentes, em que necessita de uma formação continuada específica, inclusive que considere que esse profissional realiza outra formação para os docentes de sua escola de atuação. Como posto, a formação é um dos três pilares da coordenação pedagógica (Placco; Almeida; Souza, 2015).

Alarcão (1996, p. 14), em análise de trabalhos de Schön, destaca que: "[...] a formação de um profissional [...] deve portanto comportar situações onde o formando possa praticar sob a orientação de um profissional, um formador, que, simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro [...], o ajuda a compreender a realidade", em que podemos aplicar neste caso a profissionais como o professor e o coordenador pedagógico, respectivamente.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória, pois visa compreender um campo sobre o qual há pouca sistematização. Foi realizada a partir dos pressupostos da abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 21-22):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Pelos poucos dados existentes sobre o nosso campo de pesquisa, como também sobre nosso objeto, realizamos três momentos de coleta e análise. No primeiro momento realizamos busca na internet com vistas a encontrar documentos da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco que fossem norteadores da

CC BY

prática do coordenador pedagógico na rede, como também das ações de formação continuada destes profissionais. Na segunda etapa, entramos em contato com a Secretaria Estadual de Educação, momento em que realizamos entrevista não-estruturada com uma profissional vinculada a este setor com o objetivo de conhecer melhor como funciona o processo de formação dos coordenadores na rede e também buscar, direto da fonte, a indicação de documentos que nos fossem úteis à análise.

Neste momento, nos foi informado que por decorrência de perda de documentos no *website* da secretaria, neste período de transição de governo, haviam perdido os documentos regimentais da rede, tendo indicado a leitura da Instrução Normativa SEE nº 02/2019, que especifica as funções do educador de apoio (nomenclatura dada ao coordenador pedagógico na Rede Estadual de Educação de Pernambuco); o Plano de Governo da atual governadora e os Parâmetro de Formação Docente. Assim, a segunda etapa da pesquisa caracterizou-se pelo levantamento dos documentos indicados e sua análise documental, sendo eles: o PEE/PE, a Instrução Normativa SEE nº 02/2019, os Parâmetros de Formação Docente[4] e as leis: Decreto estadual nº 48.477, Lei nº 5.957/1967, nº 6.656/1973, nº 9.928/1986, nº 10.335/1989, nº 10.782/1992, nº 12.242/2002, que demonstram as diferentes nomenclaturas de coordenação pedagógica em uso.

O conceito de documentos aqui está na égide do pensamento de Cellard (2008, p. 296), em que "[...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc".

Por fim, no terceiro momento, realizamos entrevista semiestruturada com a mesma profissional. A escolha pela entrevista semiestruturada aconteceu por esta permitir maior contato e afetação entre entrevistador e entrevistado, a qual permite

[4] Encontramos apenas o específico quanto a Ciências da Natureza e Matemática, mas que possui um bloco geral que discorre sobre a percepção da época e de análise histórica, contando com referências bibliográficas que procuramos ler a produção original.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

maior condução para esclarecimento de dúvidas, exemplificação e em que novas perguntas possam surgir na conversação (Mattos, 2005).

Para a análise dos dados encontrados na entrevista semiestruturada foi utilizada a análise de conteúdo temático, a fim de "efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração" (Bardin, 2011, p. 48), os quais foram postos em categorias com subdivisões.

4. ANÁLISES E DISCUSSÃO

Com estrutura semelhante à do aporte teórico, a discussão posta é de análise de documentos e de conteúdo da entrevista com uma profissional formadora da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, em que destacamos duas grandes categorias, com suas subdivisões: uma primeira sobre a coordenação pedagógica, com um eixo sobre a nomenclatura, concepções e suas atribuições e o segundo sobre a formação continuada para a coordenação pedagógica, composta por um breve histórico a fim de contextualizar as transformações que a formação continuada passou até a atualidade.

4.1 O campo da coordenação pedagógica na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco

4.1.1 Afinal, coordenador pedagógico ou educador de apoio?

A coordenação pedagógica é um entre os vários termos utilizados para designar o mesmo profissional nos documentos legais da rede, embora a rede estadual utilize o termo "educador de apoio"[5] com a noção de desempenho de uma

[5] Segundo os Parâmetros de Formação Docente - Ciências da Natureza e Matemática - (Pernambuco, 2014), no governo Arraes 1987-1991 foi evidenciada mudança da nomenclatura do supervisor

e-ISSN: 2177-8183

função coordenadora, diferente da rede do Recife e de outros municípios, que adotam a nomenclatura “coordenação pedagógica”. Desde documentos que remontam ao final da década de 1980 até a atualidade a nomenclatura utilizada é “educador de apoio”, como presente nas Leis nº 10.335, de 16 de outubro de 1989; 12.242, de 28 de junho de 2002, até documentos mais atuais, como o Plano Estadual de Educação (Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015).

O que na atualidade, em sua maioria, diz respeito à função de educador de apoio, anteriormente estava contido nas funções de supervisor educacional, orientador educacional e inspetor escolar, termos ainda presentes na Lei nº 10.335 (Pernambuco, 1989), supracitada. Entretanto, no PEE, mesmo sendo um documento mais recente e principal normativa da educação no estado, outros termos ainda são utilizados para designar o coordenador pedagógico/educador de apoio estão presentes: supervisor (uma vez), coordenador (uma vez). No PEE, o termo “educador de apoio” aparece duas vezes.

Observa-se, também, que o termo “coordenação pedagógica”, desde 1989 até o corrente ano, nunca foi utilizado formalmente na jurisdição do estado de Pernambuco, embora que na Lei nº 6.656, de 31 de dezembro de 1973, houve uso do termo “coordenação pedagógica”, posteriormente alterado pela Lei nº 9.928, de 5 de dezembro de 1986, além de documento ainda anterior (Pernambuco, 1967) que têm o termo “supervisão pedagógica”, pois em concordância ao já exposto, a função coordenadora remete à função supervisora, de tempos anteriores. Isto demonstra, então, como tais termos não se apagaram quando de sua mudança, mas que ainda transitam no uso cotidiano, anteriormente também na legislação, como exposto, embasando o porquê ainda estarem presentes na mentalidade pernambucana por conta do processo de permanência histórica, sendo empregado nesta pesquisa a forma “coordenação pedagógica” pelo seu uso mais comum pela academia, como

educacional para de educador de apoio. No ano de 1989, a então Secretária de Educação, Silke Weber, já utilizava o termo “educador de apoio”, conforme disposto em entrevista transcrita em Weber (1989).

CC BY

uma função coordenadora, assim como de uso cotidiano e mesmo posto legalmente em alguns municípios, a exemplo do Recife, como já citado.

Durante a entrevista, a formadora falou quanto à nomenclatura, confirmando o uso do termo "educador de apoio" desde a época da gestão de Silke Weber, tendo se utilizado desta nomenclatura em sua fala, mas também utilizando o termo "coordenador pedagógico" em diversos momentos. Sobre o termo educador de apoio, ela considera que "*tira aquele ranço que tem da supervisão [...]. A supervisão, ela tem um histórico de muita pressão e um monitoramento muito acirrado de fiscalização, então toda coordenação, todo olhar fica como se fosse fiscalização*". Ainda afirmou que há estudo interno quanto a uma possível mudança para utilizar "coordenação pedagógica", porém que ainda é inicial e mesmo dentro da equipe do estudo há divergência, mas "*nesse momento o 'educador de apoio', ele ainda dá conta*". No entanto, citou questão sobre a identidade profissional das pessoas que estão exercendo essa função:

> o educador de apoio às vezes se perde, ele age como coordenador, mas ele não se vê ainda como um coordenador porque ele é educador de apoio e aí ele não tem essa identidade [...], então a gente tenta resgatar essa identidade, que é perceber que eu sou professor, mas eu estou na função de coordenador

Quanto questionada se serem chamados de educadores de apoio e não de coordenadores pedagógicos atrapalhava na questão identitária, afirmou que pessoalmente quando foi educadora de apoio, não prejudicou por sempre se ver como tal, mas que sua identificação pessoal não é de todos e muitos pedem pelo uso de "coordenação pedagógica" então "*eu me identificar, não quer dizer que a maioria quer, então se a maioria tá precisando, a gente começa a repensar*", o que leva ao já exposto de não haver consenso na própria categoria. No entanto, percebe-se a estreita relação entre nomenclatura e identidade, os quais têm a ver com as atribuições do cargo, que é o próximo tópico.

4.1.2 Concepções norteadoras das atribuições da coordenação pedagógica

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

Foram encontrados dois documentos que oficialmente definem as atribuições do educador de apoio: a Instrução Normativa SEE nº 02/2019 e o Decreto nº 48.477, de 26 de dezembro de 2019[6]. Diferentemente do Decreto[7], a Instrução Normativa apresenta outros aspectos para além apenas das atribuições, detalhando carga horária, quantidade de educadores de apoio que deve haver na escola a depender do número de turmas e os requisitos para atuar nesta função.

Na alçada das atribuições, todas as presentes no Decreto também estão na Instrução Normativa, em que o Art. 86 do primeiro corresponde inteiramente ao Art. 7º do segundo. Por conta disso, apenas será evidenciada a Instrução Normativa, por abarcar inteiramente o decreto nesse aspecto. Os verbos utilizados para especificar as incumbências deste profissional foram: sistematizar, incentivar, promover, planejar, construir, implementar, propor, coordenar, avaliar e subsidiar, em que esse último é acompanhado pelos verbos contribuir e apoiar; articular; acompanhar. Logo, é de fácil percepção que o papel fiscalizador realmente se transformou em um papel de acompanhamento, figura de liderança e apoio, ao menos no que diz respeito à normativa.

Corroborando com o disposto nos documentos regimentais, a entrevistada entende a importância de "*conhecer as leis que regem o seu trabalho*". Ela utiliza diversos verbos em sua fala para designar as funções do educador de apoio, os quais são: discutir, validar, formar, ver, verificar, constatar, acompanhar, analisar, estudar, apoiar, agir, escutar, coordenar, sistematizar, orientar e planejar, sendo "planejamento" relacionado a diversos verbos, como "*compreender e entender o planejamento*", "*como orientar o planejamento*", "*discutir junto com o professor a organização do planejamento e validar, também, esse planejamento pra o professor colocar no SIEPE*", em que em longa fala sobre tal aspecto disse:

> *fazer do educador de apoio na ação de planejamento, de planejar, no ato de planejar junto com o professor, porque não é ele planejando aula, que ele não*

[6] Ambos os documentos apenas nomeiam a função como "educador de apoio".
[7] O Decreto nº 48.477, quanto ao educador de apoio, apenas destaca suas atribuições e que é membro da equipe gestora.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

> *vai planejar, mas ele vai orientar, ele não vai ter os domínios de todos os conteúdos ou de todos os conhecimentos científicos, seja ele da área de humanas, da área de matemática, mas ele vai precisar ter noções de metodológica pra poder ele analisar se metodologicamente aquela atividade ou aquela ação que o professor tá pensando em desenvolver pra dar conta daquele objetivo se realmente vai ser bom, se vai surtir efeito ou não.*

Deste modo, a normativa e o discurso da participante da pesquisa se alinham quanto à concepção de atribuições deste profissional, o que nos revela o entendimento do papel do coordenador pedagógico de orientação e acompanhamento, em um trabalho próximo aos professores, de maior destaque de sua fala, mas que em um momento citou a comunidade escolar ao dizer "*educador de apoio [...] é um educador que está apoiando o professor, ou o estudante, ou a comunidade escolar*". Como visto por diferentes enfoques (acadêmico, normativo e instrutivo), o coordenador pedagógico tem muitas atribuições e, como presente na fala da entrevistada, que já foi educadora de apoio:

> *coordenar um grupo de professores seja de qual for a modalidade ou etapa não é fácil. [...] Da mesma forma que o professor necessita de formação continuada, o profissional que trabalha com ele sendo formador na escola dessa formação continuada*

Desta forma, a formação continuada se mostra como um importante dispositivo de composição a um bom trabalho na coordenação pedagógica. Embora a situação profissional possa ser impeditiva ou propiciada ao trabalho docente (Imbernón, 2011), além da demasia de atribuições, no entanto a formação continuada emerge com os aspectos destacados em Imbernón (2011, p. 50) embasadores para a prática cotidiana coordenadora: "reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade", além de outros destaques do autor, como troca de experiência entre iguais, formação para a criticidade.

4.2 Formação Continuada e coordenação pedagógica na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

No Plano de Educação Estadual atual (2015-2025), a formação e valorização dos profissionais da educação estão em conjunto (Meta 15) e a formação continuada aparece como estratégia fundamental, evidenciando não somente a visão que são questões conjuntas, mas a profundidade dessa relação. Nesse documento há numerosas temáticas para as formações, em especial quanto à educação inclusiva (educação das relações etnicorraciais, atendimento educacional especializado [AEE], tecnologia assistiva, inclusão), que se repetem, em especial quanto ao AEE, mas também prevê democratização de temáticas de formação e abrangência para as diversas áreas em que também apresenta vários formatos de formação.

Por ser o principal documento da educação do estado, se espera sua abrangência. Há resgate de ideias antigas, como oferta de curso de língua estrangeira, que eram ofertadas pelos consulados na época de governo Arraes (Pernambuco, 2014); aprofundamento em outras, como a inclusão, e novidade quanto à relação sociedade e tecnologia.

Na Instrução Normativa SEE nº 02/2019, documento específico para o educador de apoio, a formação continuada é citada quatro vezes: o educador de apoio deve criar espaço para esta a fim de haver reflexão sobre a prática docente e participação dos diferentes membros da comunidade escolar; sua participação na formação continuada dos professores e assegura sua própria formação continuada, que deverá ser realizada pela Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação e Gerências Regionais de Educação. Mais uma vez corrobora com a exposição teórica de formação continuada como espaço de reflexão e seu viés duplo frente à coordenação pedagógica.

No plano de campanha do governo atual, da governadora Raquel Lyra, que teve posse do cargo há pouco mais de um ano, a formação continuada aparece duas vezes, uma vez associada à qualidade da educação integral e na outra como forma de valorização dos professores, em conjunto com a melhoria das condições de

CC BY

trabalho, não citando questões salariais ou de concurso, temáticas que têm gerado forte comoção do professores nas redes sociais, além do professorado, também com outras categorias profissionais.

Durante a entrevista, conversamos sobre a formação continuada, entre outras questões, como já exposto, tendo sido o grande foco. Segundo a entrevistada, a formação continuada de coordenadores pedagógicos é realizada por um órgão específico da Secretaria de Educação, a Unidade de Acompanhamento à Coordenação Pedagógica (UACP), composta por uma pessoa na chefia e outras duas formadoras, sendo um número pequeno pensando nas diversas temáticas e atribuições da coordenação, além do número de 16 regionais e 1070 educadores de apoio no estado. A UACP tem pouco mais de dois anos, tendo surgido a partir de um grupo de trabalho com diversas representações da Secretaria.

A UACP é parte da Superintendência de Políticas Educacionais de Formação de Professores e Inovação Pedagógica, o que mostra essa relação pretendida entre formação e inovação, algo presente na fala da entrevistada: "*eu vejo a formação continuada como uma retroalimentação do conhecimento científico, porque só renovando o conhecimento pesquisando é que a gente pode fazer uma articulação maior teoria e prática*". Neste extrato contém um importante tópico da teoria aqui embasada: a relação teoria-prática nas formações, tendo em vista a discussão de Alarcão (1996, p. 14) à luz de Schön:

> formação profissional prática (*practicum*) em situação oficinal, real ou simulada, é concebida como uma espécie prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (*learning by doing*).

Além do ponto citado, a formadora também citou que a formação inicial é "*essencial porque ela traz os conhecimentos científicos, mas eu preciso de aprimoramento no meu fazer*", sendo esse "*aprimoramento no fazer*" o papel da formação continuada. Somando aos elementos citados, também é do entendimento

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

da entrevistada a relação da formação continuada com outros aspectos, pois "*as ações de formação continuada, elas têm que tá articulada com o currículo e, claro, com a profissionalidade também, que é necessária para o exercício de uma função* [educador de apoio]" e não devem vir apenas em formato de palestra, sendo esta também aceita, mas:

> *Que haja pessoas da cátedra da temática, que tenham expertise na temática, podendo ser autores renomados na nossa Pedagogia, mas logo após isso, há uma sessão de oficinas, de trabalho de oficinas. Pra quê? Pra que a gente possa discutir a parte teórica que ouvimos, porque aí a gente tenta fazer a articulação teoria-prática pra que não haja só teoria. Não adianta eu sair dali com a palestra só, porque eu pensei várias ideias como também têm outras pessoas que pode não sair pensando muita coisa, mas aí quando a gente reúne e, em grupo, a gente vai tentar colocar em prática aquilo que nos foi dito em forma de atividades coletivas, então a gente vai favorecer a análise, a interpretação, a escuta e isso são atitudes necessárias no nosso fazer profissional.*

Deste modo, a formação se aproxima de outros postulados teóricos já apresentados: o trabalho grupal, a reflexão sobre a teoria na perspectiva da prática e de formação para profissionalização (Imbernón, 2011; Nóvoa, 1992), inclusive para a questão da identidade do coordenador pedagógico, tema recorrente na fala da entrevistada. Essas perspectivas corroboram para os formatos de formação citados: palestra, oficina, seminário com comunicação oral e exposição de banner, acontecendo um seminário regional iniciando no mês de setembro que percorre o estado e no ano anterior tendo ocorrido um seminário com presença internacional.

Em pergunta quanto à escolha das temáticas para as formações continuadas, a formadora afirmou que:

> *No início do ano, a gente solicita às regionais que indiquem. A partir do contexto delas, o que é que elas têm de maior necessidade? Na maioria das vezes coincide com o que a gente tá pensando em trabalhar, haja visto essa necessidade de resgatar essa identidade desse educador de apoio, como também trabalhar a partir das atribuições desse educador de apoio. [...] Então, se faz necessário fazer essa articulação. Então, num momento a gente pede e faz essa compatibilização com o que a gente tá pretendo tratar. Mas, esse "pretendendo tratar" não é assim aleatório, é a partir das avaliações das formações que tinham ocorrido. Por exemplo, no ano passado nós tivemos várias formações onde a temática central girou em: a identidade do educador de apoio, planejamento pedagógico. Frisamos isso, batemos o ano todinho nessa temática e trouxemos autores de renome pra trabalhar coordenação*

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

> *pedagógica resgatando a parte dessa identidade e também oficinas quanto ao planejamento pedagógico.*

Sobre as diversas temáticas presentes no PEE, em que foi perguntada se teria como dar conta de tantas temáticas, tivemos a resposta de que:

> *São. No ano passado, no eixo a gente trouxe como práticas educativas. O eixo "práticas educativas", a gente já pensou nisso: se ele tiver um trabalho que ele faz na escola, que ele resgata, que ele estimula a equidade, ele traz, e ele pode trazer e se encaixar aí nesse quadro, ele mostrar.*

Deste modo, percebe-se uma tentativa de democratização na escolha dessas temáticas, articulando com as diferentes instâncias a fim de realizar a seleção, que podemos conjecturar a diversidade por meio da abrangência dos temas são pontuados no PEE/PE, de que atendem às diferentes modalidades e às etapas do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

Como uma dificuldade, a formadora pontuou a questão da rotatividade existente, porque se não tivesse:

> *a gente daria continuidade, mas como muitos não "permanece", você tem que dar um passo atrás e voltar a resgatar todo aquele trabalho de outra forma, porque os que "fica" não vão pensar e trabalhar da mesma forma, mas precisam discutir o mesmo tema e já ele, já pode ajudar os novatos na função que não teve o conhecimento ao trabalho feito ano passado.*

Uma solução pensada pela equipe formadora seria de inserir uma formação para esses educadores de apoio novatos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que os docentes dispõem, mas ainda não é possível, o que é entendível a partir da recente inicialização dos trabalhos desta Unidade e do número de funcionários. No entanto, esse AVA atualmente não tem formação específica para coordenadores, porém, é encorajado o acesso pelos coordenadores, além da Plataforma Paulo Freire, de caráter nacional, mas que a entrevistada informa que "*dizer assim que os educadores de apoio vão até a Plataforma Paulo Freire, isso aí eu não tenho como dizer a você*".

Por fim, quando perguntada se as mudanças de governo mexem na composição atual de coordenação e formação continuada, declarou:

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

> *o histórico da educação é sempre idas e vindas. [...] O que a gente pode te dizer, é que de acordo com o plano de governo a Secretaria, todas as Secretarias, elas são sistemas e sistemas governamentais, então o que tiver no plano rege ali, é orientado pelo plano estadual governamental, todas as Secretarias têm lá suas especificações. [...] a visão é que a gente possa fazer com que o professor reflita, analise, seja protagonista do seu fazer docente. Não mudou.*

De modo geral, as falas da entrevistada mostram um grande foco na questão da função do educador de apoio para o planejamento, também relacionando essa função com a questão do currículo, a mesma demonstra, ainda, o entendimento progressista e acadêmico na concepção e nas práticas atuais da Rede de Ensino de Pernambuco.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, analisamos que conseguimos atingir o objetivo proposto de compreender como se dão as concepções e práticas de formação continuada e coordenação pedagógica na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Nossos resultados demonstram que há uma mistura de usos entre os termos educador de apoio e coordenador pedagógico, o que atinge a questão identitária destes profissionais, não havendo um consenso sobre o uso das nomenclaturas, pois ser uma figura de apoio difere de ser uma figura de coordenação. No entanto, a própria seleção de verbos designadores das funções também apresenta uma mistura, ora num viés de coordenar, que é o com maior incidência, ora de acompanhar. Aspecto muito semelhante estava no conteúdo da fala da entrevistada, em que apresenta as atribuições da coordenação como de planejar e acompanhar os professores. Assim, percebe-se a coexistência da figura de coordenar e apoiar, o que também é revelador quanto à superação da função inspetora.

No que diz respeito à formação continuada, a normativa da rede expõe a concepção de formação continuada como espaço de reflexão sobre a prática docente e participação dos membros da comunidade escolar, assim como a dupla relação

CC BY

entre formação continuada e coordenação pedagógica: a sua própria formação e também desta para com os docentes. A concepção da entrevistada é de formação continuada como retroalimentação do conhecimento científico para maior articulação teoria-prática, sendo próximo à posição dos teóricos apresentados.

As práticas de formação continuada da rede desvia do caminho da palestra e da passividade dos coordenadores, mas contando com momentos em grupo, oficinas, seminários, contando também com democratização na seleção de temáticas das formações, pois embora a escolha seja da Secretaria, há uma articulação com as regionais, as quais também devem contatar as escolas. Além disso, a possibilidade de seminário com eixos sobre as práticas dos coordenadores permite trazer pontos das realidades escolares, tocando no chão da escola.

Por fins científicos, este trabalho possui limitações pelo seu objetivo e recortes. Por enfocar o estado de Pernambuco e sua Rede Estadual de Ensino, obviamente não ambiciona discutir outros estados, nem comporta a realidade de redes municipais, como a do Recife, que tem suas particularidades. Salienta-se que os pontos expostos nesta pesquisa são das normativas da rede e da entrevistada da secretaria estadual de educação, não tendo englobado a visão dos coordenadores ou participação nas formações, além de que por a coordenação pedagógica ter um núcleo específico para suas formações, a concepção e prática postas de formação continuada compreende especificamente quanto à coordenação pedagógica.

As concepções e práticas de formação continuada e de coordenadores pedagógicos têm se voltado para um caráter mais progressista, semelhante às bases teóricas apresentadas, mas que deve-se também refletir a visão dos coordenadores, tendo em vista que buscamos compreender a visão da rede estadual. Apesar disso, a superação da inspeção, democraticidade na seleção das temáticas das formações, concepção de formação continuada na prática da rede e dos coordenadores, assim como a formação continuada destes para professores são pontos a serem apreciados,

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

refletidos e discutidos a partir do encontro com coordenadores, os quais recomendamos como pontos de estudos, pesquisa e ação.

Por fim, destacamos que formação reflexiva, crítica e ativa, com os aspectos apresentados, é essencial, mas também em conjunto com a profissionalização docente, valorização destes profissionais etc., rumando à qualidade da educação.

Submetido em maio 2024

Avaliado em junho-julho 2024

Publicado em setembro 2025

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. **Supervisão Escolar e Política Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

ALARCÃO, I. Reflexões sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. *In*: ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores** - estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 9-41.

ALMEIDA, L. R. Qual é o pedagógico do coordenador pedagógico? *In*: PLACCO, V. M. N. S. e ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Edições Loyola, 2018.

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 21-46.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 42, p. 61-69, jan./jun. 2016. Doi: 10.5935/2175-3520.20150025. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/30576>. Acesso em: 11 mar 2023.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOTLER, A. M. H. **A escola como organização comunicativa.** Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/ CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, Brasília, DF: CNE/MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J; DESLAURIERS, J.; GROULX, L; MAYER, R.; PIRES, A. (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CRUZ, T. F. D. **Formação continuada de coordenadores pedagógicos**: concepções e práticas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Trabalho de conclusão de curso - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/53863>. Acesso em 09/04/2024.

DALBEN, A.; ALMEIDA, L. C.; FERRAROTO, L.; MIRANDA, A. C. Os meandros da construção de um instrumento voltado à avaliação em larga escala multidimensional. *In*: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2017, p. 187-220. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/qualidade-s-da-escola-publica>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

e-ISSN: 2177-8183

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MATTOS, P. L. C. L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 39, n. 4, p. 823-848, 2005.

MINAYO, M C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação continuada de professores. *In*: TAVARES, J. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente: *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>

NUNES, R. D. S. **Contributos do curso de Pedagogia para a função de coordenação pedagógica**: o que dizem pedagogos em atuação na rede de ensino do Moreno-PE. 2017. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, J. C. O cotidiano escolar do coordenador pedagógico: diversidades, tensões e possibilidades. **Momento** - Diálogos Em Educação, v. 26, n. 1, p. 143–160. 2017. https://doi.org/10.14295/momento.v26i1.6138.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

PAVAN, R.; BECCARI, M. M. B. **Supervisão educacional**: uma abordagem a partir das produções acadêmicas. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

PERNAMBUCO. **Instrução Normativa SEE nº 02/2019.** Dispõe sobre a função de educador de apoio nas escolas da rede estadual de ensino do Estado de Pernambuco.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 48.477, de 26 de dezembro de 2019**. Institui o Regimento Escolar Unificado Substitutivo das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco.

PERNAMBUCO. **Lei nº 5.957, de 28 de janeiro de 1967.** Cria cargos de Assistentes de coordenação de Núcleos de Supervisão Pedagógica, Símbolo CC-6 e eleva Símbolo de Coordenador. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=72428&tipo=>. Acesso em: 27 ago. 2023.

PERNAMBUCO. **Lei nº 6.656, de 31 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério de 1° e 2° Graus do Estado de Pernambuco. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=6656&complemento=0&ano=1973&tipo=&url=>. Acesso em: 27 ago. 2023.

PERNAMBUCO. **Lei nº 9.928, de 5 de dezembro de 1986**. Altera o artigo 109 e seus parágrafos da Lei nº 6.656, de 31 de dezembro de 1973, e dá outras providências.

PERNAMBUCO. **Lei nº 10.335, de 16 de outubro de 1989**. Modifica a carga horária de pessoal do Grupo Ocupacional Magistério, incentiva o aperfeiçoamento docente e dá outras providências.

PERNAMBUCO. **Lei nº 12.242, de 28 de junho de 2002**. Dispõe sobre a forma de cálculo das gratificações de representação das funções técnico-pedagógicas do magistério da rede pública estadual e dá outras providências.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE.

PIMENTA, S. G.(org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. *In*: Pimenta, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1999. p. 15-34.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001.

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

SANTOS, M. P. **O trabalho da trindade pedagógica gestora no contexto educacional escolar da atualidade**: algumas reflexões. Imagens da escola, v. 2, n. 2, p. 49-55, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ**, v. 12, n. 34, p.152-165, 2007. ISSN 1413-2478.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

SILVA, A. A. F.; ROCHA, J. G. Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal . **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1143–1155, 2021.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. **Reflexão em Paulo Freire**: uma contribuição para a formação continuada de professores. V Colóquio Internacional Paulo Freire. 2005. Recife. Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf>. Acesso em 24 ago. 2023.

SOUSA, M. P. **Formação docente em contexto neoliberal**: projetos e disputas nas políticas educacionais. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WEBER, S. A produção recente na área da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 22-31, 1992.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXI, n. 70, p. 129-155, abr. 2000.

CC BY

e-ISSN: 2177-8183

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1125-1154, 2003.

CC BY