

**SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR
COORDENADOR**

MEANINGS OF CONTINUING EDUCATION FOR THE COORDINATING TEACHER

**SIGNIFICADOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA PARA EL MAESTRO
COORDINADOR**

OLIVEIRA, Luz Heli Maria de Paiva
Luzheli1@gmail.com
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo
0000-0001-9245-3020

CERICATO, Itale Luciane
italecericato@hotmail.com
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo
0000-0003-1163-3551

RESUMO

O estudo investiga as significações da formação continuada para o professor coordenador/coordenador pedagógico objetivando contribuir com os processos formativos desse profissional nas redes públicas de ensino. Justifica-se em face da constatação empírica e teórica de que modelos formativos genéricos e transmissivos são insuficientes para subsidiar o desenvolvimento de saberes necessários ao enfrentamento dos desafios escolares. Os dados, coletados por entrevista e analisados com o procedimento dos núcleos de significação, cujo embasamento se dá na psicologia de Vigotski e nos princípios do materialismo histórico e dialético, indicam condições de trabalho e uma formação inicial e continuada insipientes para o exercício da função, dificultando a criação de ações autorais e focadas nas necessidades locais das escolas, o que configura uma realidade a ser superada.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação de professores. Professor coordenador.

ABSTRACT

The study investigates the meanings of continuing education for the coordinating teacher, aiming to contribute to the training processes of this professional in public education networks. It is justified in view of the empirical and theoretical finding that generic and transmissive training models are insufficient to support the development of knowledge necessary to face school challenges. The data, collected by interview and analyzed with the procedure of the signification nuclei, which are based on Vigotski's psychology and on the principles of historical and dialectical materialism, indicate conditions of work and an incipient initial and continued formation for the

exercise of the function, making it difficult to create actions and focused on the local needs of schools, which is a reality to be overcome.

Keywords: Continuing Education. Teachers' Formation. Coordinating Teacher.

RESUMEN

El estudio investiga los significados de la formación continua para el docente coordinador con el fin de contribuir a los procesos de formación de este profesional en las redes de educación pública. Se justifica ante el hallazgo empírico y teórico de que los modelos de formación genéricos y transmisivos son insuficientes para sustentar el desarrollo de los conocimientos necesarios para afrontar los retos escolares. Los datos, recolectados por entrevista y analizados mediante el procedimiento del núcleo de significado, que se basa en la psicología de Vigotski y en los principios del materialismo histórico y dialéctico, indican condiciones de trabajo y una formación inicial y continua incipiente para el ejercicio de la función, dificultando la creación de acciones. Copyright y centrado en las necesidades locales de las escuelas, que es una realidad a superar.

Palabras clave: Educación Continua. Formación de profesores. Profesor Coordinador.

1 O PORQUÊ DO ESTUDO

Este estudo investiga as significações da formação continuada de professores para o professor coordenador (PC) objetivando contribuir com o aperfeiçoamento dos processos formativos desse profissional nas redes públicas de ensino. Esclarece-se que a nomenclatura PC é própria do estado de São Paulo, local onde se realiza esta pesquisa, ao passo que, na maioria dos estados e municípios do País, essa função é referida como coordenador pedagógico (CP).

O interesse pela temática partiu da leitura empírica e teórica de que processos formativos organizados de modo transmissivo e genérico não têm cumprido o propósito de preparar os profissionais para atuar nas causas do fracasso escolar, revelado pelos índices de desempenho aferidos anualmente pelas avaliações externas. O PC, em especial, passa por diversas formações oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), via Diretoria de Ensino (DE), mas, a despeito delas (ou por causa delas), não tem se apropriado do saber necessário à mediação pedagógica na escola.

A literatura sobre a formação de professores também evidencia que modelos formativos clássicos, baseados em práticas repetitivas e mecânicas, não favorecem processos dialógicos e reflexivos que subsidiem o enfrentamento das problemáticas

existentes no cotidiano escolar, motivo pelo qual se faz oportuno e necessário discutir alternativas que privilegiem o lócus da escola como contexto formativo e o saber docente que dessas experiências poderia emergir (CANDAU, 1996, 1997; IMBERNÓN, 2010, 2011; NÓVOA, 2013).

A Resolução SE nº 75, de 30 de novembro de 2014 (SÃO PAULO, 2014), em seu artigo 6º, inciso I, alínea b, estipula que, dentre suas atribuições, o PC deve atuar como formador dos professores da equipe escolar, com o objetivo de buscar caminhos para que estas formações sejam relevantes e contribuam para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da Rede. Ocorre, no entanto, que a organização da formação na escola se dá em cadeia e, por assumir primordialmente as demandas advindas dos órgãos centrais da pasta, desconsidera as necessidades locais apresentadas por cada unidade escolar.

Autores como Roldão (2009), Imbernón (2006) e Silva Júnior (2015), em contraponto a esse modelo centralizador de formação, apresentam justificativas relevantes para a existência de um modelo de formação continuada para os profissionais de ensino baseado em uma perspectiva epistemológica que leva em conta a pesquisa, a reflexão crítica sobre a prática e a construção e a partilha de novos saberes. É com essa vertente da formação continuada que este estudo dialoga.

Imbernón (2006, p. 17), contrário à aplicação mecânica de procedimentos de intervenção e receitas elaborados externamente, defende que a formação continuada deve ser desenvolvida no interior da escola a partir de problemáticas emergidas neste espaço, pois,

Na formação, não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

O autor alerta que a formação não deve se limitar a cursos preparados por especialistas com o objetivo de iluminar “[...] os professores com seus conhecimentos pedagógicos para que sejam reproduzidos” (IMBERNÓN, 2006, p. 112), mas sim criar espaços de reflexão que contribuam para explicitar a teoria que fundamenta a prática, de maneira a aprimorá-la ou modificá-la.

De modo semelhante, Roldão (2009) propõe a aplicação de um modelo de formação a partir do vivido, transformando a escola em um espaço que converta a

lógica do “consumo” da formação em “produção estratégica” de formação, indispensável ao desenvolvimento profissional docente. A autora enfatiza a necessidade de produzir o saber a partir dos desafios da prática, para que se privilegiem os problemas reais do contexto escolar:

Tal como um médico-cirurgião não executa uma operação de acordo com o estudo do caso e o programa de conhecimentos que outros tivessem preparado, mas analisa o caso, decide e age em função dele e dos conhecimentos disponíveis, também um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrando as balizas curriculares e as linhas programáticas nacionais – isto é, gerindo o currículo. De executor passa a decisor e gestor de currículo, exercendo a atividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender. (ROLDÃO, 2009, p. 23).

Silva Júnior (2015) defende o caráter autoral e relacional do trabalho docente e recomenda que os docentes se unam ao debate público sobre a formação para discutirem a natureza e os objetivos dos cursos de licenciatura. Avalia que os cursos atuais priorizam o ensino de métodos e técnicas, mas não explicitam os princípios que os estruturam, fato que demonstra uma descrença na capacidade dos professores de produzir conhecimento sobre como ensinar. O autor assegura que “[...] a formação de professores de que precisamos será aquela apoiada no questionamento da realidade, na formulação de hipóteses explicativas e propositivas e no domínio do sentido do processo” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 141). Isso requer, segundo o autor, o abandono do modelo transmissivo e normativo de trabalho pedagógico em favor da crítica à formação passiva e da promoção da formação ativa, que enxerga a pessoa em formação como um agente social em suas relações sociais reais.

Pensando em prover uma formação ativa, protagonizada pelos profissionais a partir da escola, Cericato e Davis (2013) destacam a perspectiva colaborativa da formação com foco no trabalho coletivo. As autoras chamam a atenção para a necessidade de formação continuada para diretores de escola e coordenadores pedagógicos, com vistas a capacitar lideranças para a constituição de uma comunidade de aprendizagem docente na escola por meio da mobilização dos professores em torno de uma prática cooperativa. Ao defenderem uma instituição forte e autônoma no desenvolvimento do conhecimento profissional, as autoras destacam



a necessidade de políticas educacionais condizentes com esse propósito e de um governo comprometido com a educação pública.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para melhor compreensão do fenômeno pesquisado, elegemos como categorias de análise a historicidade, o sentido, o significado, as necessidades e os motivos que levam um indivíduo à ação. Buscamos, por meio dos estudos de Marx e Engels (1989), compreender a origem histórica e social do pensamento dominante, que separa os que planejam dos que executam as ações. Para esses autores, tal pensamento surge e se desenvolve a partir do poder material dominante, que é configurado pelo modo de produção capitalista e suas implicações na divisão de classes sociais, com a exploração da força de trabalho pelos que detêm os meios de produção.

Marx e Engels (1989) lembram que, com o desenvolvimento das formas superiores de produção e da divisão da sociedade em classes distintas, ocorreu uma ruptura entre os que exerciam o trabalho manual e os que exerciam o trabalho intelectual. Isso fez com que as novas criações comesçassem a se manifestar como “produtos do cérebro”, enquanto o trabalho manual ficava em segundo plano: “[...] a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela”. (MARX; ENGELS, 1989, p. 25).

Ao levarem em conta essa base material da existência humana, Marx e Engels (1989) defendem que, para compreender o homem, é preciso conhecer a gênese e o desenvolvimento de sua história. Isso implica buscar respostas em suas reais condições de vida, ou seja, em seu contexto social; caso contrário, parte-se para uma análise idealizada e abstrata da condição humana. Os estudos dos citados autores influenciaram o pensamento de Vigotski (2012), em especial sua conclusão de que é preciso buscar, nas relações que o indivíduo mantém com o mundo social, as origens das formas superiores do comportamento consciente. Com essa visão, Vigotski (2012) afirma que o desenvolvimento não se orienta para a socialização, mas sim as relações sociais que se convertem em funções psíquicas. Do pensamento e da linguagem, Vigotski (2009) extrai as categorias *sentido* e *significado* como constructos da



consciência humana e explica que o significado é estável, dicionarizado, por referir-se ao campo semântico de uma palavra, ao passo que o sentido é pessoal e reflete os fatos psicológicos despertados pela palavra na consciência humana. Do movimento entre o significado e o sentido emergem as significações que uma pessoa atribui para um determinado fenômeno.

Em razão das diferentes percepções do sujeito, conforme suas experiências e seu contexto social, o autor afirma que, para compreender efetivamente o pensamento alheio, é preciso descobrir a sua origem afetiva, que se encontra nos “[...] motivos que fazem o pensamento nascer e orientam o seu fluxo” (VIGOTSKI, 2009, p. 480).

Para descobrir os motivos que constituem a consciência humana e as formas de pensar e conceber o mundo, as pessoas e as coisas, é preciso, segundo Vigotski (2012), estudar a origem e o desenvolvimento do pensamento de forma dialética, o que exige uma análise do processo sócio-histórico-cultural em movimento, de forma que se volte ao ponto inicial e se reconstituam os processos de desenvolvimento que lhe deram origem.

Entretanto, não há como estudar os motivos sem considerar as necessidades que impulsionaram os sujeitos a buscar os modos de satisfazê-las. Marx e Engels (1989) lembram que os homens se enganam quando buscam no pensamento, e não nas necessidades, a explicação para os seus atos. Esses autores defendem que a produção humana da vida material se deu a partir da satisfação de necessidades básicas, processo que gerou outras necessidades, que motivaram ações cada vez mais elaboradas, as quais, por sua vez, impulsionaram o desenvolvimento cultural e social da humanidade.

Leontiev (2004, p. 106) aprofunda, no campo da psicologia, a relação das necessidades e dos motivos com a realização da atividade humana. Analisando a ligação concreta entre as particularidades psicológicas do indivíduo e o seu ser social, o autor concluiu que

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.



Assim, aspectos como a escolha de uma profissão e os passos dados ao longo da carreira encontram explicação nas circunstâncias materiais que definem as condições reais da existência de cada pessoa.

3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para a realização deste estudo, buscou-se por escolas da Rede Estadual de Ensino paulista que, além de atenderem aos diferentes segmentos de ensino, tivessem progressão nos resultados das avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Esse critério objetivou selecionar escolas cujas práticas evidenciassem compromisso com o plano de metas do governo de São Paulo (SÃO PAULO, 2019). Para a seleção das escolas foi solicitada a indicação de supervisores de ensino em uma diretoria de fácil acesso para as pesquisadoras. Dentre as indicadas, a instituição que aceitou participar da pesquisa atende aos três segmentos da Educação Básica e tem um total de 1.151 alunos matriculados. Está localizada em uma região de alta vulnerabilidade socioeconômica, na cidade do Vale do Paraíba. Após uma conversa inicial com o diretor, a pesquisa foi apresentada para as duas PCs da escola. A PC que manifestou interesse em participar da pesquisa, daqui por diante denominada Solange, foi entrevistada de modo recorrente, por meio de um instrumento semiestruturado. Ao longo da entrevista, as pesquisadoras valeram-se do recurso da gravação, que objetivou registrar informações para posterior transcrição. As questões da entrevista versaram sobre as influências do meio familiar e social na escolha da carreira profissional, a motivação para ingressar no magistério, o interesse em se tornar PC, o contexto profissional, as formações inicial e continuada e as circunstâncias que permeiam o trabalho no cotidiano escolar. Em respeito à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013), o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da universidade à qual as pesquisadoras pertencem.

A PC Solange é casada, tem três filhos e uma neta. Coursou magistério para concluir o Ensino Médio e o Ensino Superior em uma universidade privada. É licenciada em História, com especialização em Geografia. Coursou Pedagogia, mas

não concluiu. Está no magistério há 18 anos, dos quais os últimos 4 foram dedicados à coordenação da escola em que atua.

Os dados apresentados a seguir foram analisados de acordo com o procedimento denominado núcleos de significação (NS), proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). A escolha dessa proposta de análise se deve a sua coerência epistemológica com os fundamentos do materialismo histórico e dialético, que alicerçaram a psicologia de Vigotski (2009, 2012).

A proposta de análise dos dados por meio dos NS prevê três movimentos dialéticos.

O primeiro é o de seleção dos pré-indicadores, que são as ideias iniciais ou teses identificadas em palavras ou expressões cujos significados saltam aos olhos do investigador, em razão de características reiterativas, carga emocional ou ambivalência.

O segundo movimento consiste em articular os pré-indicadores conforme critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição, para sistematizá-los em indicadores que representam uma primeira generalização ou abstração, formada a partir da reunião das primeiras palavras ou trechos de fala com significado. Esse novo agrupamento ou categorização permite refinar a análise de forma a aprofundar o conhecimento sobre as significações do sujeito. Para conseguir chegar a essa abstração que leva à construção de indicadores, é preciso, além da análise do material da pesquisa, conhecer a historicidade e o contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido.

O terceiro movimento de análise se realiza pela aglutinação dos indicadores em núcleos de significação e deve conduzir à síntese do processo analítico, que é ao mesmo tempo construtivo e interpretativo. É o que reforçam Aguiar, Soares e Machado (2015), ao considerarem que a última etapa de sistematização exige uma abstração superior do pesquisador, que será possível mediante a articulação dialética dos indicadores por meio de uma compreensão crítica da realidade histórica e social em que o participante da pesquisa está inserido. Nesse último movimento, são demonstrados os pontos centrais que envolvem emocionalmente o sujeito e revelam as determinações que constituem o modo como ele pensa, sente e age.



Os dados coletados serviram de base para a construção do núcleo de significação que será apresentado a seguir. A análise empreendida a partir do referencial teórico-metodológico mencionado expressa as significações que a PC Solange atribui para a formação continuada.

4 PERCURSOS E SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PC SOLANGE

Os fragmentos de fala elencados abaixo são considerados como expressões do pensamento que contêm as mediações constitutivas do sujeito em sua realidade. Assim, são utilizados como a base empírica que nos permite caminhar na direção da compreensão das marcas existentes na história de vida pessoal e profissional de Solange.

A entrevistada inicia explicando o que a levou a assumir a função de PC, após quatorze anos atuando como professora de História:

“[...] um convite inesperado, uma experiência nova profissional, porque eu já atuava também como coordenadora de catequese, na parte de religiosidade. Então, já há algum tempo, me falavam: ‘você tem a parte de liderança, consegue liderar e envolver as pessoas’. E aí aceitei o desafio de ser coordenadora pedagógica no Ensino Médio, e fui, e estou gostando, me identifiquei”.

Solange identifica como características necessárias para assumir a coordenação a possibilidade de liderar e envolver pessoas, porque atuava como coordenadora de catequese. Não lhe ocorre, porém, que tais características são insuficientes para o exercício da função a que se propôs, conforme descrito na Resolução SE nº 75/2014 (SÃO PAULO, 2014), anteriormente mencionada.

Após quatro anos exercendo a função, Solange sente não dispor ainda da autoconfiança necessária para realizar seu trabalho:

“Eu sinto dificuldade, porque eu tenho uma formação de História e Geografia e eu vou trabalhar com exatas, com o professor de Matemática, com o professor de Química e de Física. Então, como eu vou entrar na área dele? Porque eu acredito assim, como coordenadora, tenho que saber um pouquinho de cada. Então, são muitas matérias, são 12 disciplinas, como que dá para eu entrar?”

Embora fosse oportuno para a escola contar com um coordenador por área do currículo, a PC aparenta não dispor de um repertório de conhecimentos teóricos e

práticos que lhe permita compreender que não precisa saber todos os conteúdos dos diferentes componentes curriculares para bem atuar na função que ocupa.

Ao discorrer sobre o curso de Pedagogia cursado e não concluído, a entrevistada revela outra fragilidade formativa: *“A Pedagogia eu achei falha, e, assim, a parte presencial era uma vez por mês. E tratava mais de habilitação para pré-escola, primeira a quarta série e gestão. A parte de gestão ficou muito rasa. Então, foi só o diploma que eu ainda não consegui”*.

Barreto (2015), ao analisar a expansão das licenciaturas uma década após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, observa que houve um salto de 0,6% para 31,6% nas matrículas em cursos de Educação a Distância (EaD) no período de 2001 a 2011. Destaca que, em Pedagogia, os indicadores foram ainda maiores e passaram de 29,3% para 65,7%.

A autora denuncia que, para além das dificuldades próprias aos modelos de EaD, tais cursos apresentam um frágil projeto pedagógico, marcado por um “[...] pragmatismo reducionista que desdenha da fundamentação das questões mais amplas envolvidas no processo educativo” (BARRETO, 2015, p. 689)

Consoante com as ideias de Barreto (2015), Libâneo (2015, p. 630) destaca que, nos cursos de Pedagogia,

[...] é frequente a predominância do aspecto metodológico das disciplinas sobre os conteúdos [...]. Nestas, o sentido de pedagógico se limita a um conhecimento teórico genérico e o conhecimento disciplinar se restringe à metodologia do ensino das disciplinas, no entanto, desvinculada do conteúdo que lhes dá origem.

Se o PC não encontra respaldo para sua atuação nos cursos de Pedagogia, cujos currículos apresentam uma formação geral diluída e uma formação específica superficial, tampouco o encontra nas licenciaturas específicas, porque, nesses cursos, “[...] se forma o professor especialista em conteúdos de certa área científica, há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar” (LIBÂNEO, 2015, p. 631).

Barreto (2015) chama atenção para o fato de que o público dos cursos que formam professores teve menos acesso a bens culturais e sociais, depois ensinará

em escolas que atendem alunos de comunidades mais vulneráveis, o que contribui para explicar o baixo desempenho nos resultados de aprendizagem nesses locais.

De certo, faltam mais regulação e fiscalização por parte do poder público em relação ao aumento desordenado das instituições privadas, de origem e qualidade duvidosas. Mas faltam também políticas educacionais voltadas para o aprimoramento dos processos de formação inicial para o magistério. Isso implica investimentos para fortalecer e ampliar as instituições públicas de Ensino Superior, de modo que se possa garantir uma formação de qualidade para todos os professores.

A omissão do poder público com a formação de professores, em parte evidenciada pelos baixos resultados na aprendizagem dos alunos, é um efeito do avanço das políticas neoliberais, que transformaram a educação em mercadoria e negócio.

Em sua obra *O Direito à Cidade*, Lefebvre (2016) faz uma crítica ao fato de as cidades terem perdido os espaços de uso e convivência, como jardins e praças centrais, para o mercado pago do entretenimento e do comércio, cujo valor é o de troca. Com base nessa análise, o autor afirma que, antes, o mercado estava na cidade, mas agora é a cidade que está no mercado. É possível fazer uma analogia dessa leitura crítica com a educação. O mercado sempre esteve nela, mas, com a expansão desordenada de grandes conglomerados educacionais, é a educação que está no mercado – e está perdendo o seu valor de uso como um precioso bem público.

Embora se saiba que, para poder formar, o PC precisa passar por formações que o preparem para assumir os desafios da função (PLACCO *et al.*, 2012; MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014), a dificuldade referida por Solange não representa uma situação pontual e isolada, mas uma realidade preocupante em sistemas educacionais de todo o País. Segundo Placco *et al.* (2012, p. 8-9), em pesquisa que analisou dados de cinco regiões brasileiras:

[...] estes profissionais atendem precariamente, no seu cotidiano, à formação de professores, mesmo que quase todos indiquem essa formação como parte de suas atribuições. Embora reconheçam as defasagens de formação dos professores, embora identifiquem que estes têm dificuldade não apenas de fazer a gestão da sala de aula, mas, muitas vezes, também de trabalhar seu conteúdo específico em sala de aula, os CP têm muita dificuldade em enfrentar esse desafio, da formação continuada de seus professores, seja por suas dificuldades pessoais para esse enfrentamento, seja por falhas de sua



formação para serem os promotores dessa formação, seja pelas suas limitações enquanto líderes do coletivo de professores.

Como demonstrado, as fragilidades formativas deixam Solange insegura para realizar as suas tarefas como PC. Em razão disso, no trecho abaixo ela demonstra maior motivação para atuar em sala de aula e com questões que envolvem o relacionamento interpessoal, em detrimento daquelas especificamente pedagógicas. Possivelmente, tal postura a deixe mais confortável, pois, amparada nas experiências de que dispõe:

“Gosto do que faço, gosto de ser professora, ser coordenadora, gosto de estar ali com o aluno; falando, envolvida nos projetos, não ficar só dentro ali, fazendo a parte burocrática, papelada; gosto de estar ali junto com eles, de estar dando atenção, ouvindo, me sinto realizada, não me canso, acho que dá energia no outro dia quando eu volto”.

A entrevistada, no entanto, observa que este comportamento dificulta o cumprimento de suas atribuições funcionais: *“A parte pedagógica fica a desejar, fica lá no último. Tem que ser a primeira, acompanhar tudo, mas fica lá no último, é apagar fogo, é atender aluno, é briga, é indisciplina, porque a escola é muito grande”*.

Solange também sente que as dificuldades para exercer sua função decorrem de questões institucionais relacionadas à organização do trabalho na escola:

“[...] faltam funcionários. Eu coordeno do sexto ano até o Ensino Médio. Então, acaba não dando tempo de dar conta de tudo; faço o máximo, às vezes fico até fora do horário, uso o final de semana para dar conta dos prazos. E, então, eu acho que precisava ter outro coordenador, até para companheiro”.

O relato de Solange soma-se a outros encontrados na literatura especializada, como atestado abaixo:

Frente à grande variedade de atribuições a eles dirigidas, é frequente que os CP as assumam como pertença. CP de todas as regiões do país identificam, como atribuições suas na escola: atendimento a professores, alunos e pais; atendimento às demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; atividades administrativas; organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvem os alunos. No entanto, ao descreverem suas atividades cotidianas, fica claro o pouco tempo que acaba sendo dedicado ao acompanhamento aos professores. Assim, o acompanhamento do planejamento, sua execução e avaliação – tarefas potencialmente formativas – são postergadas ou anuladas e outras funções, predominantemente relacionadas às relações interpessoais ou administrativas, são priorizadas. Isso gera nos CP uma clara tensão entre suas expectativas quanto à função (como a entendem) e o cotidiano vivido (o que realizam na escola, voltado prioritariamente ao atendimento às demandas administrativas e disciplinares). (PLACCO *et al.*, 2012, p. 5).



Solange relata ter passado por experiências formativas ao assumir a função como PC, embora as considere insuficientes:

“Teve Orientações Técnicas [OTs], não é sempre que tem, eu acho que precisava ter mais. E assim, quando você chega para a OT, nova na função, e muita gente está ali há muitos anos, os formadores acabam misturando e falando de forma igual pra todos; pra mim é tudo novidade, tá falando grego. No começo era assim, aí eu fui atrás de colega, de quem já estava na função. ‘Como é que faz, me ajuda? Como é que preenche esta planilha? Como é que é isso?’”.

A entrevistada demonstra que a formação recebida, ao não considerar as características próprias da etapa em que estava, abordando os mesmos conteúdos e dinâmicas formativas tanto para os iniciantes como para os mais experientes, desconsidera que nem todos possuem o mesmo grau de proximidade com os objetivos e conteúdos de formação pretendidos com as OTs, contrariando o princípio didático de diferenciação do ensino conforme as necessidades de aprendizagem, o que acaba por reproduzir, na relação formador/formador e formador/professor, o que se deseja romper na relação professor/aluno. Tal aspecto prejudica Solange, ao privá-la de uma formação que promova seu desenvolvimento pessoal e profissional e por não favorecer condições que lhe permitam refletir sobre como caminhar na profissão.

Ainda sobre o modelo formativo empregado, Solange conta que, “*Quando a gente tem a formação, acaba sendo mais para passar dados, informação. O tempo é curto para a gente conversar no trabalho em grupo, para discutir, responder às perguntas, não tem uma interação*”. A PC afirma que as formações pelas quais passou pouco agregaram ao seu trabalho, pois não corresponderam às suas necessidades:

“O modelo da formação tem lá a pauta, o *Power Point*, a gente vai, participa, faz, daqui a pouco [tem] atividade em grupo, responde às questões, aí alguém do grupo vai lá ser o narrador e fala em nome do grupo, [mas] acaba falando em seu nome: ‘então, o grupo falou isso, mas eu penso assim’, [e isso] acaba não agregando”.

Ao refletir sobre as características formativas que poderiam ajudá-la a realizar melhor o seu trabalho, Solange diz: “*Eu sinto a falta de ter uma formação ampla e interdisciplinar, de como abordar, saber de tudo, porque eu estou ali coordenando todas as áreas*”. Para além de uma formação ampliada, outro apontamento da entrevistada se refere à necessidade de trabalhar em grupo com os pares: “*Porque você poderia preparar melhor, estar com o pessoal, estar em grupo; na minha escola tem ideias boas para partilhar em grupo com outros professores coordenadores*”.

Embora a formação continuada não se constitua em uma garantia, espera-se que ela favoreça condições, por meio do estudo, para que o profissional se aprimore para exercer seu trabalho com mais segurança. Contudo, o processo formativo deve ser específico e voltado para as demandas e interesses do PC, já que a formação inicial, nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, não cumpre esse papel.

Nesse sentido, concordamos com Placco *et al.* (2012, p. 13), que defendem

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

Davis *et al.* (2011) avaliam como positivas as experiências formativas de algumas Secretarias de Educação, que partem de uma perspectiva colaborativa de formação e oferecem condições, apoio e subsídios para que as equipes escolares organizem seus processos formativos de estudo, pesquisa e produção de conhecimentos entre pares. Esses saberes são, depois, partilhados com toda a rede escolar, em forma de publicação acadêmica e produção de material didático.

Uma formação continuada realizada nessas bases poderia evitar a cisão entre os que planejam (órgãos externos) e os que executam ações na escola, de modo a contribuir para que a instituição escolar tenha condições de desenvolver um trabalho autoral voltado para estudos do seu contexto e para a proposição de soluções adequadas a sua realidade, como defendem Silva Júnior (2015) e Roldão (2009), e em uma perspectiva de trabalho colaborativo, como apregoado por Davis *et al.* (2011), entre outros estudiosos da formação. Partindo desses pressupostos, o trabalho formativo poderia nascer da própria equipe escolar e de suas necessidades, a qual, inclusive, poderia propor estratégias de acompanhamento e avaliação dos resultados de suas ações.

Ainda sobre suas experiências formativas, Solange afirma:

“Quando eu era professora, a formação agregava mais; não sei se é porque falava naquele assunto, eu vinha para a escola com a comanda de fazer, com aquela vontade. Agora, enquanto coordenadora, a comanda vem e eu acabo não realizando todas. Não sei se é por conta de outras coisas, você acaba atropelando. ‘Nossa! Eu tenho que fazer isso e não dá!’ Muitas *comandas* deu pra fazer, mas agora, de uns tempos pra cá, eu percebo que talvez seja porque a realidade em que eu trabalho precisa de outras coisas e que não tá encaixando”.

Interessante notar que, como professora, Solange via mais sentido nas formações e, por isso, ficava motivada a realizar as atividades sugeridas, as quais denomina *comandas*. Já nas formações que recebe como PC, demonstra não identificar o sentido do que é proposto, uma vez que suas necessidades profissionais lhe apresentam outros desafios. Nesse caso, as diretrizes formativas da DE – ou comandas – significam um atropelo quando consideradas as ações em andamento na escola.

Leontiev (2004), ao diferenciar os motivos geradores de sentido dos motivos-estímulos, ajuda-nos a compreender o que leva cada pessoa a ter disposição para realizar determinada atividade. Para o autor, os primeiros conferem um sentido pessoal à atividade, ligando-se com motivações internas, enquanto os segundos apenas impulsionam a realização de uma ação, estando mais relacionados a motivações externas. Assim, no caso relatado por Solange, os motivos para realizar as chamadas comandas, vindas das formações, embora representem um estímulo que produz um sentimento relacionado à obrigação de “ter de fazer”, não geram sentido e, por isso, ela nem sempre as realiza, porque as tarefas propostas não correspondem às necessidades da sua realidade escolar. O autor explica que os motivos para realizar determinada atividade precisam ter relação com a maneira como o sujeito apreende os meios e as finalidades dessa atividade, de modo que consiga produzir sentido e, com ele, a motivação para agir.

Ao falar das formações centralizadas, Solange aponta dois incômodos: um em relação à desconsideração da realidade e das necessidades da escola e outro relacionado ao fato de as formações chegarem em cima da hora:

“Eu penso que as formações, além das que vêm das comandas da Diretoria de Ensino, da Secretaria de Educação, têm que ter a realidade dali, do que está acontecendo na nossa escola. Porque não adianta nada falar de uma coisa linda e formosa se a minha realidade é outra”.

Incômodo semelhante ao de Solange foi constatado na literatura, em estudo de Davis *et al.* (2011, p. 830). Para os autores, a formação continuada de professores é

[...] definida em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino, desconsiderando-se as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho. São propostas uniformes, no formato “tamanho único” e “unissex”, cuja meta é atingir o conjunto dos professores,

independentemente de sua idade, tempo de experiência, disciplina lecionada e interesses.

No fragmento abaixo, Solange demonstra outro incômodo, decorrente do anterior, que também é consequência de formações que desconsideram ou não acreditam na capacidade da escola para planejar suas ações, o que faz a Seduc-SP direcioná-las em grande escala:

“Está vindo da Secretaria a comanda para trabalhar no estado todo, aí vem e é passada pra gente, muitas vezes em cima da hora, como aconteceu no planejamento deste ano, uma semana antes vem a comanda do que é para fazer. Só que a DE não tinha recebido ainda o documento. E aí, na véspera de carnaval, chega a comanda. Chegou o carnaval, e eu fiquei segunda e terça montando o que eu iria fazer no planejamento de quinta e sexta”.

As falas de Solange fazem referência a falhas no modelo de formação centralizada, reproduzido em cadeia. O fato de as orientações chegarem atrasadas para as escolas replicarem-nas constitui um efeito negativo de um problema maior, que é o da dependência, cuja causa se funda numa perspectiva gerencialista da formação, que separa os que pensam daqueles que executam.

A origem dessa separação entre os que planejam e os que executam é reportada por Marx e Engels (1989) quando analisam a historiografia dos homens a partir da produção de sua vida material. Explicam os autores que, nas comunidades primitivas, não havia separação entre os que pensavam e os que faziam, mas sim uma comunhão de intenções e forças para a produção dos meios de existência, havendo assim uma coincidência entre as significações socialmente elaboradas e os acontecimentos da realidade. Porém, à medida que o desenvolvimento da sociedade avança e se complexifica, ocorre a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, após a qual uns planejam e teorizam as tarefas, enquanto os outros a realizam.

A separação que distanciou os que pensam daqueles que realizam as tarefas retirou dos primeiros a capacidade de explicar as ações das pessoas a partir de suas necessidades. Estes passaram a explicá-las com base em um pensamento idealista e abstrato do homem, deslocado de sua vida material, ou seja, da estrutura econômica e social a que pertence. Essa separação também retirou dos que executam o sentido socialmente partilhado de suas ações, por meio do domínio dos meios e frutos da produção, o que gerou um descompasso entre o resultado da atividade humana e o

seu motivo, sendo esta a principal causa de uma consciência alienada, conforme afirma Leontiev (2004). O autor lembra ainda que as horas que o trabalhador passa produzindo algo não têm para ele o sentido de tecer, furar ou fiar, mas de receber um salário para sobreviver. Dessa forma, não são as necessidades coletivas que a sociedade tem do tecido que definem o sentido do trabalho para o operário, mas, sim, o salário.

Lefebvre (1983) retoma a ideia de separação entre os que pensam e criam e os que reproduzem, afirmando que a capacidade que o ser humano tem de criar obras foi deformada pelo capitalismo moderno, e essa deformação acompanha o plano social que se vê preso entre o econômico e o político. O autor explica que a estrutura econômica, ao mesmo tempo em que é opressiva, petrificada e estimula a produção e os produtos, reforça a passividade por meio de distrações do mercado produtivo, como a música, o cinema e a televisão, que convidam as pessoas a não dizer nada e deixar que os outros façam por elas.

A criação de obras, segundo Lefebvre (1983), exige um momento técnico e um momento do saber, um momento do desejo e um momento do trabalho, um momento do lúdico e um momento da seriedade. As obras, para o autor, deixam de ser criadoras quando se tornam autônomas e não transformam mais o exterior, visto que reproduzem suas condições por repetição. São, por essa definição, apenas produtos, e não obras, visto que estas, diferentemente daqueles, apropriam-se das condições externas e as transformam.

Questionada sobre como compreende a formação de professores e como essa compreensão se traduz nas ações formativas que realiza na escola, Solange respondeu que:

“De acordo com a realidade da escola, como ultimamente, em que aconteceu o massacre de Suzano. E veio a comanda de falar com os alunos, mas ao mesmo tempo eu me senti frágil, me senti mal. Como que eu vou dar força para o aluno se eu estou precisando? E aí deu tempo de as coisas amenizarem, a hora que você sabe que está preparado, fiz essa formação de como trabalhar, de como a gente tem um olhar diferenciado para o aluno, fazer a leitura do que foi que aconteceu em Suzano e olhar para a nossa realidade, a nossa escola, como que está a nossa escola?”

No fragmento acima, a CP faz referência ao ocorrido em 13 de março de 2019, quando uma dupla de atiradores invadiu uma escola estadual no município de Suzano, no estado de São Paulo, matando estudantes e funcionários. Os assassinos eram ex-

alunos do colégio, e, após o ocorrido, um deles matou o outro e, em seguida, suicidou-se.

Novamente, Solange afirma que as diretrizes para a realização do trabalho vieram da Seduc-SP, mas, dessa vez, ela conseguiu atribuir um sentido para essa formação, porque teve tempo para elaborar seus sentimentos e propor uma contextualização do fenômeno da violência a partir de um olhar para a realidade do seu local de trabalho. Aguiar e Ozella (2013) lembram que uma forma de mobilizar o sujeito para a ação se dá por meio da emoção, ou seja, “[...] pela força dos registros emocionais geradores de um estado de desejo, de tensão, que mobiliza o sujeito, que cria experiências afetivas e que, como atividade psíquica, tem papel regulador” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 306), o que reforça a importância de processos formativos que considerem as necessidades dos profissionais da educação em seus contextos de atuação local.

O relato da PC nos faz perceber que, embora as experiências formativas pelas quais passou não tenham lhe oferecido condições para uma atuação condizente com o que se espera de sua função, as condições de trabalho oferecidas tampouco o fazem. É preciso dar maior atenção à organização do trabalho desses profissionais para evitar a reprodução de situações como a da pesquisada, cuja atuação se mostra insegura e despreparada, apesar do tempo de carreira e exercício profissional.

Todas essas considerações foram suscitadas pelos sentidos produzidos por Solange sobre suas atividades como PC, bastante impactadas, como o são, de modo geral, pela divisão social do trabalho. Embora as relações de trabalho na escola sejam diferentes daquelas que ocorrem no trabalho considerado produtivo, sob o mercado capitalista é possível identificar paralelos entre uma e outra, até porque a forma como o ensino público é conduzido reflete a ideologia dominante em uma sociedade. Um paralelo que pode ser feito se refere à forma como vêm sendo conduzidos os processos de formação continuada nas diversas redes de ensino do país, nos quais predomina a separação entre aqueles que planejam as formações e elaboram os materiais didáticos e pedagógicos e aqueles que executam as ações e utilizam os materiais na escola. Como se a uns coubessem o pensamento e a criação (para fazer obras); e a outros, apenas a função de reproduzi-los.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões acima apresentadas sintetizam as mediações que levaram Solange a construir significações para a formação continuada de professores no âmbito de suas atribuições como PC.

As condições de trabalho de que dispõe na escola, aliadas à falta de uma formação específica e consistente para suas atividades como PC e ao recebimento de diretrizes externas, impostas pela Seduc-SP, órgão que estipula os conteúdos formativos a serem reproduzidos pelos professores, não ajudam Solange no exercício do seu papel profissional. Dessa forma, suas significações da formação continuada estão associadas a elementos que a auxiliam a atuar na solução dos problemas que percebe na realidade escolar, aspecto nem sempre encontrado nas formações pelas quais passou.

Os dados encontrados nesta pesquisa são coerentes com o *modus operandi* das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação pelo País, nas quais, conforme dados do estudo de Placco *et al.* (2012), prevalece o padrão do professor que assume a coordenação e é visto como um organizador da rotina diária da escola, auxiliando a direção nas diversas tarefas do cotidiano escolar, sem receber uma formação, inicial ou continuada, que o capacite a assumir o seu papel como formador de professores na escola ou como articulador dessa formação. Assim, cabe-lhe replicar, na instituição escolar, as orientações e capacitações preparadas pelos órgãos centrais, que seguem, como destacam Davis *et al.* (2011), um formato único e comum para todas as escolas, sem levar em conta as necessidades e demandas apresentadas por cada realidade escolar.

No Brasil, a formação inicial de professores é majoritariamente realizada em instituições particulares de ensino, muitas vezes a distância. Em muitas delas, prevalecem modelos transmissivos, que não estimulam a autonomia dos futuros profissionais da educação, além de inexistir dedicação, por meio de procedimentos teórico-metodológicos e científicos, ao estudo dos problemas do cotidiano escolar. De acordo com os estudos de Barreto (2015) e Franco (2017), esses podem ser motivos para a prevalência de modelos gerenciais de formação continuada, que acabam por dificultar aos profissionais atuações mais autorais. O maior problema para os

formados nesse modelo, como explicitado, é que, quando se deparam com questões particulares, para as quais não houve estudo prévio, não possuem ferramentas para lidar com elas.

Pensando-se no que apresentam os estudos citados, compreendem-se algumas das causas que dificultam a implementação de modelos diferentes de formação continuada, pois, desde a universidade, o padrão observado é aquele em que os professores do Ensino Superior ensinam teorias e procedimentos de modo universal, para que os egressos os executem em seu trabalho. Da mesma forma procedem os gestores formados por essa matriz curricular, que, ao assumirem funções administrativas nos órgãos centrais do governo, reproduzem o histórico de dependência configurado por sua formação inicial.

Se a formação inicial não resulta em uma reflexão mais aprofundada, que permita ao PC apropriar-se de conteúdos suficientes para o exercício de sua função na escola, resta a criação de políticas educacionais pelos órgãos centrais da pasta, para que a formação continuada, uma vez organizada em serviço, de modo consistente e possibilitando trocas entre pares, supra essa lacuna e contribua para o exercício profissional do PC. Essa proposição encontra ressonância em estudos que defendem que a formação continuada deve ser realizada no contexto da escola, em oposição a modelos homogeneizantes e repetitivos, amparada em pesquisas sobre a prática e embasada em conhecimento teórico e metodológico. Destacamos, contudo, que tal perspectiva não significa deixar o profissional à mercê dos acontecimentos cotidianos, para que assim possa agir retrospectivamente sobre eles, pois é preciso ter em mente um plano de formação continuada alinhado aos fins, aos objetivos e às metas previstos na proposta pedagógica da escola. Para que isso seja possível, o PC deve ter clareza do seu papel na escola, de modo a ser capaz de ler sua realidade com repertórios conceituais e procedimentais que favoreçam uma prática coerente com as necessidades da realidade escolar.

Se é verdade que a formação continuada deve envidar esforços e recursos em prol do aprimoramento e da inovação, é verdade também que ela deve promover o desenvolvimento profissional amparado em bases sólidas e preocupadas com a formação humana, para que se combatam os movimentos aligeirados que promovem formações de caráter técnico-profissionalizante.



Defendemos, portanto, uma formação continuada consistente e permanente, que priorize a problematização e a pesquisa, voltada para a superação dos desafios enfrentados nos contextos escolares, com a interlocução e o apoio de universidades com reconhecido padrão de qualidade em desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais. Uma formação realizada nessas bases também pode contribuir para a necessária superação, atestada pelos dados desta pesquisa, do gerencialismo no ensino público, que separa aqueles que pensam e elaboram as formações daqueles que as executam, em uma perspectiva de dependência e reprodução.

Ao investir recursos no seu coletivo profissional, o Estado possibilitará que os saberes teóricos e os da experiência se convertam em novos conhecimentos para os seus profissionais, a serem partilhados, em perspectiva colaborativa, pelos sistemas de ensino no enfrentamento dos desafios educacionais, algo essencial para o desenvolvimento de uma sociedade.

LUZ HELI MARIA DE PAIVA OLIVEIRA

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Supervisora de ensino na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Membro do grupo de estudos e pesquisas sobre profissão docente – Prodoc.

ITALE LUCIANE CERICATO

Doutora em Educação: psicologia da educação (PUC-SP). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Líder do grupo de estudos e pesquisas sobre profissão docente – Prodoc.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para Apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Disponível em: <https://bit.ly/2Xtwqec>. Acesso em: 20 mar. 2021.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos Sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3DRs6Vp>. Acesso em: 20 mar. 2021.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. DOI:

<https://doi.org/10.1590/198053142818>. Disponível em: <https://bit.ly/3FXQfeN>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BARRETO, E. S. de S. Políticas de Formação Docente para a Educação Básica no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Disponível em: <https://bit.ly/3vIrODn>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. *Diário Oficial União*: Brasília, DF, v. 150, n. 112, Seção 1, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2XmNW3x>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CANDAU, V. M. F. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CERICATO, I. L.; DAVIS, C. L. F. Cooperação profissional: uma alternativa para a formação continuada de professores. In: MAIA, H.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. de (org.). *Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência*. 1. ed. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013. v. 1, p. 259-292.

DAVIS, C. L. F. *et al.* Formação continuada de professores em alguns Estados e Municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010>. Disponível em: <https://bit.ly/30CIKdg>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FRANCO, A. de P. Formação dos gestores escolares: dos encontros e desencontros nos cursos de Pedagogia. In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. de A. (org.). *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 101-126.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

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

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

LEFEBVRE, H. *La Presencia y la Ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. Tradução de Óscar Barahona y Uxo Doyhamboure. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEFEBVRE, H. *O Direito à cidade*. Tradução de Cristina C. Oliveira. Itapevi, SP: Nebli, 2016.

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>. Disponível em: <https://bit.ly/3DVoH7Y>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3peZUrM>. Acesso em: 20 mar. 2021.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (org.) *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-217.

PLACCO, V. M. N. S. et al. *O coordenador pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. 2012, Campinas. Anais [...]. Campinas: Unicamp, 2012.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a Função Gratificada de Professor Coordenador. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*: São Paulo, v. 124, n. 246, Seção 1, p. 33, 31 dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3aNoTcW>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Plano Estratégico 2019-2022: educação para o século XXI*. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3jcMRmP>. Acesso em: 8 out. 2019.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (org.). *Por uma Revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-148.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tradução de Machado Nuevo Aprendizage. Madrid: A. Machado Libros, 2012. v. 3.

Recebido em: 04/11/2021.

Aprovado em: 25/11/2021