

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP**

Juliana Prezia e Silva

**FORMAÇÃO E TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (1985-2021)**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2024

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Juliana Prezia e Silva

**FORMAÇÃO E TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (1985-2021)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob Orientação do Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini.

São Paulo

2024

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.675829/2022-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.675829/2022-00

Dedico ao meu filho Renato, que precisou aceitar a ausência da mamãe em muitos momentos, mas que entenderá um dia, que é justo a mulher ir longe, tanto quanto ela desejar.

Agora, Tatinho, já posso voltar às brincadeiras!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro à minha família, que me apoiou na realização deste sonho. Em especial, ao meu marido Luiz, que precisou ser pai e mãe em muitos momentos para que eu desse conta do desafio solitário da escrita. E meu filho Renato, que me fez rir, querendo ajudar nos momentos mais difíceis.

À minha mãe Maria Alice e pai Gilson, pelo incentivo, preocupação e força. Obrigada por me tornarem a mulher forte que sou!

À minha sogra Ana, boadrasta Rosana, irmãos Rodolfo, Raíssa e Edson, cunhados Andréia e Luan, que brincavam com o Renato enquanto eu pesquisava e escrevia.

Aos padrinhos queridos, Luiz José e Noely, que financiaram meus estudos no Ensino Médio e Cursinho e levarão meu eterno sentimento de gratidão.

Aos meus amigos queridos, Luis Paulo e Karina Stefanin, que me incentivaram a fazer o mestrado acadêmico, acreditando sempre no meu potencial.

À minha amiga Débora Vogt, que me ajudou na escrita da carta para o processo seletivo do mestrado, apontando o quanto eu poderia me valorizar mais na minha apresentação.

À minha querida amiga e madrinha Adriana Coan, que me fez olhar para o que a vida estava me pedindo.

Aos meus chefes Roberto Xavier e Eduardo Carreiro, que compreenderam meu processo, escolha de vida e me apoiaram nesta difícil jornada. Todo o meu respeito e carinho.

Aos meus parceiros do SESI, Silvia, Rita, Daniela, Lilian e à equipe de formação, Neusa, Fernando, Bruna, Evandro, Claudia, Daiane, Karime, Cinthia, que me nutriram com discussões lindíssimas sobre formação de professores.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Chiozzini, que sempre me atendeu com paciência, generosidade e sabedoria todas as vezes que solicitei. Obrigada também por me provocar a ser mais crítica na escrita. Digo a todos que ter um orientador que

respeita sua linha de pesquisa, não tem preço! Obrigada por permitir que meu encantamento pelo tema permanecesse até o último dia de escrita!

À doce e dedicada Betinha, que cuidou da minha vida acadêmica como se fosse a dela.

Aos meus colegas de mestrado Davi e Marcela, que me tiraram da bolha e nem sabem. Ao Fernando, Greicy, André e Babi, que me apoiaram e me ensinaram mais que imaginam. Muito obrigada mesmo!

À minha fada madrinha Corina, que foi minha leitora crítica e ombro amigo desde a primeira produção. À Geane que, generosamente, revisou e qualificou meu texto. Quanta competência!

À Silvia Fabiana, Ana Helena, Samir e Débora Bevilacqua, que gentilmente me abriram portas e indicaram caminhos para a pesquisa dentro da Prefeitura de São Paulo.

Aos professores do Programa EHPS, que me convidaram e levaram para campos da ciência que eu desconhecia. Aprendi demais!

À querida professora Dra. Ana Paula Ferreira da Silva, que desde o parecer do projeto até a banca ajudou-me a ter um olhar para os detalhes da pesquisa.

Ao respeitoso Prof. Dr. Joaquim Pintassilgo, que generosamente participou da minha banca e qualificou minha pesquisa com seus apontamentos.

Aos queridos Professores Doutores Luciana Maria Giovanni e Jerry Adriano Chacon, por também fazerem parte da defesa.

À mais que querida e respeitada Prof. Dra. Vera Placco, que me ensinou, transformou, inspirou, motivou, encantou e apresentou lindos caminhos para minha pesquisa, profissão e para a formação de professores. Inesquecível!

À Fatima de Carvalho, da Memória Documental da SME, que foi meu anjo da guarda no atendimento e envio dos arquivos digitais solicitados. Sem ela, não haveria pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

O campo da Pedagogia tem, historicamente, buscado aprofundar o debate acerca da formação de professores. Nesse âmbito, um recorte específico tem ganhado relevância associado ao coordenador pedagógico, profissional que passou a ser contemplado de modo crescente pelas políticas educacionais, sobretudo a partir dos anos 1980. A presente pesquisa tem como objeto de estudo o processo de formação do coordenador pedagógico como formador de professores na Prefeitura de São Paulo. Buscou-se investigar como está configurado o trabalho desenvolvido com esses profissionais nos documentos oficiais, desde 1985 até o ano de 2021, especificamente nas publicações da Secretaria Municipal de São Paulo, com foco para sua atuação na formação docente. Trata-se de uma análise dos temas e propostas dos materiais de formação e publicações direcionadas ao coordenador, desde os documentos mais gerais até palestras e atividades específicas, que configuram as bases e concepções para a sua dimensão formadora. A pesquisa visa um diálogo crítico com o período político da bibliografia que prescreve a natureza do trabalho desse profissional, tal como Almeida e Placco (2009) organizam o trabalho do coordenador pedagógico em três dimensões, que são: “formador, articulador e transformador”, além de Roger Chartier (1988), que aborda as representações para discutir a forma como os bens culturais transmitem intencionalidades associadas a diferentes lugares de poder que os indivíduos ocupam na sociedade. A pesquisa revela as diferentes representações da figura do coordenador pedagógico como formador de professores ao longo das gestões, mostrando a quem de fato servem.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; formação centrada na escola; formador; representações.

ABSTRACT

The field of Pedagogy has historically sought to deepen the debate about teacher education. Within this context, a specific focus has gained relevance associated with the pedagogical coordinator, a professional who has increasingly been included in educational policies, particularly since the 1980s. This research focuses on the process of training pedagogical coordinators as teachers' trainers in the São Paulo City Hall. The aim was to investigate how the work with these professionals has been shaped in official documents, from 1985 to 2021, specifically in publications from the São Paulo Municipal Secretary, with a focus on their role in teacher education. It involves an analysis of the themes and proposals of training materials and publications directed at coordinators, from general documents to lectures and specific activities, which establish the foundations and conceptions for their training dimension. The research aims for a critical dialogue with the political period of the literature prescribing the nature of this professional's work, such as Almeida and Placco (2009) who organize the work of the pedagogical coordinator into three dimensions: "trainer, articulator, and transformer," and Roger Chartier (1988), who addresses representations to discuss how cultural goods convey intentions associated with different positions of power individuals occupy in society. The research reveals the different representations of the pedagogical coordinator as a teacher trainer throughout administrations, showing who they truly serve.

Keywords: pedagogical coordinator; school-centered education; trainer; representations.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação
AP	Assistente Pedagógico
ATPCs	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPED	Coordenadoria Pedagógica
CP	Coordenador Pedagógico
DIEFEM	Divisão de Ensino Fundamental e Ensino Médio
DIPED	Diretorias Pedagógicas
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EMPG	Escola Municipal de Primeiro Grau
GAAE	Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MD	Memória Documental
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleos de Ação Educativa
NTF	Núcleo Técnico de Formação
OCDE	Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OE	Orientador Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESI-SP	Serviço Social da Indústria de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema capacitação Coordenadores Pedagógicos	59
Figura 2 - Objetivos de visitas às salas de aula	61
Figura 3 - Etapa dos 5 aos 11 anos	63
Figura 4 - Material “Subsidiando a Ação do Coordenador Pedagógico” primeiro dia	69
Figura 5 - “Uma escola de Qualidade não tem fracasso!”	70
Figura 6 - Esquema responsabilidades CP	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Temáticas tratadas com os CPs (2006-2007)	75
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Catálogo de Memória.....	33
Quadro 2 - – Catálogo Documental Publicações Pedagógicas do acervo digital.....	34
Quadro 3 - Acervo Youtube “Pedagógico SMESP”	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Objetivo geral	26
Objetivos específicos	27
Guiando a análise da pesquisa	28
Fontes e procedimentos de pesquisa	30
CAPÍTULO 1 - A produção acadêmica sobre o coordenador pedagógico como formador de professores	36
A coordenação pedagógica e sua complexa origem	41
O Coordenador Pedagógico na Rede de Ensino do Município de São Paulo e suas necessidades	43
Um currículo para o Coordenador Pedagógico.....	49
A formação continuada centrada na escola.....	52
CAPÍTULO 2 - Um panorama das ações formativas e publicações organizadas pela SME para os Coordenadores Pedagógicos	57
A gestão de Mário Covas - de 11 de maio de 1983 a 31 de dezembro de 1985.....	57
A gestão de Jânio Quadros - de 1º de janeiro de 1986 a 1º de janeiro de 1989	58
A gestão de Luiza Erundina - de 1º de janeiro de 1989 a 1º de janeiro de 1993.....	63
A gestão de Paulo Maluf - de 1º de janeiro de 1993 a 1º de janeiro de 1997	66
A gestão de Celso Pitta - de 1º de janeiro de 1997 a 1º de janeiro de 2001	72
A gestão de Marta Suplicy - de 1º de janeiro de 2001 a 1º de janeiro de 2005.....	72
A gestão de Gilberto Kassab - 1º de janeiro de 2005 a 1º de janeiro de 2013.....	73
A gestão de João Doria - de 1º de janeiro de 2017 a 6 de abril de 2018	78
A gestão de Bruno Covas - de 6 de abril de 2018 a 16 de maio de 2021	79
CAPÍTULO 3 - Um olhar específico para os coordenadores pedagógicos ingressantes	81
As <i>Lives</i>	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	96

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

Walter Benjamin

INTRODUÇÃO

Sou formada em pedagogia e, por muitos anos, atuei como professora de turmas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental na rede pública e privada. Por gostar de estudar e compartilhar o que aprendia, era sempre convidada a apresentar e discutir temáticas com grupos de docentes nas escolas. Em 2015, fui aprovada em um processo seletivo e me profissionalizei em formação continuada de professores. Passei a viajar pelos municípios do Estado de São Paulo atendendo às escolas das Prefeituras conveniadas à rede de ensino SESI-SP¹, na qual trabalho desde então.

A partir dos encontros e problematizações feitas com diversos grupos de professores, comecei a perceber a fragilidade na formação inicial desses sujeitos e seu respectivo impacto na formação dos estudantes nas escolas. Ao levantar conhecimentos prévios sobre determinado tema e lançar questões do cotidiano da escola para que discutissem, constatava, na maioria das vezes, o quanto a teoria estava distante da prática e o quanto ambas eram frágeis e sem sustentação. Naquela época já pensava o quão relevante e importante seria o acompanhamento mais próximo dos professores por um formador.

Em 2019, ao assumir um cargo de gestão nessa mesma rede de ensino, passei a lidar diretamente com a formação dos coordenadores pedagógicos que atuavam nas escolas, nos diversos segmentos da educação básica. Com essa experiência realmente percebi a importância do Coordenador Pedagógico - CP² como figura responsável pelo acompanhamento e como elemento primordial na promoção de mudança das práticas dos professores. Minha grande inquietação, porém, diz respeito à dificuldade desse agente, por inúmeros fatores, em planejar suas ações de forma a propor estratégias significativas e intencionais para os objetivos propostos em determinada formação. Além disso, passei a observar o quanto, muitas vezes, era frágil sua postura de articulador em momentos que poderia valorizar os saberes docentes e o quanto os encontros formativos com os professores apresentavam excesso de discussões teóricas e conceituais e pouco fazer reflexivo.

¹ Serviço Social da Indústria, cuja rede, em 2023, conta com 142 escolas de educação básica, atendendo de forma prioritária os filhos dos funcionários da indústria. Além disso, essa rede presta serviço para outras redes no fornecimento de material didático e na formação de profissionais da educação.

² Abreviação que será utilizada ao longo da pesquisa ao se referir ao coordenador Pedagógico.

Apesar da consciência de que a educação está inserida em um contexto histórico e macro estruturado, no qual há disputa de interesses associados ao indivíduo que se deseja formar, e que seu sucesso ou desarranjo não está relacionado apenas a um único fator, é inegável o papel do coordenador pedagógico na gestão dos processos educacionais, bem como na atuação como formador junto ao corpo docente, na reflexão em torno da práxis educacional.

A busca pela compreensão dessa realidade levou à formulação deste projeto de mestrado, cujo interesse é justamente refletir sobre a construção do coordenador pedagógico como formador de professores e quais as representações permeiam esse cargo. Portanto, o primeiro passo foi situar esse problema em uma conjuntura contemporânea bastante complexa, na qual há a precarização da formação docente e da educação pública no contexto mundial, partindo de quatro pontos de destaque.

O primeiro diz respeito à precariedade dos processos de ensino-aprendizagem em âmbito nacional. Para exemplificar, dados publicados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira³ em 16/09/2022, com atualização em 31/10/2022, mostram os resultados de dois indicadores da educação básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de 2021:

O resultado do Saeb 2021 mostra que a maior parcela dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental brasileiro (15,2%) está concentrada no nível 5, em uma escala que vai até 8 para medir os conhecimentos em língua portuguesa. Em 2019, antes da chegada da Covid-19, a maior parte dos estudantes também estavam no nível 5, mas eles eram 21,6%. Quanto à proficiência em matemática, a maioria dos alunos (18,2%) do 2º ano do ensino fundamental encontra-se no nível 4. Em 2019, a concentração também era maior no nível 4, com o índice de 19,8% (INEP, 2023).

Mesmo considerando que resultados de avaliações externas e padronizadas não podem ser os únicos a determinar um cenário educacional no país, esses trazem considerações importantes para cotejamento de diversos aspectos em relação a estruturação das práticas educacionais, bem como do projeto de educação construído no Brasil.

Os conhecimentos adquiridos nos anos iniciais são alicerces para a construção do saber escolar, principalmente em relação à alfabetização. Segundo Maria Regina

³ Disponível em [MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](https://www.inep.gov.br/inep/divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021) Acesso em jul. 23.

Maluf⁴, “a boa educação começa pela alfabetização; sem alfabetização, não haverá caminho para as demais aprendizagens nas escolas (MALUF, *apud* DIEFENBACH, 2022)”. Assim, seguir para os próximos anos com conhecimentos muito básicos ou até abaixo do básico significa arrastar dificuldades importantes no processo de aprendizagem.

Os resultados preocupantes indicam urgentemente a necessidade de melhoria da qualidade do ensino, que está relacionada a múltiplos fatores, como questões sociais, culturais, econômicas e também à formação de professores, que merece atenção. Isso posto, Gatti (2010, p. 1359), afirma que:

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Nesse sentido, o segundo ponto refere-se à formação desses professores. Verifica-se que a qualidade dos cursos de graduação para o exercício do magistério é um aspecto que há décadas preocupa especialistas. As pesquisas como as de Araújo (2018) e Gatti (2010), no que diz respeito à formação de professores, apontam que as universidades possuem um currículo teórico e burocrático, constituindo uma formação inicial fragmentada, generalista e com frágil ou nenhuma relação com a prática.

Os professores chegam despreparados para atuar com as dificuldades da realidade educacional, não havendo conciliação teórico-prática para estruturação da prática docente. Ainda, nas licenciaturas, Gatti (2011) aponta uma questão de identidade problemática, salientando a seguinte inquietação: os cursos deveriam formar Matemáticos ou professores de Matemática? Físicos ou professores de Física? Ressalta que a crise na formação de professores é de finalidade formativa, pois o objetivo seria formar professores para o exercício da função.

Para tanto, a formação profissional em diversas áreas sempre esteve vinculada à formação teórica de forma cartesiana: teoria desvinculada da prática e prática por

⁴ Disponível em: <Déficit de alfabetização aumenta na pandemia; entenda causas e consequências — Humanista (ufrgs.br)>. Acesso em: 20 jul., 2023.

meio de extensa formação teórica. Esta perspectiva é criticada por Schön (2000), uma vez que sustenta a ideia de que essa formação não permite o desenvolvimento de profissionais criativos capazes de enfrentar as diferentes exigências que a prática cotidiana lhes impõe. O autor propõe uma formação profissional que interaja com a teoria e a prática, baseada no processo de reflexão na ação, ou seja, um ensino cujo o *aprender fazendo* é privilegiado, no qual a capacidade de reflexão é estimulada por meio da interação professor-aluno em diversas situações cotidianas e reais.

Sobre as práticas reflexivas tão difundidas no campo de formação de professores, Kenneth Zeichner (2008) pondera que:

a maior parte do discurso sobre a "reflexão" na formação docente hoje, mesmo depois de todas as críticas, falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores. Porém, sou otimista que formadores de educadores vão se mobilizar para desafiar e se certificar que o objetivo da reflexão na formação docente não ajude a reproduzir inconscientemente o status quo. O propósito de se trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização (2008, p. 548).

A formação inicial de professores é historicamente problemática. A respeito desta trajetória da educação, Nóvoa (2023) categoriza a história da formação de professores em dois tempos. O primeiro é o das Escolas Normais, na segunda metade do século XIX e início do século XX, em que se notava a qualidade nos cursos por estarem relacionados à profissão docente, no entanto, havia um afastamento da teoria e da prática, o que com o tempo tornou os cursos conservadores e fora dos debates mais contemporâneos. Num segundo tempo da história, presente nos últimos sessenta anos, ganhou-se a dimensão da relação com o conhecimento, elevando o nível da formação, no entanto, houve perda significativa na ligação com a profissão docente.

Em dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 foi aprovada trazendo alterações para a formação de professores, definindo-se um prazo de 10 anos para que os docentes de nível médio se formassem no ensino superior. No entanto, o que poderia ser motivo de comemoração, tornou-se uma decepção, já que, para esse cumprimento, a lei permitiu cursos rápidos ofertados por instituições de ensino superior, em sua maioria privadas, o que acabou ocasionando a precarização

ainda mais acentuada da formação dos professores da educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental. Ao invés de um espaço de desenvolvimento humano, a educação se transformou em mercadoria, como Martins conclui em sua pesquisa de mestrado:

É perceptível pela pesquisa realizada, com destaque para os professores entrevistados e observando em suas trajetórias, que o ensino superior no Brasil atingiu um patamar de crescimento inegável e que possibilitou o acesso das classes mais populares. Contudo, é necessário dizer que a qualidade não acompanhou a sua expansão, o que é extremamente prejudicial não só à formação de professores, mas de todos os profissionais. A força da política neoliberal, atrelada aos interesses empresariais e à atuação de um Estado mínimo, impedem que esse crescimento seja possível e maior (Martins, 2022, p. 113)

Nota-se que, historicamente, a formação de professores sofre contínuo processo de precarização pela diminuição do tempo de formação e a ampliação da formação docente à distância. Assim, o professor tem a marca empírica, ou seja, aprende no exercício de sua prática profissional, uma vez que o magistério fornece apenas a aprendizagem conceitual e não prática da vivência escolar. Essa característica também está presente em outros tempos e contextos, como no caso português. Segundo Pintassilgo (1999), o trabalho do professor português aproxima-se do artesão, que não está alienado do seu próprio trabalho, pois controla os fins e os meios de suas atividades, sendo um prático-reflexivo.

Nóvoa (2023) ao discutir questões centrais da formação de professores, chama a atenção para três vias observáveis nas últimas décadas:

Em primeiro lugar, **o recrutamento** como professores de pessoas sem qualquer formação, com o domínio de uma dada matéria e interessadas em ensinar, que são treinadas em seminários intensivos de poucas semanas e colocadas na sala de aula, o lado de um professor mais experiente, aprendendo a docência por meio da prática.

Em segundo lugar, **a tendência para sobrevalorizar as “competências” técnicas**, e agora tecnológicas, acreditando que são suficientes para formar os professores, sem sequer haver necessidade de grande reflexão, contextualização ou problematização.

Por fim, a maneira como as **learning sciences** olham para a educação como uma mera aplicação das “evidências” produzidas pela ciência, reforçando uma imagem dos professores como profissionais que se limitam a pôr em prática descobertas e orientações vindas de “fora” (NÓVOA, 2023, p.61, grifos da pesquisadora).

Atrelado ao problema da má formação, o terceiro ponto relaciona-se à valorização da profissão docente. Em setembro de 2021, a Revista *CartaCapital*

publicou uma reportagem com dados da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), em que se lê:

O piso salarial dos professores brasileiros nos anos finais do Ensino Fundamental é o mais baixo entre 40 países avaliados (...). Segundo o relatório *Education at a Glance 2021*, a média inicial do salário dos docentes no Brasil é de 13,9 mil dólares anuais. Os valores passam dos 20 mil dólares em países como Grécia, Colômbia e Chile; na Alemanha, passam dos 70 mil dólares (CartaCapital, 2021).

O baixo salário pode significar menos investimento em autoformação, pouca probabilidade de jornada em uma única escola, além da falta de incentivo para permanecer na carreira.

Para mais, o quarto ponto refere-se à junção dos anteriores, que é a decadência e sucateamento da educação pública como política de país, como afirmam Moreira, Baravesco e Silva:

Pode-se afirmar que o projeto neoliberal objetiva naturalizar o capitalismo e as desigualdades sociais, atuando na restrição dos direitos sociais da classe trabalhadora, a partir da compreensão de que as conquistas sociais se tornam impeditivos para a liquidez financeira do Estado, acarretando no desmonte do sistema público de proteção social. Nesse sentido, as novas configurações estruturais do capitalismo ocasionaram alterações substantivas no âmbito do mundo do trabalho e no realinhamento do Estado com o avanço do neoliberalismo: as novas reconfigurações do trabalho e as estratégias neoliberais passaram a estabelecer condições contraditórias nas mais diversas instituições sociais no Brasil, inclusive as educacionais (Moreira; Baravesco; Silva, 2021, p. 2).

A realidade social e educacional é marcada pela intensificação da precarização das relações de trabalho, a qual se adequa à lógica do mercado, atrelada ao encurtamento dos processos formativos que passam a serem feitos por outras instituições. Atualmente o fenômeno da educação à distância se detém à apropriação do saber teórico, que relega a práxis a posteriori (Moreira; Baravesco e Silva, 2021).

Retomando as quatro premissas, a aprendizagem dos alunos está abaixo do desejado e a profissão docente, além de mal remunerada, apresenta grandes fragilidades didático-pedagógicas e há uma política oculta bastante severa e intencional, que investe na decadência e sucateamento da escola pública. Nesse contexto, chega-se ao ponto de interesse desta pesquisa, que é a figura do coordenador pedagógico. Trata-se, muitas vezes, de um professor que atuou com dificuldades em sala de aula, mudou de cargo e tem por função o papel de formar e

apoiar o professor na superação das dificuldades que, geralmente, ele mesmo não conseguiu superar, de acordo com Franco e Gonçalves (2013), que destacam essa dificuldade do professor:

Quem trabalha com formação de professores pode facilmente observar o desespero de professores frente ao próprio despreparo profissional e as dificuldades que têm para organizar a sua prática docente. Mesmo realizando cursos de formação continuada, não se sentem preparados para empreender mudanças na prática, ou seja, não conseguem apreender saberes básicos e nem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos (p. 217-218).

Diante disso, para lidar com tantas questões complexas, faz-se necessário um coordenador pedagógico bem formado, que consiga organizar e propor encontros reflexivos, que saiba articular, formar e transformar ⁵a prática precarizada desses professores.

Corroborando com essa afirmativa, uma publicação de 2014 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, os autores Miziara, Ribeiro e Bezerra apresentam o artigo “O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico”, elaborado a partir de um levantamento bibliográfico no banco de dados da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, portais de universidades brasileiras e Google Acadêmico. Foram listadas 196 pesquisas de mestrado e 16 de doutorado produzidas de 2000 a 2012. Desse total, foram selecionados 38 trabalhos, sendo que 25 deles discutiam a relevância do papel do coordenador como formador de professores. Nesse sentido, segundo os autores:

cabe ressaltar a unanimidade dos pesquisadores consultados ao atribuírem aos coordenadores a responsabilidade de mediar a proposta de formação docente em seu contexto, de modo a promover reflexão sistemática acerca do trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula (Miziara, Ribeiro e Bezerra, 2014, p. 609).

A figura desse profissional tem tomado centralidade nas discussões sobre prática pedagógica, uma vez que está associado à mediação, articulação e integração da atuação docente para aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, com tal importância, é inegável que o coordenador pedagógico precise de uma formação específica, tendo como objeto de estudo o seu fazer enquanto formador de professores e não apenas de temáticas e conteúdos relacionados à prática docente. Placco,

⁵ A dimensão de “transformador” está relacionada a um compromisso com o questionamento, provocando o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática, atendendo às demandas de mudanças na realidade escolar.

Almeida e Souza (2011), em um relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, apresentam dados e análises de uma investigação realizada com coordenadores pedagógicos das cinco regiões do país e revelam que:

Os CPs de todas as regiões entendem que têm uma formação continuada, que se resume a cursos e encontros, quase sempre pontuais, guiados por temas decididos pelas instâncias superiores, as quais convocam os CPs a participar (exceção feita à Região Sul), nas quais os CPs têm certa participação na proposição dos temas. Parece tratar-se de cursos com conteúdos voltados aos professores ou ao ensino-aprendizagem dos alunos e o CP participa como mediador ou mesmo multiplicador – aquele que vai repassar o conteúdo apropriado para os docentes (Placco, Almeida e Souza, 2011, p. 265).

A pesquisa mostra ainda que os CPs sentem que seu papel é importante, mas são pouco valorizados. Além disso, aqueles que atuam nas escolas maiores ocupam-se muito pouco de aspectos formativos.

Outro dado que chama a atenção é o tipo de atividade a qual o CP mais se envolve, que é a substituição de professores e atendimento aos pais pelo telefone, sendo que 70% consideram essa dedicação adequada, ou seja, torna-se evidente a falta clareza de suas próprias atribuições, que podem impedi-lo, inclusive, de lutar por sua categoria para reivindicar condições para o exercício das suas principais funções (Placco, Almeida e Souza, 2011)

No resultado do relatório, a média de idade dos CPs é de 46 anos de idade, Mesmo que alguns tenham um longo período de experiência em Educação, a maioria é nova no cargo, tendo até cinco anos na função, o que levanta a necessidade de cursos específicos para exercício do cargo, pois a formação para a docência e experiência em sala de aula, apesar de ser imprescindível para que conheça e saiba realmente as dificuldades enfrentadas no dia a dia do professor, não dá respaldo para o exercício de uma função, que necessita de uma visão mais sistêmica, com práticas problematizadoras, posturas de mediação e resolução de questões nunca vividas por um docente (Placco, Almeida e Souza, 2011).

Já existe grande discussão sobre a importância da formação inicial para a coordenação pedagógica dentro do curso de Pedagogia, o alicerce da formação docente. Camargo (2013), em sua pesquisa de mestrado, discorre sobre essa problemática e retoma o parecer CFE nº 252 e a resolução CFE nº 2 de 1969, que

deram início a um momento da história do curso de Pedagogia, em que facultava à graduação a oferta das habilitações de supervisão, orientação, administração e inspeção educacional.

Porém, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação (ANFOPE) manifestava-se contra, argumentando que essa formação para as especialidades causava uma fragmentação na formação do pedagogo. Em 2003, o Conselho Nacional de Educação (CNE) acolheu a posição da ANFOPE, definindo que a pedagogia deveria ter como centro a formação docente, o que resultou no fim das habilitações e reduziu o curso de Pedagogia a uma licenciatura para formar professores polivalentes.

A esse respeito, Libâneo se posiciona com o seguinte questionamento:

Eu pergunto o que é pior: a escola ter uma coordenadora pedagógica com formação específica, capaz de prestar um auxílio efetivo às professoras e garantir melhores condições de êxito escolar dos alunos ou deixar que um aluno fracasse na aprendizagem porque não há ninguém na escola capacitado e com formação específica para ajudar a professora a melhorar seu trabalho, repercutindo assim na ampliação das chances de inclusão dos alunos? (Libâneo, 2007, p. 15).

Também contra o argumento da ANFOPE, Fontanella (2011) debate que se deve ensinar a docência tanto na ação quanto na construção, numa compreensão mais ampla, na qual o professor precisa ter a docência como centro do processo educativo.

Atualmente, portanto, os cursos de Pedagogia tratam de forma genérica as antigas habilitações, ficando a formação do CP numa espécie de “limbo pedagógico”, pois é o graduando apto a exercer o cargo, porém sem estudos ou direcionamento específico para essa atuação.

Em minha trajetória profissional, atuando numa rede do porte do SESI-SP, com mais de cem unidades educacionais, vejo o tamanho do desafio de formar coordenadores pedagógicos, principalmente quando há rotatividade. Muitos acabaram de sair da sala de aula, alguns atuam há algum tempo, mas a rotina é intensa. Conciliar as agendas de todos e conseguir contemplar com qualidade os conteúdos e discussões acerca do papel daquele que cuida da formação continuada de docentes torna-se uma complexa tarefa.

A partir dessa vivência, emerge minha inquietação com este processo na rede pública de São Paulo, a qual também atuei e escolho hoje para ser meu território de pesquisa. Assim como no SESI-SP, o coordenador pedagógico da Prefeitura de São Paulo também enfrenta desafios semelhantes em relação às inúmeras atribuições do cargo, à formação dos professores e à sua própria formação, como aponta Paolillo (2020) ao relatar respostas de uma entrevista realizada com coordenadores pedagógicos ingressantes da Prefeitura de São Paulo:

As falas apresentadas pelos CPs nesse núcleo demonstram as frustrações que sentem no exercício de sua atividade, as demandas que são colocadas como urgentes em seu dia a dia, a falta de organização da escola que não os deixa cumprir suas atribuições, a necessidade do desenvolvimento de uma rotina de trabalho e com um percurso formativo claro para atender as necessidades dos professores (Paolillo, 2020, p. 74).

Pergunto-me, de que maneira esse coordenador pedagógico é formado para atuar com uma dimensão tão complexa como a de formador de professores, que exige estudos tão aprofundados sobre o fazer de sua profissão?

A proposta inicial para a pesquisa era investigar o processo de formação do coordenador pedagógico ingressante, ou seja, aquele que acessa o cargo na Prefeitura de São Paulo. No entanto, as tentativas de levantamento de fontes foram frustradas, pois o processo ocorre de forma descentralizada e heterogênea nas Diretorias Regionais de Educação, o que não seria um problema, desde que fosse organizado e sistematizado. Os funcionários das Diretorias as quais tive acesso, apesar de solícitos, pouco puderam me ajudar, pois não há um procedimento de registro desses encontros com arquivo em local único ou de maneira padronizada. Os arquivos eram todos pessoais, em posse de cada formador da época e ambas as Diretorias Regionais de Ensino - DREs consultadas não tinham uma cultura de publicação das formações com os CPs em Diário Oficial⁶, o que dificultou ainda mais o acompanhamento. Essa situação, além de revelar um descaso com os registros de processos públicos internos, dá pistas do quanto a formação desses profissionais não é valorizada.

Nessa busca, consegui acesso à Memória Documental, da Secretaria Municipal de Educação (SME) e recebi arquivos digitalizados elaborados pela instituição e suas

⁶ Os cursos e formações quando são publicados no Diário Oficial do Município, via Edital NTF (Núcleo Técnico de Formação), entram na vida funcional

divisões relativos ao período que inicialmente eu buscava pesquisar, além de consultar os documentos mais atuais disponíveis no portal de Educação da Prefeitura de São Paulo. Esses materiais serviram de fonte para traçar novos rumos na pesquisa e buscar compreender o que é oferecido pela SME como fundamento, material de estudo e programas de formação para esses coordenadores pedagógicos atuarem como formadores de professores.

Os documentos localizados e analisados nesta pesquisa são pautas formativas e cadernos de formação utilizados nos encontros com os coordenadores pedagógicos; publicações teóricas que fundamentam a ação do CP; pesquisas e relatórios sobre o perfil do cargo na prefeitura de São Paulo; série de revistas da rede com artigos direcionados aos CPs e sequências de lives como estratégia de atendimento das formações durante a pandemia.

Infelizmente, nesta pesquisa, não será possível investigar o impacto e utilização desses materiais pelos coordenadores pedagógicos, no entanto, os arquivos encontrados revelam e suscitam questões importantes de serem discutidas no campo da educação e das representação em torno da formação do CP.

Diante do exposto, o fato é que esse Coordenador Pedagógico vem da sala de aula, com experiência de professor e assume a função de formador de professores. Qual formação específica lhe é oferecida? Como isso está configurado na rede municipal de São Paulo? A que ou a quem esta formação serve? Destarte, a presente pesquisa apresenta como:

Objetivo geral

- Investigar como está configurado o trabalho desenvolvido com os Coordenadores Pedagógicos nos documentos oficiais, especificamente nas publicações da Secretaria Municipal de São Paulo, no período de 1985 a 2021, para que atuem na formação docente.

Objetivos específicos

- Analisar os temas e propostas dos materiais de formação e publicações selecionadas da Secretaria Municipal de São Paulo destinados aos coordenadores pedagógicos como formadores de professores;
- Verificar as concepções de formação que permeiam os materiais elaborados para o público de coordenadores pedagógicos;
- Identificar as representações contidas nos materiais da Secretaria Municipal de São Paulo direcionados aos coordenadores pedagógicos.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos, de forma a contemplar os objetivos e as questões anteriormente apontadas.

O primeiro capítulo se debruça sobre a figura do coordenador pedagógico, investigando a constituição do cargo no Brasil e no município de São Paulo, além de revelar o lugar historicamente frágil desta figura, que carece de um currículo específico para a sua formação. Por meio de um diálogo com a bibliografia de referência e pesquisas correlatas, buscou-se evidenciar se as pesquisas em voga confirmam que a coordenação pedagógica é uma função de importância no cenário brasileiro e quais ações estão sendo realizadas por esses agentes para o exercício do cargo.

No segundo capítulo, são dados um panorama e um percurso histórico das ações formativas organizadas pela SME, tendo como público-alvo os coordenadores pedagógicos, desde a concepção do cargo em 1985 até 2021, numa perspectiva de análise das concepções de formação e representações dos materiais elaborados, os quais trazem intencionalidades implícitas e explícitas de cada governo vigente na Prefeitura Municipal de São Paulo.

O terceiro capítulo se detém na análise do Caderno do Currículo da Cidade para os coordenadores pedagógicos ingressantes no cargo em 2021 na Prefeitura Municipal de São Paulo. Também foram analisadas três *lives* decorrentes da publicação, com o objetivo de nortear o trabalho dos iniciantes, centradas em palestras de especialistas contratados pela SME. Por fim, foi analisado o material

disponibilizado aos formadores da SME para atuarem como multiplicadores da proposta de formação nas Diretorias Regionais de Ensino (DREs).

Guiando a análise da pesquisa

Os conceitos servem como ferramentas teóricas para que os pesquisadores possam compreender as experiências históricas e a complexidade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais dos sujeitos e seus grupos. No entanto, não devem ser rigidamente aplicados como um molde inflexível que abarque todas as explicações (Coelho, 2014).

Neste sentido, esta pesquisa conta com contribuições teóricas do historiador francês Roger Chartier (1988; 1991) a partir do conceito de representações, que guiará a análise dos documentos levantados.

Conforme Chartier

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (1991, p.171).

Chartier (1991) retorna às ideias de Marcel Mauss e Emile Durkheim e argumenta que as representações influenciam a classificação social e a percepção de identidade, assim como as lutas simbólicas que hierarquizam a estrutura social.

Portanto, a representação consiste na internalização simbólica das disputas de poder entre grupos dominantes, estruturados a partir de disputas objetivas, calcadas nas relações sociais. As representações simbólicas nada mais são do que produtos de um período e pela disputa, fundados a partir do lócus, nos quais determinadas narrativas estão em embate para se perpetuarem como legítimas.

[...] a metodologia da análise documental é relevante para a construção de uma narrativa histórica, (...) pois é possível, mediante seu uso, a obtenção de indícios das políticas públicas, dos discursos e prescrições oficiais, da constituição das disciplinas escolares, dos orçamentos destinados à educação, da aquisição e reforma de prédios, da disponibilidade de materiais escolares, das relações dos sujeitos com estes elementos e de tantos outros aspectos (Souza; Giacomoni, 2021, p. 140).

As publicações e os materiais dos encontros com os coordenadores pedagógicos constituem bens culturais, que transmitem uma concepção particular de educação. As práticas produzidas com isso impõem uma autoridade, revelando que as representações não são discursos neutros, mas carregados de representação simbólico do ideal de formador (Chartier, 1988).

Sobre essa relação das práticas com as representações, Barros (2005) apresenta um exemplo de forma a ilustrar o conceito de representação. Descreve que, durante o período entre a Idade Média e o período Moderno, na Europa Ocidental, as representações culturais e práticas sociais em relação à mendicância e aos mendigos variaram significativamente.

Na Idade Média, a mendicância era vista como um meio de salvação para os ricos, sendo os mendigos acolhidos e valorizados na sociedade por sua função religiosa. Com o surgimento das ordens mendicantes lideradas por São Francisco de Assis, no século XIII, houve um esforço para reabilitar a imagem do mendigo, destacando seu valor humano além de seu papel religioso.

No entanto, na transição para a Idade Moderna, a percepção dos mendigos mudou drasticamente. No século XVI, os mendigos forasteiros passaram a ser recebidos com desconfiança e marginalizados, enquanto no século XVII, a mendicidade foi criminalizada. Esse declínio na aceitação dos mendigos foi influenciado pela ascensão do capitalismo, que via os mendigos como uma ameaça ao sistema de trabalho assalariado.

Essas mudanças nas representações refletiram-se em práticas sociais, como a expulsão, a raspagem da cabeça, a punição e a criminalização da mendicidade. Assim, o exemplo dos mendigos ilustra a inter-relação entre representações e práticas culturais, demonstrando como uma influencia e molda a outra ao longo do tempo

Para esta pesquisa, compreender a representação enquanto internalização simbólica proporciona a análise de conflitos e lutas de interesses de diferentes grupos

políticos dentro da educação que, a partir de publicações, fundamentam suas visões de mundo e seus interesses acerca do coordenador pedagógico e do trabalho que desenvolve. É central para que se compreenda como as sociedades constroem significados, perpetuam valores, identidades e práticas através das formas simbólicas que utilizam para interpretar e interagir com o mundo ao seu redor.

Fontes e procedimentos de pesquisa

À luz dos objetivos e em busca de responder à pergunta central da pesquisa: **“como está configurado o trabalho desenvolvido com os Coordenadores Pedagógicos nos documentos oficiais, especificamente nas publicações da Secretaria Municipal de São Paulo, no período de 1985 a 2021, para que atuem na formação docente?”**, o percurso foi organizado em duas etapas.

A primeira foi desenvolvida a partir de uma pesquisa bibliográfica, que dá condições de elucidar e compreender o processo histórico e a configuração atual do trabalho do coordenador pedagógico da Prefeitura de São Paulo, no que tange às suas atribuições na dimensão de formador de professores.

A segunda etapa envolveu um processo de complexidade maior, dado ao desconhecimento de funcionários dessa rede sobre a existência de uma central de arquivos que disponibilizasse documentos para pesquisa e análise. O caminho para elucidação de onde se concentravam as fontes se deu a partir da leitura da dissertação de mestrado de Marcia Aparecida Colber de Lima, de 2016, da Universidade Federal de São Paulo, a qual citava a Memória Documental da SME⁷.

Isto posto, a presente pesquisa contou com os arquivos disponibilizados no acervo da Memória Documental (MD) da SMESP, caracterizado por ser um setor vinculado ao Centro de Mídias da Coordenadoria Pedagógica – COPED. O MD custodia os documentos técnicos e pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, publicados a partir de 1930. Segundo a Portaria nº 7.849 (DOC de 02/12/2016, páginas 17 a 21), as atribuições do centro de memória são:

⁷ Disponível no site da SME pelo link [Memória Documental | SME Portal Institucional - SME Portal Institucional \(prefeitura.sp.gov.br\)](http://Memoria Documental | SME Portal Institucional - SME Portal Institucional (prefeitura.sp.gov.br)). Acessado em 20/5/2003.

I - realizar gestão documental, estabelecendo critérios de normatização e identificação de valores adjacentes aos documentos, físicos e digitais, relacionados ao processo de análise, avaliação, seleção, tratamento e organização;

II - preservar e conservar o acervo de documentos técnicos e pedagógicos que fazem parte do patrimônio histórico da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo;

III - disseminar e garantir o acesso à informação aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação, acadêmicos e comunidade em geral, apoiando a pesquisa.

Em busca de informações via site da SME, no botão “para Educadores”, foi possível acessar o acervo onde está disponibilizado o procedimento para a pesquisa. O primeiro passo foi consultar o catálogo e, em seguida, selecionar os documentos de interesse, anotar o código e formalizar a solicitação pelo e-mail indicado.

Na sequência, na orientação do próprio site, pediu-se um termo de compromisso para a utilização sem fins comerciais dos documentos pertencentes à Memória Documental, além da implicação de atribuir os respectivos créditos aos trabalhos elaborados com base no acervo da Memória Documental e ao conjunto de documentos consultados.

A partir disso, a etapa seguinte consistiu em entrar em contato com um funcionário, pelo endereço eletrônico indicado, para possibilitar acesso aos documentos solicitados. O funcionário explicitou determinados trâmites para a obtenção dos documentos na plataforma digital, elucidando que caso algum arquivo não estivesse no formato digital seria possível o agendamento presencial. Essas mesmas informações também estão expostas na página da Memória Documental.

Para esta dissertação é importante enfatizar que todos os documentos analisados estavam no formato digital, uma vez que a produção dessa documentação ocorreu de forma dispersa e não possuía uma única fonte para memória documental responsável pela formação desse agente escolar.

Dessa forma, evidencia-se que

a pesquisa documental é uma das metodologias possíveis no estudo e investigação de fenômenos sociais. A sua utilização vale-se tanto de contextos acadêmicos quanto de ferramentas de intervenção profissional. Um documento é algo que fica, é um testemunho. Além disso, é resultado de várias forças entrecruzadas que resultam na montagem de práticas. A história como prática social procura compreender estes fenômenos extraíndo sentidos para o seu entendimento (Souza; Giacomoni, 2021, p. 140).

A metodologia da análise documental possibilita, então, resgatar esse

testemunho da história por meio de documentos muitas vezes esquecidos ou desconhecidos pela sociedade.

Ainda, além das fontes primárias disponibilizadas pela Memória Documental, a presente pesquisa contou com os seguintes arquivos dos acervos digitais da SME como fontes secundárias:

- Arquivos das Publicações Pedagógicas;
- Arquivos das Propostas Formativas;
- Vídeos do Canal do YouTube “Pedagógico SMESP”.

Como exposto, a seleção dos arquivos foi feita a partir do “Catálogo MD Acervo Geral”, um documento em formato PDF, que contém 1628 páginas, com 4883 arquivos⁸ digitalizados e está na 15ª. atualização, sendo que a última foi em 2022. Sua estrutura compreende “Título”; “código antigo”; “código novo”; “ano”; “sinopse” e “observação” – em que são inseridos mais detalhes do arquivo, quando necessário.

O recorte histórico para o filtro dos arquivos foi de 1985 a 2021, período que marca a criação do cargo de Coordenador Pedagógico na rede Municipal de São Paulo até a última publicação digital encontrada para o público de coordenadores pedagógicos. Ao filtrar os títulos no Catálogo a partir de 1985, o total foi de 1.188 arquivos. Após a aplicação do filtro “coordenador pedagógico”, 16 títulos foram selecionados e foi solicitado o envio dos arquivos digitalizados via e-mail, excluindo aqueles já disponíveis nas Publicações Pedagógicas do acervo digital.

Para análise, tomou-se como direcionador da leitura os termos utilizados e concepções de formação dos documentos, as representações implícitas ou explícitas nos textos e materiais e as temáticas contidas.

Abaixo, a relação dos arquivos selecionados no catálogo da Memória Documental e que servirão de fonte primária para esta dissertação.

⁸ Até 20/05/2023.

Quadro 1 - Catálogo de Memória

Ano	Título	Tipo de arquivo
1986	Treinamento para capacitação inicial de Coordenadores Pedagógicos	Documento interno digitalizado
1986	Encontro de Coordenadores Pedagógicos	Documento interno digitalizado
1986	Caracterização da atuação dos Coordenadores Pedagógicos das escolas municipais de primeiro grau da rede Municipal de Ensino	Documento interno digitalizado
1987	Estudo descritivo do perfil do Coordenador Pedagógico de EMEI	Documento interno digitalizado
1988	Considerações sobre o Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino	Documento interno digitalizado
1993	Apoio: Subsidiando a Ação do Coordenador Pedagógico	Documento interno digitalizado
1993	Apoio: Capacitação do Coordenador Pedagógico	Documento interno digitalizado
1993	Em resposta ao 1º. Encontro de CP	Documento interno digitalizado
1995	Projeto: Capacitação de Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	Documento editorial digitalizado
1995	SME Supervisão: Subsidiando a ação do CP – Capacitação Inicial – Módulo 2	Documento interno digitalizado
1995	SME Supervisão: Subsidiando a ação do CP – Capacitação Inicial – Módulo 3	Documento interno digitalizado
1995	SME Supervisão: Subsidiando a ação do CP – Capacitação Inicial – Módulo V	Documento interno digitalizado
1996	Informativo do Coordenador Pedagógico	Jornal digitalizado
2008	Educação: Fazer e aprender na cidade de São Paulo	Documento editorial digitalizado
2017	Encontro com as Equipes Gestoras	Documento editorial digitalizado
2021	Boletim NTC	Documento editorial digitalizado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos arquivos da Memória Técnica Documental da SME/SP

Os arquivos da categoria Publicações Pedagógicas⁹ estão no acervo digital da SME e, em 15 de maio de 2023, somavam 342 resultados, com data de 2004 a 2023. Após a leitura de todos os títulos, foram selecionados aqueles que eram direcionados aos gestores, ou especificamente, aos coordenadores pedagógicos, ou faziam menção à formação continuada de professores. Com a utilização desse filtro, o resultado foram sete (07) documentos, os quais estão explicitados no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Catálogo Documental Publicações Pedagógicas do acervo digital

Ano	Título
2007	A rede em rede: a formação continuada na educação infantil – Fase 1
2012	Cadernos da Rede: Formação de professores – Percursos de aprendizagens: material de apoio ao coordenador pedagógico – A rede em rede: a formação continuada na educação infantil
2016	Coleção Gestão Educacional: Gestão e Currículo vol.1
2016	Coleção Gestão Educacional: Gestão e Território vol.2
2016	Coleção Gestão Educacional: Gestão, Avaliação e Aprendizagens vol.3
2018	Revista Magistério
2019	Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Coordenação Pedagógica

Fonte: Organizado pela autora a partir dos arquivos do Acervo Digital da SME

Ainda no acervo digital, na categoria Propostas Formativas, tem-se acesso aos editais do Núcleo Técnico de Formação da Prefeitura de São Paulo, que são as formações ofertadas e publicadas em Diário Oficial. Em 15 de maio de 2023 estavam disponíveis 691 arquivos apenas do período de 2021 a 2023. Após aplicar filtro de público-alvo, selecionando coordenador pedagógico e anos de 2021 e 2022, restaram 317 resultados, dos quais, após conferência, apenas 9 eram de formações específicas para o desenvolvimento do trabalho do CP.

No canal do Youtube¹⁰ da SME de São Paulo, cujo nome é “Pedagógico SMESP”, em 17 de março de 2023 estavam disponíveis 854 vídeos. Na aba “em

⁹ Disponível em [Acervo Digital \(prefeitura.sp.gov.br\)](https://acervo.digital.prefeitura.sp.gov.br). Acessado em 15/05/23

¹⁰ Disponível em [Pedagógico SMESP - YouTube](https://www.youtube.com/c/PedagógicoSMESP). Acessado em 17/03/23

direto” foi possível encontrar os 3 vídeos da série de formações para CPs ingressantes no ano de 2021 com os títulos que constam no Quadro 3:

Quadro 3 - Acervo Youtube “Pedagógico SMESP”

Data	Título da Live
21/05/21	Coordenação Pedagógica e o cotidiano da escola: plano de trabalho e formação ¹¹
27/10/21	As atribuições do Coordenador Pedagógico e a Gestão do Currículo ¹²
24/11/21	Mediações possíveis e necessárias do CP na escola e as aprendizagens dos alunos e professores ¹³

Fonte: Organizado pela autora a partir dos vídeos do canal Pedagógico SMESP do Youtube

Para análise das lives foi necessário assisti-las na íntegra e realizar um resumo¹⁴ dos seus conteúdos e passagens. Dessa forma, foi possível tecer considerações críticas em relação ao que foi exposto, fazendo um paralelo com a bibliografia destinada aos CPs. No mesmo sentido, verificou-se as terminologias utilizadas e o próprio formato proposto para o encontro, os quais foram chamados de lives, no entanto, pouco atendiam aos mais de mil CPs conectados.

Nesse contexto, a análise de produções dos arquivos referente à formação do CP reflete as relações de poder em disputa naquele contexto social e político. A materialidade dos documentos carrega consigo uma memória de documentação e ficam evidentes os embates pela construção de um modelo educativo (Alexander, 2012).

¹¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BR6QkKN6r9Y&t=122s> Acessado em 17/03/23

¹² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6v07uWdffvc> Acessado em 17/03/23

¹³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GWTeQVhpw0Y&t=2682s> Acessado em 17/03/23

¹⁴ Não foi realizada transcrição do material, portanto, os conteúdos não foram analisados em suas minúcias.

CAPÍTULO 1 - A produção acadêmica sobre o coordenador pedagógico como formador de professores

Em minha trajetória como formadora de professores, sempre busquei amparo em uma bibliografia que reconhecesse as dimensões do coordenador pedagógico como articulador, formador e transformador, que segundo Almeida e Placco 2009,

como articulador, seu principal papel é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (Almeida e Placco, 2009, p.39).

Ou seja, toma-se como premissa a formação de professores sendo elemento principal do trabalho do coordenador pedagógico, trabalho complexo por diversas razões. Primeiro, não existem receitas prontas para serem aplicadas. É necessário desenvolver abordagens específicas e ajustadas a cada contexto escolar. Em segundo lugar, modificar práticas pedagógicas é ir muito além de simplesmente implementar novos modelos para substituir os programas, métodos de ensino e formas de avaliação habituais. A mudança de práticas implica em reconhecer as limitações e deficiências do próprio trabalho, questionando práticas que podem parecer tão arraigadas que se tornam imutáveis. Isso requer uma reflexão profunda e um olhar crítico para valores e hábitos que moldam a identidade pessoal e profissional. Alterar práticas implica também lidar com conflitos inevitáveis entre os participantes, sejam professores, alunos, pais ou a hierarquia do sistema escolar, que surgem de diferentes visões de mundo, valores, expectativas e interesses. Essas mudanças também afetam os relacionamentos entre os envolvidos, podendo causar instabilidade na estrutura de poder, novos conflitos, desgaste e frustração para a comunidade escolar (Garrido, 2015).

Portanto, trata-se de uma representação do trabalho do coordenador que norteia meu trabalho como profissional da educação. No entanto, aquilo que podemos reconhecer como a essência do trabalho do coordenador pedagógico não pode comprometer o exercício analítico dos documentos pesquisados neste estudo.

Sendo assim, o primeiro passo no sentido de marcar um distanciamento do

objeto de pesquisa é compreender como a produção acadêmica tem abordado as temáticas referentes à formação do coordenador pedagógico na dimensão de formador. Para isso foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando o descritor “coordenador pedagógico AND formador”. A busca trouxe como resultado 315 pesquisas entre os anos de 1997 e 2023, sendo que 161 são dissertações de Mestrado, 104 de Mestrado profissional e 50 teses de Doutorado.

Destaca-se que, do total dessas publicações, 118 trabalhos são da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que vem se mostrando bastante influente no campo de pesquisas sobre a coordenação pedagógica, tanto por trabalhar com a questão do processo de caracterização da figura desse agente escolar, como pela estruturação de grupos de pesquisas destinados à compreensão do papel desse profissional. Corroborando com esses dados, as cinco primeiras professoras que mais orientaram trabalhos nesta temática também são da PUC-SP e possuem extensa produção acerca da temática.

Isto posto, a partir da leitura dos títulos dos 315 trabalhos, os 150 primeiros estiveram mais próximos à temática, sendo percebidos alguns eixos temáticos relacionados à coordenação pedagógica:

- O trabalho do coordenador pedagógico em suas diversas dimensões e contradições;
- Os saberes do coordenador pedagógico;
- A atuação do CP como formador de professores;
- A formação do coordenador pedagógico.

Como o interesse desta pesquisa reside no último eixo temático, realizou-se a exploração dos 23 trabalhos, dos quais alguns foram destacados.

Gouveia (2012), em sua dissertação de mestrado pela PUC-SP, analisou o processo de construção do papel formador dos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas do Ensino Fundamental I da rede pública no município de Boa Vista do Tupim, na Chapada Diamantina/BA. Em sua pesquisa, realizada a partir de entrevistas, grupo de discussão e observações nas escolas, identificou que o pressuposto da rede de formação do município é de que a melhoria da qualidade da escola pública não é fruto de uma ação isolada, externa e pontual de formação. Ao contrário, pressupõe um conjunto de ações interligadas, envolvendo os diversos atores

que compõem o cenário educativo, portanto, os coordenadores pedagógicos são os responsáveis diretos pela formação de professores, mas são formados e apoiados por outros formadores, que estão juntos nesta rede.

A pesquisa de Giovani (2013), também em mestrado pela PUC-SP, investigou em que condições a formação pode ser oferecida para contribuir na atuação do coordenador pedagógico. Os sujeitos da pesquisa foram coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I do município de Santo André – SP e os resultados obtidos apresentam a formação continuada como essência para o desenvolvimento profissional desse profissional e que deve garantir aplicação na prática dos conteúdos formativos, para reflexão posterior, a troca entre os parceiros, homologia de processos, entre outros elementos que favorecem a formação em serviço do CP.

Debora Rana Camargo (2013), em sua dissertação de mestrado pela PUC-SP, parte de uma constatação: o coordenador pedagógico da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo não necessariamente atua como formador dos professores. Nesse sentido, o objetivo de sua pesquisa foi investigar as condições necessárias para que o coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de São Paulo possa vir a atuar como formador de professores, realizando nas escolas a formação contínua em serviço. Utilizando a pesquisa semiestruturada com quatro CPs, aponta que muitos coordenadores pedagógicos assumem essa função mesmo sem conhecimento específico sobre como formar professores e necessitam de formação para qualificar suas ações. No entanto, conclui que apesar do apoio de SME, com materiais didáticos e garantia de um coordenador por escola, se as condições básicas não forem garantidas, o processo de formação contínua em serviço não se realiza, seja por pouca condição dada pela SME, seja pela responsabilização ao Estado de atribuições que são de âmbito pessoal e, por isso, intransferíveis.

Em 2019, Osmar Helio Alves Araujo, publicou sua tese de doutorado pela Universidade Federal da Paraíba, cujo objetivo foi investigar a formação inicial de coordenadores pedagógicos, tendo como referência a construção da sua identidade profissional e das práticas pedagógicas. Foi utilizado como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada que revelou reflexões de coordenadores da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará e a análise de conteúdo a partir da literatura especializada sobre o tema. O estudo revelou que os coordenadores pedagógicos partem das suas experiências teórico-práticas, em especial como docentes, para a construção da sua

identidade profissional, das práticas pedagógicas e mediação do trabalho como professores formadores.

No ano de 2020, Paolillo pesquisou, pela PUC-SP, o processo de formação dos coordenadores pedagógicos iniciantes na rede municipal de São Paulo, os quais atuam como formadores e articuladores em diferentes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA. Em seus resultados, conclui a necessidade de formação contínua para os coordenadores iniciantes, pois chegam frágeis da graduação ou complementação pedagógica, formações essas que pouco dialogam com a realidade escolar. Além disso, os entrevistados explicitam em suas falas que não tiveram bons modelos de CPs e não têm clareza de suas funções na escola. Essa pesquisa de 2020 também aponta para o desafio que a Prefeitura Municipal de São Paulo enfrentará no ano seguinte ao receber os mais de 1000 coordenadores pedagógicos aprovados no último concurso para o cargo.

Também pela PUC-SP, Nabonas (2020) em sua dissertação de mestrado profissional, trouxe como tema de pesquisa “A formação de formadores por meio dos Multiletramentos em uma Diretoria de Ensino da rede pública estadual de São Paulo”. Em seu trabalho, acompanhou professores coordenadores ingressantes num programa específico de formação e percebeu o quanto o viés do Multiletramento colaborou para a realização de ações cotidianas que legitimam o papel de formador e articulador do professor coordenador pedagógico com vistas para a transformação da comunidade escolar.

Lemos (2021) em sua dissertação de mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, buscou compreender como os Professores Coordenadores Pedagógicos percebem as Orientações Técnicas advindas do Núcleo Pedagógico de uma Diretoria de Ensino e concluiu, a partir de entrevista reflexiva e questionário, que elas oferecem subsídios para a construção das formações de educadores nas escolas, apresentam fundamentações teóricas necessárias aos Professores Coordenadores Pedagógicos e informam os Professores Coordenadores sobre as necessidades da Secretaria Estadual de Educação. Contudo, os resultados também apontam para a necessidade de as orientações serem desenvolvidas com mais frequência, que tais formações sejam mais próximas das realidades vividas, que privilegiem a formação e não apenas a informação, e que a formação em cascata propicie a reflexão nas diferentes instâncias que atingir.

Ainda em 2021, em seu doutorado pela PUC-SP, Adriano Borba Correa, da PUC-SP, analisou a implementação de política de formação de coordenadores, nos encontros denominados “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores”, realizados pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, suas implicações e seus desdobramentos no processo de formação continuada das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), em uma unidade escolar pertencente à jurisdição da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo. Os resultados dessa pesquisa – que contou com análise de documentos; acompanhamento e observação dos encontros/reuniões para formação de coordenadores e das ATPCs nas escolas, para formação de professores; e entrevistas semiestruturadas – sugerem que a proposta formativa se caracteriza por evidenciar a formatação dos formadores, legitimando uma política pública de replicabilidade, reprodução e multiplicação de processos e procedimentos, engessando os sujeitos no decorrer do itinerário formativo, limitando o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos à mera realização de desdobramentos de formações prescritas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Seduc-SP.

Siqueira (2023) em sua dissertação de mestrado pela PUC-SP, buscou compreender em sua pesquisa as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos que atuam na rede municipal de Mogi das Cruzes, sob a perspectiva desses profissionais, como formadores de professores, para elaborar indicadores voltados a um projeto formativo. Para isso, identificou as marcas das trajetórias pessoais/profissionais dos coordenadores como contribuição para sua atuação e os desafios que enfrentam para desenvolver a formação continuada com os docentes, além de identificar como a formação continuada de formadores pode subsidiá-los na atuação como formadores de docentes. Nas entrevistas, as coordenadoras revelaram marcas de suas trajetórias pessoais e profissionais que contribuíram para a atuação na função de CP, desafios encontrados para exercer a formação dos professores e algumas impressões e expectativas que têm acerca da própria formação continuada. A partir dos resultados, foram apresentados alguns indicadores para elaboração de um projeto de formação que atenda às principais necessidades formativas de coordenadores pedagógicos formadores de docentes.

De forma bastante próxima e até complementar a esta dissertação em tela, Maria de Fátima Barbosa dos Santos, recentemente, em 2023 pela PUC-SP,

investigou a Cadeia Formativa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo como processo de formação continuada, a partir da percepção de coordenadores pedagógicos experientes, com mais de dez anos no cargo, e iniciantes, com menos de dois anos no cargo. Um dos objetivos específicos vem ao encontro do que se busca aqui, sendo o de compreender como a formação institucional promovida por essa rede de ensino atende às necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes no que diz respeito à sua atribuição de formador de professores. Os resultados, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, revelaram falhas na cadeia formativa. Nem sempre o processo de retroalimentação dessa cadeia funciona, gerando prejuízo na formação continuada dos coordenadores pedagógicos e, conseqüentemente, na constituição da sua identidade de formadores de professores. Indicam que a autoformação e a troca de saberes entre coordenadores mais experientes e iniciantes são estratégias habituais quando se necessita de apoio para a constituição de suas pautas formativas.

Alguns arquivos deste eixo temático não tiveram sua divulgação autorizada e outros deram erro ou falha no link da plataforma da CAPES.

Nota-se pelos trabalhos apresentados que, de ingressantes aos mais experientes, todas as pesquisas apontam para a importância e necessidade de formações específicas para o exercício da função de coordenador pedagógico na dimensão de formador, além da sua eficácia quando as propostas partem do contexto de trabalho e situações cotidianas. Demonstram, acima de tudo, que é preciso estudo, prática e reflexão para se tornar um formador de professores. No entanto, afastam-se dos problemas desta pesquisa em termos de recorte temático e temporal, pois não investigam este percurso histórico das publicações e formações ofertadas pela SME a partir de análise documental, evidenciando as representações que perpassam esses documentos. Nesse sentido, busca-se contribuir com a superação de uma lacuna em relação às pesquisas sobre o coordenador pedagógico da rede pública municipal de São Paulo.

A coordenação pedagógica e sua complexa origem

A figura do coordenador pedagógico no Brasil é resultado de um processo histórico complexo de formação dos sujeitos escolares, moldado por diversas

influências políticas, sociais e educacionais ao longo do tempo, desde suas origens até sua consolidação como um elemento essencial na gestão escolar.

No início do século XX, com a expansão do sistema educacional e a crescente demanda por escolarização, as escolas começaram a estruturar suas práticas de gestão de forma mais organizada. Nesse contexto, surgiram os primeiros indícios da presença de coordenadores pedagógicos, muitas vezes representados por professores mais experientes, designados para coordenar as atividades pedagógicas e auxiliar a direção da escola na organização do trabalho docente.

Sobretudo a partir dos anos 1950, na esteira do Movimento da Escola Nova, surgiram vários projetos educacionais experimentais que impulsionaram a formação continuada de professores. Naquele momento, ganhou relevo a figura do Orientador Educacional e Orientador Pedagógico, tal como nos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo. Segundo inferência de Mannini (2023), em sua dissertação de mestrado pela PUC-SP, era possível identificar o aspecto mais psicológico do trabalho e relação com os alunos e famílias. A Orientação Educacional visava também auxiliar os professores na elaboração de sínteses parciais e gerais para a orientação vocacional ao término do curso. Já o trabalho com os pais visava incluí-los no processo educativo, explicando e, por vezes, ensinando sobre temas como adolescência, educação sexual e características da sociedade da época. Já a Orientação Pedagógica, apesar de poucas informações sobre o cargo na época, parecia atuar em questões mais didático-pedagógicas, diretamente com a formação da equipe docente. Na proposta é destacada a importância da integração entre os dois perfis de orientação para a qualidade do trabalho (Mannini, 2023).

Na década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, num contexto de ditadura civil-militar, surge o nome de *supervisor pedagógico*, marcando a separação das atividades em docentes e não docentes. Segundo Venas (2012), mesmo sem uma diretriz específica, o cargo tinha como característica o controle e a fiscalização das atividades docentes, o que se associava à constituição e efetivação do modelo de militarização do ensino. Naquele período, a ditadura civil-militar brasileira também encerrou diversas escolas experimentais, entre as quais estavam os Ginásios Vocacionais.

Com o processo de redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, a educação brasileiro passou por profundas transformações. A

descentralização do sistema de ensino e a busca por uma gestão mais participativa e democrática nas escolas ressignificaram os papéis nas unidades. Com os movimentos populares pela democracia e luta dos professores contra posturas e atitudes autoritárias na educação, o cargo de supervisor pedagógico passou a ser questionado pelos professores:

a partir de estudos como os de Paulo Freire e da abertura política, a escola ganha status de promotora da transformação social e, mais do que nunca, precisa pôr em análise sua forma de pensar e fazer educação. Assim, a mudança no perfil dos profissionais que atuam na educação passa a ser um requisito, assim como a mudança na relação estabelecida entre o supervisor/ coordenador pedagógico e o professor nas instituições de educação básica brasileiras (Casagrande, 2020, p.3).

Com a modificação da situação política e econômica, desenhou-se um novo perfil para esse coordenador pedagógico, com forte influência do Banco Mundial e das políticas neoliberais. O CP passou então atuar em prol da melhoria de aprendizagem dos estudantes para maior empregabilidade no mercado de trabalho, afastando-se da função inicial de fiscalizador do trabalho docente (Venas, 2012).

Assim, em algumas regiões o cargo de supervisor foi substituído por coordenador pedagógico, tendo a situação revisada apenas na Lei 9394/92. Atualmente, o CP no Brasil enfrenta desafios e demandas cada vez mais complexas. Além da formação de professores, a diversidade cultural, a inclusão de alunos com deficiências, transtornos e altas habilidades, o uso de tecnologias digitais na sala de aula e a promoção de uma educação voltada para a cidadania são algumas das questões que exigem uma atuação cada vez mais especializada e comprometida por parte dos coordenadores pedagógicos (Ferreira, 2001).

O Coordenador Pedagógico na Rede de Ensino do Município de São Paulo e suas necessidades

A história do coordenador pedagógico no município de São Paulo é uma jornada que reflete um processo intenso de reformulação no sistema educacional brasileiro, bem como as transformações sociais, políticas e pedagógicas que marcaram essa transformação. Desde suas origens até sua configuração atual, o papel do CP tem sido fundamental para o desenvolvimento da educação na maior cidade do Brasil.

No contexto da cidade de São Paulo, os primeiros registros da presença de uma figura associada ao CP remontam às décadas de 1970 e 1980, período marcado por importantes mudanças no sistema educacional brasileiro. Nesse período, com a ampliação do acesso à educação básica e a necessidade de transformação da gestão escolar, o cargo de CP ganhou destaque como um mediador entre a direção escolar, os professores e os alunos. Sua função inicialmente era a de coordenar as atividades pedagógicas, apoiar os professores na implementação do currículo e garantir o bom funcionamento da escola (Santos, 2023).

Um arquivo de 1988 do Departamento de Planejamento e Orientação da Secretaria Municipal de São Paulo, intitulado “Considerações sobre o Coordenador Pedagógico” na rede Municipal de Ensino, revela o percurso histórico do cargo de CP na Prefeitura de São Paulo.

Nele, consta que antes da criação do cargo de coordenador pedagógico, existia a função de Auxiliar Pedagógico - AP, instituída pelo Decreto 19.143 de 18.10.83. Professores efetivos, com pelo menos 3 anos de experiência em regência de classe, com disponibilidade para alternância de horário semanal e possuindo diploma de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em supervisão e/ou orientação escolar, podiam exercer essa função. A carga horária do Assistente Pedagógico ¹⁵era de 20 horas semanais. Com a transformação dessa função para o cargo de CP, a carga horária aumentou para 40 horas semanais.

Esse mesmo documento cita também a figura do Orientador Pedagógico. O Decreto 21.811 de 27.12.85 alterou a denominação dos cargos de Orientador Pedagógico - OE e Assistente Pedagógico - AP, anteriormente criados nas Escolas Municipais de Primeiro Grau (EMPGs) para CP. Os antigos cargos de OE e AP possuíam atribuições distintas. Com a mudança de denominação, suas atribuições também foram modificadas, tornando-as idênticas entre si. Em outras palavras, as EMPGs passaram a contar com dois funcionários responsáveis pela coordenação pedagógica em cada escola.

Em 1985, na gestão do prefeito Mario Covas e sob a liderança de Guiomar Namó de Mello na Secretária de Educação, cuja pauta principal era em favor da Escola Pública, em 18 de janeiro de 1985 é publicado no Diário Oficial do Município a **criação do cargo de Coordenador Pedagógico com a Lei nº 9874/85**, que

¹⁵ No arquivo ora se utiliza Assistente Pedagógico, ora Auxiliar Pedagógico.

reestrutura a Carreira do Magistério Público e instituiu a Evolução Funcional, conforme segue:

Art. 3º A carreira do Magistério Municipal é constituída de cargos de provimento efetivo, agrupados em classes escalonadas, e compreende:

(...)

– cargos de Especialistas de Educação, com as seguintes classes:

- a) Coordenador Pedagógico – Educação Infantil;
- b) Coordenador Pedagógico – 1º e 2º Graus;

Na concepção do cargo, nota-se uma segregação, portanto a não possibilidade de trânsito entre as modalidades de ensino. E, apenas onze meses após a criação do cargo, saiu o Decreto nº 21.811, que definia as atribuições do CP, conforme segue no Art. 18:

Cabe ao Coordenador Pedagógico:

I - Participar do Planejamento Escolar;

II - Acompanhar a execução do Plano Escolar:

a) coordenando e avaliando as propostas pedagógicas da escola, com base na programação estabelecida pelo órgão competente da Secretaria Municipal de Educação, de modo a promover a integração horizontal e vertical, consideradas todas as séries, estágios, termos, turnos e modalidades de ensino em funcionamento na unidade escolar;

b) coordenando e avaliando projetos específicos da escola nos vários estágios, séries, classes, termos ou turnos;

organizando, juntamente com a direção, todas as reuniões pedagógicas;

III - Acompanhar o processo de avaliação do aproveitamento nos diferentes componentes curriculares ou atividades de cada série, estágio, termo, classe ou turno, com o objetivo de:

- a) obter uma visão geral do desempenho docente e discente;
- b) detectar possíveis inadequações da proposta pedagógica;
- c) discutir com o professor ou com a Equipe Escolar, quando necessário, possíveis soluções alternativas;

d) detectar, junto com os professores casos de alunos que apresentem problemas específicos, orientando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado, pela escola, família e outras instituições;

e) assumir pessoalmente a orientação da família e/ou o contato com outras instituições nos casos dos alunos mencionados no item (d), ou orientar esses contatos caso os mesmos sejam realizados pelo(s) professor(es);

f) acompanhar e manter-se informado a respeito do atendimento dos alunos mencionados no item d, nos casos em que os mesmos tenham sido encaminhados para outras instituições, transmitindo essas informações à Equipe Técnica e ao (s) professor (es) responsáveis, quando for necessário (Grifos da pesquisadora).

Verifica-se ainda uma escrita genérica e a função de formador não aparece de maneira explícita, no entanto o CP já tem nas atribuições um papel de detectar e discutir com o professor soluções alternativas para inadequações da proposta pedagógica e desempenho docente e discente. Pressupõe-se que, para detectar algo, o CP tenha estratégias de observação, acompanhamento e análise de práticas e instrumentos do professor, o que não é tarefa simples.

A partir dos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a implementação de políticas de descentralização e autonomia escolar, os CPs passaram a desempenhar um papel mais estratégico na gestão pedagógica das escolas. Além das atribuições tradicionais, como o apoio ao trabalho dos professores e a coordenação de atividades extracurriculares, os CPs passaram a ser responsáveis pela implementação de projetos educacionais, pela avaliação institucional e pelo desenvolvimento de uma cultura escolar participativa e colaborativa (Santos, 2023).

Mesmo com aproximações da função de formador de professores, o cargo carrega um histórico de falta de definições. A última atualização das atribuições do coordenador pedagógico foi feita em 2013, no Decreto nº 54.453, em que é possível observar o aumento do número de tarefas, que de 7 em 1985 passou para 19 em 2013, conforme segue no Art. 11 abaixo:

São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I - coordenar a **elaboração, implementação e avaliação** do projeto político pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município;

II - **elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora;**

III - coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;

IV - assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, em especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

V - promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político- pedagógico;

VI - analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação;

VII - identificar, em conjunto com a Equipe Docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no ensino fundamental e médio;

VIII - planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;

IX - participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;

X - acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico;

XI - participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

XII - organizar e sistematizar, com a Equipe Docente, a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico, inclusive quanto à assiduidade e à necessidade de compensação de ausências dos alunos junto aos pais ou responsáveis;

XIII - promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso;

XIV - participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;

XV - promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

XVI - participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, inclusive a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE da unidade educacional;

XVII - participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem;

XVIII - orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares;

XIX - participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação,

com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa. (Grifos da pesquisadora).

Nas atribuições II e XV a formação de professores aparece de maneira mais explícita, inclusive dando luz a uma questão complexa que são as estratégias formativas, as quais não se aprendem em cursos de Pedagogia para a formação docente. A elaboração de um cronograma de formação continuada também não é algo que esteja atrelado apenas à experiência de sala de aula, que é a exigida para o cargo de coordenação pedagógica. Para essa elaboração, o CP precisa minimamente acompanhar a atividade docente (e para o acompanhamento também é exigido uma organização específica), conhecer bem seus professores com fragilidades e potencialidades, saber dar devolutivas para tomar decisões pautadas em evidências.

Em sua pesquisa, Paolillo (2020, p. 72), em entrevista com coordenadores pedagógicos da Prefeitura Municipal de São Paulo, concluiu que

Os CPs participantes da investigação expressaram que o papel que a SME espera que eles desempenhem é o de formador, mediados pelos documentos legais e das referências bibliográficas que orientam o trabalho nessa rede. Apontaram que o papel de formador em serviço é uma das demandas que contribui para a articulação das políticas públicas da Secretaria e o que é esperado que fosse desenvolvido nas Unidades Escolares.

Dessa forma, onde e de que forma então esse CP foi formado para exercer sua função com qualidade? Até hoje nada se menciona ou é exigido quanto à formação específica que esse profissional precisa ter ou receber para exercer suas funções, a não ser o tempo mínimo de experiência de sala de aula.

O fato é que, por ter uma raiz histórica complexa, uma legislação genérica e um excesso de atribuições, o coordenador pedagógico ainda carece de identidade profissional¹⁶. Além disso, Placco (2014) aponta para a dificuldade que o coordenador tem de realizar suas tarefas ou propostas formativas, inclusive, para uma limitação ou precariedade da própria formação, ou até uma falta de disponibilidade interna ou motivação para formar.

No que tange à constituição atual do cargo, o CP na rede municipal de ensino de São Paulo enfrenta novos desafios e demandas, especialmente com os avanços tecnológicos e as transformações na sociedade. No entanto, desempenha um papel

¹⁶ Conceito discutido por Dubar (1997), que na figura do CP é caracterizado por excesso de atribuições e falta de direcionamento específico.

multifacetado e estratégico, atuando como um líder pedagógico, mediador de conflitos, facilitador do processo de ensino-aprendizagem e agente de transformação da escola. Isto posto, sua formação e capacitação são essenciais para garantir que ele possa enfrentar os desafios contemporâneos da educação e contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com o sucesso de todos os alunos (Santos, 2023).

Atualmente a formação continuada do CP é responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, mediante a Coordenadoria Pedagógica (COPEP) e as Diretorias Pedagógicas (DIPED) das DREs. Essa formação institucional, além de discutir as diretrizes curriculares da rede, deve contemplar as especificidades da atuação do CP e dar evidência ao trabalho realizado nas escolas. As equipes técnicas de SME são responsáveis por essa formação, que pode ser entendida como uma cadeia formativa (São Paulo, 2019, p. 41)

Verifica-se, portanto, que a história do coordenador pedagógico na Prefeitura Municipal de São Paulo é uma história de evolução e adaptação, marcada por processos de mudança e instabilidade a partir da constituição das diferentes gestões que passam a assumir o papel de formação identitária desse formador.

Um currículo para o Coordenador Pedagógico

No âmbito da gestão educacional, o papel do coordenador pedagógico emerge como um protagonista essencial na dinâmica escolar, desempenhando uma variedade de funções que transcendem meramente aspectos administrativos, estendendo-se profundamente às esferas pedagógicas e interpessoais. Compreender a importância de uma formação específica para esse profissional é essencial não apenas para o aprimoramento de suas práticas, mas também para a promoção de uma educação de qualidade e para o fortalecimento do ambiente escolar como um todo.

A tarefa do coordenador não é simples, por isso, exige formação e apoio. Segundo Orsolon (2001), um trabalho de coordenação deve: estar conectado com a organização/gestão escolar; realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares; mediar a competência docente; incentivar práticas curriculares inovadoras; investir na formação continuada do professor na própria escola; criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola; propiciar situações desafiadoras para os professores.

Isto posto, Almeida e Placco (2006; 2012) defendem que é preciso cuidar da formação desse profissional, para que ele esteja qualificado para exercer sua função dentro da escola, ser um verdadeiro agente produtor de mudanças e que possa ter ações necessárias que contribuam para aprendizagem dos alunos.

A formação específica para coordenadores pedagógicos não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos teóricos, mas abrange também o desenvolvimento de competências práticas e a reflexão sobre valores e princípios éticos. Além disso, considerando o coordenador pedagógico como formador de professores, há que se saber que existem processos específicos para a atuação com este professor adulto, pois não se “ensina” professores já formados a partir da mesma didática que se ensina alunos de graduação, conforme afirmam Placco e Souza (2015):

(...) a presença do coordenador pedagógico é imprescindível na implementação e no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, e que os saberes e aprendizagens dele exigidos para o desempenho de seu papel na escola – especialmente junto aos professores – se diferenciam daqueles exigidos dos professores, na medida em que a liderança esperada deste profissional qualifica de maneira destacada as dimensões a ser por ele desenvolvidas, cognitiva e afetivamente. (2015, p. 60)”

Esses docentes, na formação continuada, já chegam com saberes, teorias, práticas, experiências, além de atuarem em contextos com especificidades (Tardif, 2014). Além disso, compreender e estruturar ações para que a formação seja centrada no contexto da escola e partir de questões e práticas do cotidiano não é tarefa fácil, exige tempo e estudo.

Nos últimos 50 anos — com destaque para os últimos 20 anos — nos documentos legais, especialmente nos níveis estaduais e municipais, é possível encontrar orientações para o papel do coordenador pedagógico, delineando suas responsabilidades e expectativas quanto ao seu desempenho. Isso confirma oficialmente o reconhecimento da sua importância nas escolas. No entanto, é importante ressaltar a grande variedade e diversidade de funções atribuídas a ele, abrangendo áreas de atuação muito diversas (Almeida, Placco, Souza, 2015b).

Também não é de se ignorar que boa parte dos conhecimentos e aprendizagens dos professores são fundamentais para o desenvolvimento da prática do coordenador, no entanto, surge a questão sobre a especificidade dessa ação

pedagógica: Quais são os conhecimentos específicos a serem mobilizados por esse profissional? De que natureza são? Qual é a sua fonte? É possível hierarquizar esses conhecimentos? Que aprendizagens são necessárias para sua aquisição? Para essas questões, Placco e Souza (2015a) revelam que os coordenadores pedagógicos enfrentam dificuldades para promover interações na escola, em diversos grupos: entre professores, com a direção, com o sistema de ensino, com os pais, com os alunos e até mesmo com novas teorias e práticas pedagógicas.

Para as autoras, é importante que o coordenador aprenda a ser mediador. E, ao se posicionar como mediador dos processos educacionais na escola, deve levar em consideração o conhecimento do grupo de professores, incluindo suas características individuais e grupais, histórias pessoais, valores, crenças, desejos, motivações, formação, experiência e visões sobre a escola, ensino, alunos, aprendizagem e famílias. Para exercer essa mediação de forma eficaz, o coordenador precisa se apropriar de conhecimentos sobre o grupo e o contexto da escola, incluindo políticas e propostas educacionais, bem como os atores envolvidos. Além disso, é fundamental que o coordenador promova aprendizagens relacionadas à relação interpessoal, domínio de estratégias de relacionamento, compreensão de valores como respeito, tolerância e investimento no outro, tanto na formação inicial quanto em processos formativos contínuos. A apropriação dessas aprendizagens possibilita ao coordenador mediar para que os professores também internalizem essas estratégias (Placco e Souza, 2015a).

No entanto, além dessas aprendizagens, outras são necessárias para uma mediação eficaz. Refletindo sobre as aprendizagens necessárias para os adultos que atuam na educação, é fundamental considerar aspectos como subjetividade, memória e metacognição, que são construídos através da experiência individual e coletiva e dos processos formativos (Placco e Souza, 2015).

A subjetividade do professor deve ser levada em conta, pois suas experiências, ações e reações são singulares e influenciam diretamente nos processos de aprendizagem e mediação. A consideração da subjetividade do professor é essencial para compreender suas necessidades individuais e promover aprendizagens significativas e transformadoras. A memória desempenha um papel importante ao resgatar experiências passadas e permitir sua análise e compartilhamento, contribuindo para a formação coletiva e individual. A metacognição, por sua vez,

possibilita ao professor refletir sobre seus próprios processos cognitivos e emocionais, ampliando sua compreensão sobre sua prática docente e sua identidade profissional. O coordenador pedagógico desempenha um papel crucial ao auxiliar os professores a identificar e compreender esses processos, promovendo a autorregulação e o desenvolvimento profissional. Além disso, outras dimensões da prática e do cotidiano do professor, como a valorização do estudo, reflexão e atendimento a exigências institucionais, também devem ser consideradas nos processos formativos promovidos pelo coordenador pedagógico (Placco e Souza, 2015).

Investir em uma formação específica para coordenadores pedagógicos é investir na qualidade da educação e no desenvolvimento profissional desses agentes. Uma formação sólida e abrangente não apenas fortalece a identidade profissional do CP, mas também contribui para a construção de uma cultura escolar colaborativa e orientada para a aprendizagem. Ao promover uma formação de qualidade para esses profissionais, investe-se na busca por sucesso e bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo, especialmente dos alunos.

A formação continuada centrada na escola

Considerando que a inserção dos educadores no meio escolar não ocorre de forma isolada, mas que o professor já chega com saberes, graus de experiências diferentes, crenças para encarar a realidade do cotidiano escolar, ou, como afirma Shulman (2005, p. 16), “*los profesores simplemente poseen un extenso bagaje de conocimientos que nunca han intentado siquiera ¹⁷sistematizar*”, o ponto de partida é outro, conforme documento do MEC (BRASIL, 2002, p. 40):

O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve formação inicial e continuada, sendo que a **diferença essencial entre esses dois processos é que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades.** (Grifos da pesquisadora).

Além disso, para que se prossiga a discussão, caracterizar o conceito de formação continuada é importante, bem como elucidar outros conceitos como *reciclagem*, *treinamento* e *capacitação*, que, muitas vezes, são utilizados como

¹⁷ Tradução: “os professores simplesmente possuem um extenso corpo de conhecimentos que nunca sequer tentaram sistematizar”

sinônimos, e não se pode perder de vista que as terminologias são carregadas de sentido e ideologias.

Marin (1995) faz uma análise desses termos e aborda que, por exemplo, o termo *reciclagem*, ou “atualização pedagógica”, nem deve ser usado com pessoas, pois além de estar relacionado a um processo com materiais, parte de um princípio equivocado para a educação, que é o de estar sujeito a alterações radicais, ou seja, incompatível até com a ideia de atualização. Segundo a autora:

a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição, e à implementação, de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (1995, p. 106).

Outro termo bastante utilizado é o *treinamento*. O treino está relacionado a algo que precisa ser repetido muitas vezes para se atingir o ideal, ou seja, serve para uma modelagem de comportamento. São ações que dependem de automatismo e não da inteligência, sendo num contexto de formação pedagógica tendo por base preceitos da educação crítica dos estudantes, não é esse o caminho desejado para os docentes (Green, 1971 *apud* Marin, 1995).

Para o termo *capacitação*, Marin (1995) pondera e diz que para a ideia de que o professor deve ser capaz de exercer sua profissão o conceito é válido, pois contrapõe o romantismo de que a docência é um dom, no entanto, significados como o de convencer ou persuadir já não se encaixam com o almejado para quem trabalha com e na educação. Essa concepção de capacitação trouxe para a educação alguns efeitos desastrosos, como a venda de pacotes milagrosos, aceitos de forma acrítica. O desejado, então, é que em vez de serem convencidos de algo, os professores façam análise e crítica de ideias. Portanto, capacitação é mais um conceito que aprofunda o contexto precarizado da formação docente, assim como os outros termos tratados acima.

Considerando esses aspectos e ampliando a discussão, as contribuições de Marin (1995), são importantes para compreender que a formação continuada é aquela que acontece no

lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais.” (Marin, 1995, p. 113).

O processo de formação continuada de professores é composto por três aspectos fundamentais, de acordo com Candau (1997): 1) a escola como fonte privilegiada de formação - o que significa que formação continuada deve começar com base nas necessidades reais dos professores na escola; 2) a valorização do conhecimento dos professores, incluindo conhecimento disciplinar e curricular, bem como conhecimento de experiência; e 3) o ciclo de vida dos professores, no qual se deve valorizar e resgatar o conhecimento docente que foi construído na prática pedagógica.

No contexto desta pesquisa, é importante que o coordenador pedagógico tenha clareza de como atuar junto aos professores para dar-lhes protagonismo e organizar ações pertinentes que propiciem reflexão e transformação da prática, favorecendo a aprendizagem das crianças e jovens. No entanto, ele também se torna parte do processo, por isso, a definição de formação de Almeida e Placco (2018) também agrega esse agente que pensa, que planeja, sendo a formação

o conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos. Essas ações integradas implicam o agir, o intervir e o mediar como ações do formador. As ações desse formador envolvem a proposição de objetivos comuns, por ele mesmo, pelos formadores e pelos sistemas de ensino. São ações que integram, indissociavelmente teoria e prática, ampliando-as e aprimorando-as (p.15)

Nessa perspectiva, as autoras colocam as ações de formando e formador como indissociáveis, pois pensar nas tarefas do outro e não colocar-se no processo desvia o foco das relações e do coletivo. O coordenador pedagógico precisa, então, assumir a percepção da reflexão, do seu próprio lugar, de seus objetivos e intencionalidades.

Na década de 1970, a temática da formação continuada foi levantada pela OCDE e passou-se a debater a “formação centrada na escola”, conceito defendido por Rui Canário (1998), em que o sujeito é o principal recurso de uma formação. O autor argumenta que devemos abandonar a “concepção tributária de uma epistemologia de raiz positivista, que encara a prática como um momento de ‘aplicação’ da teoria” (Canário, 1998, p. 10) e substituir o conceito de reciclagem por lógica da recursividade, em que há um exercício contextualizado do trabalho, assegurando a diversidade e a pertinência dos processos e ofertas formativas.

Antonio Nóvoa (2019) reitera:

Existe o receio de que enraizar a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e medíocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas. Mas estes discursos prestam um péssimo serviço à profissão, pois conduzem, inevitavelmente, a uma menorização ou desqualificação dos professores. De um ou de outro modo, abrem caminho a um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento. É evidente que, em certos países, muitos professores em funções necessitam de uma formação complementar, seja nas áreas disciplinares em que lecionam, seja em domínios pedagógicos. Mas esta formação não deve ser confundida com a formação continuada que deve ter lugar na escola com a participação das comunidades profissionais docentes. Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores (Nóvoa, 2019, p. 10).

A escola passa então a ser o lócus da formação, na qual os professores aprendem a sua profissão e o contexto de trabalho é o eixo estruturante.

Segundo Almeida (2013, p. 12):

Quando os processos formativos levam em consideração que cada escola tem uma história, uma cultura, uma identidade própria e que os profissionais que nela habitam também são sujeitos que trazem uma bagagem acumulada nos diferentes meios pelos quais passaram, têm maior possibilidade de sucesso.

É desejável que a formação continuada seja um espaço contínuo e coletivo, numa relação entre os profissionais da escola. Ao delegar a responsabilidade para a escola, seus membros se sentem pertencentes ao processo e se implicam mais nas ações. Portanto, além da lógica da formação continuada ser centrada nas escolas, “ela deve ser centrada numa organização dos próprios professores” (Nóvoa, 1997, p. 2).

A formação centrada na escola, portanto, destaca a importância do ambiente educacional em que ocorre o ensino, levando em conta as características socioeconômicas, culturais e educacionais da comunidade escolar. Essa abordagem valoriza a prática reflexiva e a construção coletiva do conhecimento, encorajando os professores a explorar e testar novas estratégias pedagógicas adaptadas aos seus contextos específicos.

Complementando esse conceito, Placco e Souza (2013) caracterizam a formação centrada na escola como um movimento dialético, que ultrapassa os muros escolares, numa porosidade que influencia de dentro para fora e vice-versa.

A formação centrada na escola depende de um coletivo e o papel do coordenador pedagógico, quando bem formado, é o de garantir essa coletividade, propondo trocas e formações que partam e considerem o contexto da unidade escolar, do território.

CAPÍTULO 2 - Um panorama das ações formativas e publicações organizadas pela SME para os Coordenadores Pedagógicos

O objetivo deste capítulo é traçar o panorama dos materiais publicados e ações formativas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, especificamente aos coordenadores pedagógicos da Prefeitura de São Paulo no período de 1985 a 2021. A análise deste material disponível apoiará na compreensão do percurso histórico do CP como formador na rede, além de delimitar o enfoque dado a esse grupo, as representações presentes em cada gestão e concepções de formação visíveis ao longo dos anos.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é marcada por inúmeras alterações de estrutura ao longo de sua constituição, atreladas às diferentes posturas políticas adotadas a depender do governo e liderança vigentes. Ishii (2015), que analisou as implementações curriculares de 1983 a 2007 em sua tese de doutorado, aponta avanços e retrocessos do período, revelando grandes rupturas que acabaram impedindo a continuidade de trabalhos realizados na rede.

A gestão de Mário Covas - de 11 de maio de 1983 a 31 de dezembro de 1985

Traçando o panorama acerca do contexto social e político, a década de 1970 foi marcada pela estruturação dos movimentos sociais em torno da reivindicação para alteração da realidade social. Os movimentos em prol da educação tomam como pautas o acesso à escola e sua permanência. Para além desses aspectos, na cidade de São Paulo, no final da década de 1970 e na década de 1980, passou-se a reivindicar a melhoria da estrutura dos centros urbanos, por meio da conexão e articulação com as pastorais e com grupos de oposição ao regime militar (Ishii, 2015).

Eram movimentos populares reivindicatórios de melhorias urbanas que se articulavam com pastorais e grupos políticos de oposição ao regime militar etc. Hoje os movimentos que antes olhavam para o outro – até para formarem sua identidade – estão autocentrados (Ishii, 2015, p.30).

O país passa por um momento de lutas e incorporação de diferentes iniciativas políticas, entre elas, a luta pelas eleições diretas no ano 1984. Dessa forma, nessa situação de intensa mobilização, Mário Covas (PMDB) é nomeado prefeito da cidade de São Paulo, em 1983, pelo governador Franco Montoro, cujas figuras

representavam oposição ao regime militar vigente. No mesmo ano, Guiomar Namó de Mello assume a gestão da secretaria de educação, possuindo como principal discurso a retomada da relevância dos conteúdos.

Guiomar começou sua carreira como professora universitária na PUC-SP em 1967 onde trabalhou até 1985, tendo chegado a Profa. Doutora, do Departamento de Educação, lecionando no Curso de Pós-graduação de Educação. Paralelamente, fez carreira no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas de 1971 a 1982, onde chegou a Pesquisadora Sênior (Marcondes, 2017).

Torna-se importante salientar que a gestão Mário Covas é caracterizada por intensas disputas políticas educacionais e, ao mesmo tempo, a figura do coordenador pedagógico passa a se configurar naquele contexto. Em 18 de janeiro de 1985 é publicada no Diário Oficial do Município a Lei nº 9.874, que “Reestrutura a Carreira do Magistério Municipal, institui evolução funcional e dá outras providências”, na qual é constituído o cargo de provimento efetivo de Coordenador Pedagógico – Educação Infantil e Coordenador Pedagógico – 1º e 2º graus (Diário Oficial do Município, 1985, p.1)

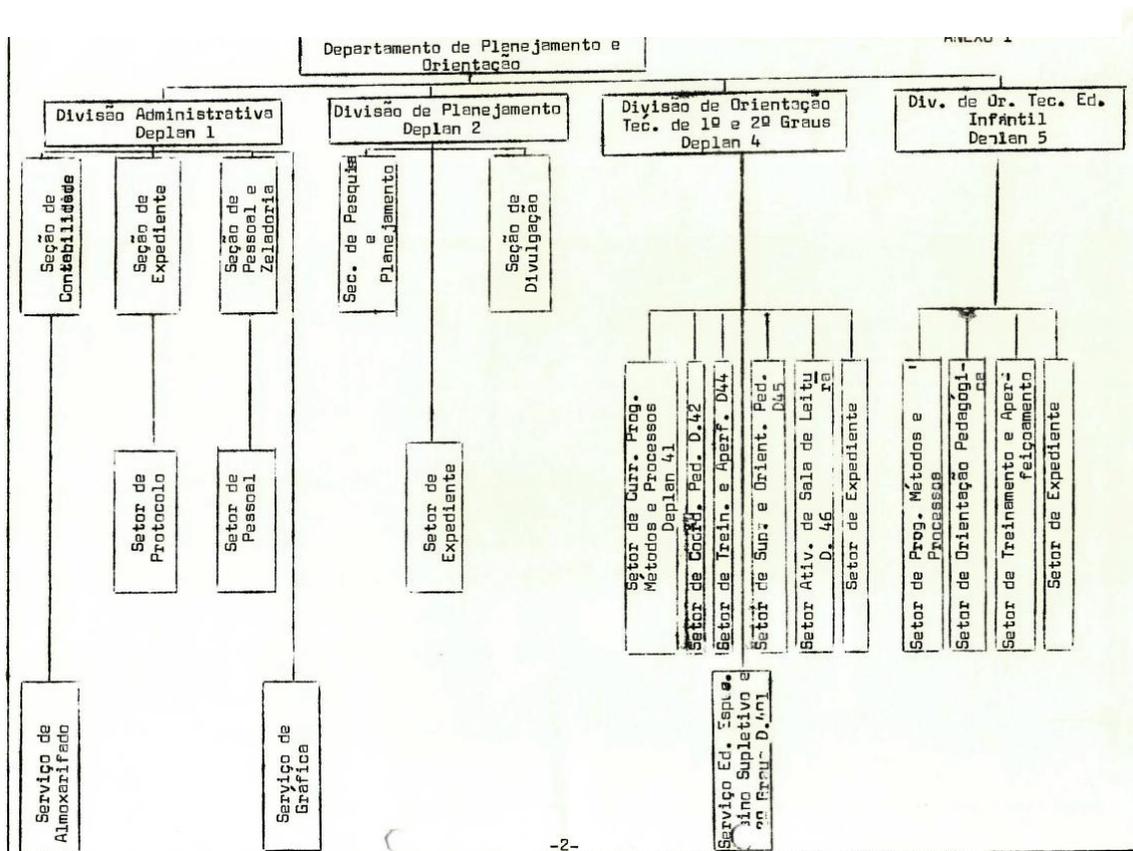
A gestão de Jânio Quadros - de 1º de janeiro de 1986 a 1º de janeiro de 1989

Já no período de 1986 a 1989, têm a reconfiguração da gestão com Jânio Quadros, marcada pelo episódio de apreensão das publicações distribuídas às escolas pertencentes à administração anterior.

Como exemplo de ruptura, Ishii (2013) dá destaque à gestão de Jânio Quadros, que desconsiderou as implementações democráticas da gestão de Mário Covas e rompeu com as realizações ocorridas nas escolas da rede municipal da cidade de São Paulo. Ao assumir o governo, o prefeito realizou uma política proibindo diversos tipos de atividades culturais, educacionais e qualquer tipo de manifestação. Houve proibição da afixação de cartazes de “cunho ideológico” nas dependências das escolas e Secretaria Municipal de Educação, a revogação do regimento comum das escolas com o objetivo de diminuir a atuação e autonomia dos conselhos escolares. Houve, ainda, a junção das Secretarias de Educação e do Bem-Estar Social, passando por intensa reformulação interna de cargos e funções.

Nesse período, a SME tinha a seguinte estrutura, conforme documento:

Figura 1 - Esquema capacitação Coordenadores Pedagógicos



Fonte: Treinamento de capacitação inicial para coordenadores pedagógicos, 1986, p. 2

De acordo com a estrutura da época, as chamadas Divisões de Orientação Técnica eram as responsáveis pela elaboração das diretrizes. Consta no Arquivo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo dois encontros realizados por essas divisões em 1986 com Coordenadores Pedagógicos: 1) Treinamento de capacitação inicial para Coordenadores Pedagógicos, realizado pela DEPLAN 4 (Departamento de Planejamento – Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1º e 2º Graus) e 2) Encontro de Coordenadores Pedagógicos realizado pela DEPLAN 5 (Departamento de Planejamento – Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil).

Como já exposto, na criação do cargo, o Coordenador Pedagógico não transitava pelos segmentos, por isso o treinamento ou capacitação (termos utilizados na época) acontecia de forma separada com os diferentes grupos. Entre eles é

possível notar semelhanças e diferenças de abordagem, as quais constam nas diferentes secções.

O primeiro arquivo é bastante volumoso, com 203 páginas, além de apresentar ações detalhadas do planejamento. Nota-se uma maior complexidade nos materiais dos CPs do Ensino de 1º e 2º Graus, pois aborda questões relacionadas ao funcionamento da escola, como a organização de classe, remanejamento, comissão de classe, recuperação, orientação vocacional, sistema disciplinar etc. Esse grupo de CPs, conforme o documento, participou de cinco dias de encontros planejados, com 8 horas cada, descritos em suas primeiras páginas. Os objetivos dos encontros também são revelados no documento:

Levar os coordenadores pedagógicos recém designados a: -Adquirir uma visão geral das atividades pertinentes a sua função; -Conhecer, discutir e operacionalizar procedimentos técnicos rotineiros, utilizados no trabalho de coordenação pedagógica; -Integrar-se ao grupo e ao setor de coordenação pedagógica (São Paulo, 1986a, p. 8).

Entre os tópicos de discussão está o de Ação Supervisora. Os CPs de 1º e 2º. Graus, segundo o documento, tiveram acesso à fundamentação teórica da Supervisão de Educação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, órgão da Secretaria do Estado da Educação (SEE) responsável por definir parte das políticas públicas educacionais para o Estado de São Paulo, que diz:

A ação supervisora no campo da educação está associada à melhoria do ensino como sua principal preocupação. Evidentemente, essa é a sua principal função. Enquanto área de atuação da supervisão esteja em grande expansão, procurando focalizar-se muita mais na liderança, no ambiente escolar e no clima de trabalho adequados para a desenvolvimento do ensino, na realidade seus objetivos básicos devem estar sempre centralizadas na melhoria e no aperfeiçoamento do ensino (São Paulo, 1986a, p.40)

Apesar de o conceito da ação supervisora explicitado no documento já se aproximar do papel do CP como formador de professores, esse papel ainda não demonstra ser aprofundado nos encontros, tendo seu foco maior na vertente de liderança – evidente no trecho acima e nos textos do curso para leitura e discussão.

No 4º dia de encontro, de acordo com o material, os CPs se debruçaram na Ação Supervisora de visita à sala de aula. As orientações da época se aproximam das atuais no que se refere aos procedimentos de um acompanhamento da prática docente, pois abordam aspectos importantes para o CP se apoiar ao entrar no espaço

do professor, no entanto, ao tratar dos objetivos dessa prática, o campo formativo cede lugar ao da constatação, como verificamos no trecho abaixo:

Figura 2 - Objetivos de visitas às salas de aula

<p>SÃO OS SEGUINTE OS OBJETIVOS PARA AS VISITAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecer os professores (principalmente os iniciantes ou novos no ambiente escolar). - conhecer os alunos. - observar se os professores aplicam as sugestões que são dadas ou descobertas, em outras oportunidades. - descobrir mudanças administrativas que se façam necessárias para maior rendimento de aprendizagem. - harmonizar e unificar o trabalho da unidade escolar. - aperfeiçoar o preparo profissional do próprio C.P.
--

Fonte: Treinamento de capacitação inicial para Coordenadores Pedagógicos (1986a, anexo XII, p. 2).

Os verbos conhecer, observar, descobrir, desacompanhados de outras ações que sugerem o papel ativo do CP ou de construção coletiva com o docente, acabam por caracterizar um mero expectador das práticas docentes ou reproduzidor das concepções da gestão atual, como evidencia o verbo “unificar”. No contexto político de repressão de medidas educacionais, o CP não assume papel ativo no processo, em contraposição atua no sentido de manter a ordem ou “harmonizar” o trabalho pedagógico.

No segundo documento dessa série de treinamentos de ingressantes de 1986, o público é o CP das escolas de educação infantil. O arquivo disponibilizado é bem menos robusto que o material da 1º e 2º grau, com apenas 21 páginas, e parece caracterizar uma apostila entregue e utilizada nos encontros. Está dividido em duas partes, sendo a primeira composta por perguntas que devem ser respondidas ora individualmente, ora em grupos e a segunda contém dois textos curtos para leitura, um sobre avaliação e outro sobre a ação supervisora.

Em ação supervisora, a intervenção com o docente, hoje apontada como elemento formativo do CP, não parece ser tratada ainda dessa maneira intencional. Vê-se no trecho do encontro com os CPs da Educação Infantil:

A reflexão nos leva a dizer que não é que a ação supervisora não deva ser **interferente**. Ela até pode ser em alguns momentos. A questão está no como, no quando e no porquê dessa “intromissão”, que é saudável, quando visa o crescimento (São Paulo, 1986b, p.11) (Grifos da pesquisadora).

O termo “interferente” no texto é tratado com certa cautela, no entanto compara-se à ideia de “intromissão” e coloca o CP no lugar de quem invade o espaço do professor e não como sujeito parceiro que atua para a melhoria dos processos de ensino.

Em conformidade com essa afirmação, no relatório de pesquisa “Considerações sobre o Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino”, divulgado em 1988, ficam explícitas as chamadas “atividades de controle” do CP, o qual

visita salas de aula; supervisiona atividades em área livre da escola; visita diário, semanário ou quinzenário; observa a coerência de atividades do professor quanto às normas pré-estabelecidas dentro da escola (São Paulo, 1988, p.7).

Tendo em vista as características da gestão e tempo histórico, verifica-se que o que se entende hoje como oportunidade formativa era compreendido como rotina de controle e executada com essa intenção. Além disso, as atividades de orientação/ coordenação (assim chamadas no documento), permitem verificar que o papel desse CP era de apoio técnico ao professor e não de um par formador e promotor de reflexões. Nota-se isso no exemplo de atividade do coordenador pedagógico, quando é citada “elaboração de apostilas de conteúdo pedagógico”, ou seja, ele preparava o material para o professor aplicar.

Ademais, ao comparar esses dois materiais acima, nota-se que, apesar de servirem ao mesmo cargo, as representações e práticas para os CPs que atuam em modalidades de ensino diferentes (educação infantil e primeiro e segundo graus) se distanciam em alguns aspectos.

Partindo desse recorte, que é o acesso aos materiais que foram digitalizados pela memória documental, a ausência de conteúdos mais densos e teóricos na educação infantil, a carga horária reduzida, a quantidade de conteúdo das pautas, denotam uma mensagem de menor importância.

Um trecho destacado do material dos CPs de 1º e 2º graus denuncia a pouca importância que um coordenador pedagógico das creches e escolas de educação infantil poderia ter, segundo a perspectiva de desenvolvimento da criança.

Figura 3 - Etapa dos 5 aos 11 anos

B4 - 5 aos 11 anos

Esta etapa para quem trabalha em Educação é a que necessita de estudo mais demorado e profundo, pois a Escola assume agora, um papel muito importante no desenvolvimento da criança, não tanto pelo seu aspecto formativo ou informativo, mas como 2ª agente socializador, responsável por corresponder bem às necessidades dela. A família passa a assumir mais o papel de retaguarda e apoio.

Fonte: Treinamento de capacitação inicial para Coordenadores Pedagógicos (1986a, anexo XII, p. 2, grifos da pesquisadora).

Além disso, a ideia de que o CP, sendo bem treinado, aplicará com facilidade o aprendizado na prática, é revelada no material no seguinte trecho: “Com este treinamento esperamos possibilitar aos CPs novos, uma forma **simples e segura** para o início de suas atividades” (Treinamento de capacitação inicial para Coordenadores Pedagógicos: 1986a, Introdução, p. 1 – grifos da pesquisadora).

A expressão dos termos “simples e segura” denota a ideia de receituário, de algo instrucional e nada reflexivo, o que se distancia do conceito de formação centrada na escola ou da complexidade que é o trabalho do coordenador pedagógico dentro de uma escola, com atores diversos, histórias distintas e desafios diários. Nota-se, nesta gestão, portanto, um retrocesso no que se refere à política educacional, que buscou retomar as ações da ditadura civil-militar, tendo na figura do coordenador pedagógico um fiscalizador do trabalho do professor. O treinamento de coordenador ingressante deixa clara a intenção da Secretaria de moldá-lo para suas atribuições, com temáticas que delimitam o campo de atuação e sequer cita a importância do contexto de cada localidade. E, como afirmam Carlos e Placco (2015, p. 117), “sem pensar a própria ação, posicionando-se como meros prepostos do poder público, os CPs reforçam a permanência de práticas que se perpetuam sem que sejam questionadas”.

A gestão de Luiza Erundina - de 1º de janeiro de 1989 a 1º de janeiro de 1993

No período seguinte, o Brasil passa por intensos movimentos inflacionários e nos quais, em decorrência da instabilidade econômica, surgem diversas mobilizações

sociais e políticas. No contexto da nova constituinte, em 1989, a Prefeitura de São Paulo dá início a uma nova gestão, com Luiza Erundina, cuja administração ficou marcada positivamente por ter Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação, na qual atuou até 27 de maio de 1991, quando renunciou para retornar às suas atividades acadêmicas e palestras. Sua equipe continuou a liderar a formação política, e seu antigo chefe de gabinete, Mário Sérgio Cortella, foi nomeado como novo Secretário de Educação até o final do mandato, em dezembro de 1992.

Havia, naquele período, como grande pauta educativa, o discurso de elaboração de uma educação permanente democrática, comprometida com a necessidade de levar educação a todos e enquanto direito e dever do estado. A Secretaria Municipal de Educação passa, então, a desenvolver projetos com enfoque na educação crítica e transformadora.

Segundo dissertação de Loureiro (2013), em pesquisa sobre a formação de professores em serviço desse período, Freire instaurou uma política de descentralização, com o surgimento das DREs, para dar mais autonomia às escolas e oportunidade de centrarem-se nos contextos, conforme revela carta de Paulo Freire publicada no Suplemento do Diário Oficial do Município de 1/2/1989:

Pretendemos substituir gradativamente a atual função de controle burocrático das DREMS - Delegacias Regionais do Ensino Municipal - por Núcleos de Ação Educativa (NAEs), rompendo com uma estrutura hierárquica de tomada de decisões sustentada de cima para baixo, e substituindo por instâncias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo da atividade pedagógica. A população organizada - Conselhos Populares - cumpre melhor a função fiscalizadora das DREMS.

Não só as DREMS, mas todo o aparato burocrático da Secretaria necessita de uma compreensão pedagógica de suas funções. Todos os que estamos na escola somos educadores, inclusive os funcionários, as merendeiras, os escriturários, os inspetores, porteiros, etc. (p. 06).

Freire implantou horas coletivas de estudo e discussão em cada unidade, bem como a forte parceria com Universidades, aproximando a academia da escola e das Antigas Delegacias Regionais de Ensino, agora nomeadas NAE - Núcleos de Ação Educativa.

Conforme exposto,

A transformação das antigas Delegacias Regionais do Ensino Municipal em Núcleos de Ação Educativa foi uma demonstração do cunho mais pedagógico e de acompanhamento, do que meramente fiscalizador, que imprimimos às questões relativas ao ensino (Garcia, Martinelli e Moraes, 2002, p. 191).

Sobre a organização, aponta Torres (2002),

Em 1991, 294 escolas organizavam seus próprios grupos de formação contínua, envolvendo 4.000 professores. Do mesmo modo 68% dos diretores de escolas e 94% dos coordenadores pedagógicos do sistema escolar municipal estavam envolvidos em grupos de formação contínua coordenados pelos NAEs (Torres *et al.*, 2002, p.127).

À época, um membro da equipa da Secretaria encarregado de coordenar o Projeto Inter¹⁸ deu um depoimento, contando que as administrações anteriores impunham o seu programa. Diziam aos professores como o programa seria e aquilo precisava ser cumprido. No governo Erundina, nada era imposto, pois dependia da adesão do professor. O professor era confrontado com os seus princípios teóricos, compreendia a abordagem e escolhia aderir ou não ao Projeto (Torres *et al.*, 2002).

As atitudes de resistência à mudança adotadas por muitos professores são justificáveis pelo medo do desconhecido. Elas decorrem, em grande parte, do risco enfrentado pelo corpo docente e pela instituição ao introduzirem novas práticas, nas quais ainda não têm domínio, e cujos resultados nos alunos são incertos. Esse desafio é ainda mais árduo porque representa uma prática nova em cada instituição escolar, para a qual não há experiência prévia e muitos professores não se sentem adequadamente preparados (Garrido, 2015). O coordenador pedagógico tem, portanto, um papel fundamental de propor discussões e estudos para que os professores analisem as possibilidades de forma crítica e fundamentada.

Ainda, é possível destacar as seguintes ações desse período, como

o Movimento para a Reorientação do Currículo (com o Projeto da Interdisciplinaridade), Grupos de Formação (para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas), o Projeto Gênese (um programa de ensino de utilização de computadores) e o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos). (Ishii, 2015, p. 37).

¹⁸ O Projeto Inter tinha como objetivo alterar a cultura da sala de aula até então centrada na figura do professor, colocando os alunos como agentes do processo, construindo o conhecimento em diálogo com seus educadores.

Para esse período, o filtro aplicado no catálogo da Memória Documental não apresentou publicações específicas para Coordenadores Pedagógicos¹⁹. No entanto, diferente do governo anterior, nota-se que as práticas democráticas desenvolvidas durante essa gestão, geravam, possivelmente, representações de estruturas menos hierarquizadas e mais horizontais, pautadas no diálogo.

Há muitas pesquisas produzidas, algumas já citadas aqui, que investigam esse período e demonstram o quanto a gestão de Paulo Freire marcou de maneira positiva a Prefeitura de São Paulo. Mais que isso, Giglio e Mendonça (2021) revelam que:

A experiência vivida sob a gestão e o ideário de Paulo Freire deixou como legado coragem para enfrentar adversidades. Propiciou a gerações de educadores, de meninos populares, a chance de conhecerem uma escola menos hostil, mais bonita, em que a inteligência e a criatividade puderam ser respeitadas (...) Também aprendemos a ouvir, a participar da construção de consensos e a usar as ferramentas necessárias para defesa da escola pública quando pudemos diretamente fazê-lo. (p.691).

Esse depoimento, aliado aos anteriores, demonstra o quanto a prática da gestão do governo Erundina se aproximava do conceito de formação centrada na escola, com participação efetiva dos professores (Nóvoa 1997; Canário, 1998; Placco e Souza, 2013; Almeida, 2013) e o quanto a gestão democrática e o diálogo estavam presentes numa organização que partia dos grupos da escola.

O papel do coordenador pedagógico como articulador, por exemplo, é potencializado, pois não há apenas uma ponte que une a prescrição à prática, mas uma construção coletiva, que deve estar alinhada ao contexto e ao projeto político pedagógico da escola.

A gestão de Paulo Maluf - de 1º de janeiro de 1993 a 1º de janeiro de 1997

Após um período de grandes conquistas na área da educação, com políticas de investimento em formação de professores, em 1993, Paulo Maluf assume a prefeitura e rompe com o processo de democratização do ensino implementado por Luiza Erundina. Segundo Ishii (2015, p. 37), “a proposta educacional da administração

¹⁹ Após conclusão da pesquisa, verificou-se que os arquivos direcionados a este público neste período podem ser filtrados como “CPs” e não como “coordenadores pedagógicos”. De 1989 a 1993 são encontrados 6 arquivos, cujas análises não entraram nesta dissertação, porém eram arquivos bastante robustos de grupo de formação de coordenadores pedagógicos.

fundamentou-se nos princípios da Qualidade Total, modelo importado do molde gerencial utilizado nas empresas”.

Nos arquivos da Memória Documental é possível verificar fortemente a energia despendida para a questão da Qualidade Total. Dois arquivos de 1993 intitulados “APOIO” são dedicados à formação do CP: um para o público de Educação Infantil e o outro para CP de 1º e 2º. Graus. O primeiro, “Capacitação de Coordenadores Pedagógicos” traz como apresentação:

A criação de APOIO tem a finalidade de organizar e documentar o material utilizado em cursos promovidos pela Diretoria de Orientação Técnica - DOT 1, DOT 2, DOT 3. Educação Especial, PRO AINE, NACI, Multimeios.

APOIO contém informações, textos e materiais diversos para subsídio dos trabalhos nos cursos, compondo-se de forma a facilitar sua utilização. Essa característica possibilita que APOIO tenha sua estrutura enriquecida através de contribuições oriundas da dinâmica de atuação do grupo. (São Paulo, 1993a, p.3)

A capacitação, com 30 horas de carga horária total, foi direcionada aos CPs de Educação Infantil com menos de dois anos no cargo, “visando a Qualidade Total no Ensino da Rede Municipal (...), a fim de discutir o desempenho do seu papel visando uma atuação coerente com a prática educativa”. (São Paulo, 1993a, p.1)

De acordo com o planejamento, ocorreram 3 encontros, cujos conteúdos abarcaram, por exemplo, o histórico e a legislação do cargo de Coordenador Pedagógico e o conceito de Qualidade Total que, considerando a dimensão formativa, merece destaque, pois o texto anexado ao material apresenta um “exemplo de cultura de *employeeship*”²⁰. O termo em inglês refere-se a um conceito neoliberal de liderança, no qual o líder deve aprender a maximizar o desempenho pessoal e organizacional. Além disso, o texto cita escolas com diferentes desempenhos:

Houve uma diferença quanto a qualidade e o resultado das duas reuniões. A cultura em que um dos colégios existia, era aparentemente, muito diferente do outro.

Um colégio parecia existir para o benefício dos professores, enquanto que o outro parecia existir para os alunos (São Paulo, 1993a, p.8).

20 Möller é consultor de gestão e é célebre por suas contribuições aos processos de qualidade industrial. Postula que uma empresa não pode oferecer a qualidade de seus produtos se não houver primeira qualidade entre seus funcionários. Sobre a qualidade, ele explica que é o que atende às expectativas do cliente. Isso, ele menciona, é tão importante quanto a qualidade da produção de um bem ou os padrões nos serviços

A história relata casos da escola “para os professores” e “para os alunos”, em que a primeira, com exemplos extremos de falta de comprometimento dos funcionários, declara como esse tipo de escola desconsidera o aluno, o processo de ensino e aprendizagem ou qualquer tipo de boa organização. A segunda escola, aquela para os alunos, tinha perfeita organização, em que compareciam à reunião até os professores com ‘garganta irritada’. Nessa escola, tudo fluiu em perfeita harmonia com a participação de professores e alunos e serviu como um exemplo de *employeeeship*.

Essa comparação das duas escolas evidencia a representação do bom profissional que a gestão tenta inculcar, que é aquele que eleva sua produtividade em detrimento de sua saúde, enquanto que, com exemplos totalmente enviesados, tentam levar o coordenador iniciante a compreender que professores que lutam por seus direitos são considerados sem comprometimento.

Na sequência, um dos dias é tomado por dois terços do material apenas com legislação e um breve resumo de tendências educativas. São abordadas na pauta tratativas sobre “postura do Coordenador Pedagógico”, porém não constam registros ou textos relacionados.

O segundo material de 1993 é direcionado ao grupo de CPs que atuam com os 1º e 2º. graus e tem como título “Subsidiando a Ação do Coordenador Pedagógico”. Seu objetivo geral é: “Iniciar o processo de apoio e acompanhamento ao trabalho do CP inserindo-o no processo de implementação da política educacional” (p.1). Dividido em três encontros, a carga horária total foi de 24 horas e o foco na Qualidade Total fica evidente já no primeiro dia, com o detalhamento dos princípios da nova política, conforme figura a seguir:

Figura 4 - Material “Subsidiando a Ação do Coordenador Pedagógico” primeiro dia

PRINCÍPIOS - GERENCIAMENTO POR RESULTADOS	PRINCÍPIOS - LIDERANÇA EM QUALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> . Enfoque nas metas numéricas . Pensamento a curto prazo . Foco mal dirigido . Conflitos internos . Falseamento de números . mais medo . Cegueira quanto às preocupações do cliente 	<ul style="list-style-type: none"> . Enfoque no cliente . Obsessão por qualidade . Reconhecimento da estrutura no trabalho . Unidade de propósitos . Procura de falhas nos sistemas . Liberdade através do controle . Trabalho em equipe . Instrução e treinamentos continuados

Fonte: Subsidiando a Ação do Coordenador Pedagógico, 1993b, p.5

Em relação ao que se aproxima da dimensão formativa, segundo os documentos dessa gestão, o papel do CP é:

5. Oferecer um ensino cada vez mais adequado para a clientela à qual a Escola serve. Investir no aperfeiçoamento contínuo dos serviços e dos processos, a fim de promover a melhoria constante da qualidade e da produtividade dos resultados educacionais.

6. Criar, permanentemente, oportunidades diversificadas de capacitação e desenvolvimento dos recursos humanos de organização. Instituir o treinamento em serviço, de preferência no próprio local, com vistas a atender necessidades reais e concretas do trabalho da Escola (São Paulo, 1993b, p.8, grifos da pesquisadora).

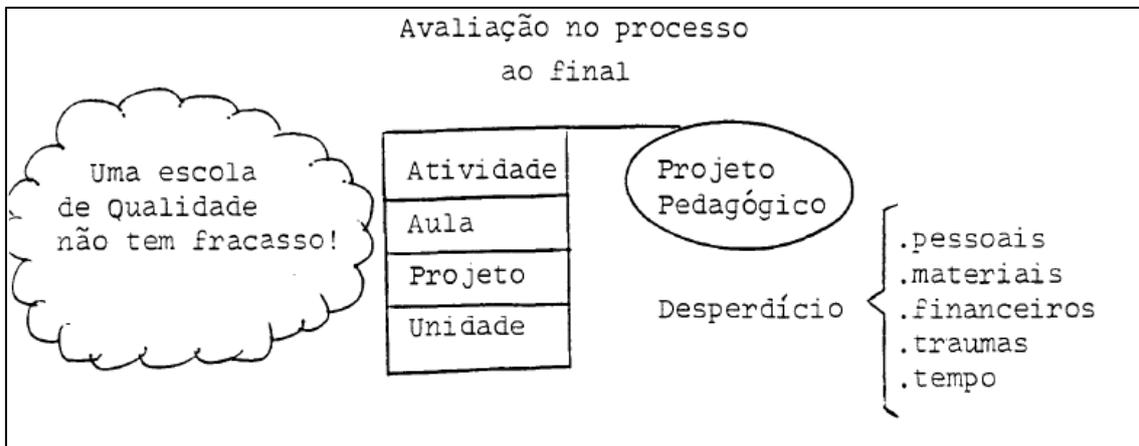
Esses tópicos fazem parte dos “14 Pontos do Método *Deming* na Educação - Escola de Qualidade Total – elaborado por Cosete Ramos²¹ e evidencia a questão da produtividade atrelada à qualidade. Nota-se ainda, no esquema abaixo (figura 5), a frase “Uma escola de Qualidade não tem fracasso!”, revelando que o alcance dessa meta é de inteira responsabilidade da escola, numa relação de causa e efeito, desconsiderando fatores externos, como econômicos e sociais.

Para além desses aspectos, é importante ressaltar a compressão em torno dos estudantes que frequentam o ensino, denominados como “clientela” carregando cada vez mais o significado de mercantilização dos processos de ensino. Portanto, a escola

²¹ Livro: Excelência em educação de qualidade total. Rio de Janeiro: Quality, 1992.

passa a “servir” a um objetivo final de formação que contrapõe iniciativas anteriores de formação de sujeito crítico e de uma educação democrática.

Figura 5 - “Uma escola de Qualidade não tem fracasso!”



Fonte: Subsidiando a Ação do Coordenador Pedagógico, 1993b, p.15

No segundo dia de curso, o foco destina-se à liderança de equipes, com textos sobre trabalho em grupo, constituição de equipe, *feedbacks*, incluindo “receita para uma equipe bem-sucedida” (p.62). O terceiro dia é dos “Coordenadores Pedagógicos em Ação” e o foco maior é sobre Avaliação.

No documento é ressaltado o caráter de formação destinada à produção de sujeitos, reiterando na formação de maneira recorrente o papel do coordenador na manutenção da ordem desses processos. A representação desse profissional passa então a ser um mero mediador da produtividade escolar.

Em 1995, há uma publicação bastante robusta, com 933 páginas, produto da parceria com a Universidade de São Paulo, denominado “Capacitação de Coordenadores Pedagógicos do Município de São Paulo”.

No início de 1995 a Prefeitura Municipal de São Paulo realizou concurso para provimento dos cargos de Supervisores, Diretores e Coordenadores Pedagógicos para as escolas da Rede de Ensino. (...) Esse concurso trouxe para os quadros do Magistério Municipal novos profissionais que, somados aos já em exercício, totalizam aproximadamente 1100 Coordenadores Pedagógicos. Esse fato aponta para a importância e a oportunidade de um trabalho conjunto de capacitação entre os já ocupantes do cargo de coordenação e os recém ingressados. Face a esta demanda a Secretaria Municipal de Educação vem à Faculdade de Educação da USP em busca de parceria (São Paulo, 1995, p. 3)

Um aspecto notável é a divisão do curso em duas fases: Fase I – Fundamentos da Coordenação Pedagógica – com 40 horas e Fase II – Fundamentos das Áreas de Conhecimento – com 120 horas. Essa divisão revela que o objeto de ensino do CP, ou seja, seus fazeres e especificidades do cargo são considerados de forma declarada e diferenciada. A densidade do material se deve, basicamente, aos inúmeros textos para leitura. Outro aspecto interessante é que o texto presente no material sobre Qualidade Total trata a temática de uma perspectiva crítica da proposta.

A respeito desse material, a pesquisadora Domingues (2009, p. 76), em sua tese de doutorado, faz uma análise considerando que:

O curso proposto inovou pela oportunidade de organização de projetos de atuação pelos participantes e por atender a uma demanda por formação, em virtude do grande número de profissionais que ingressaram no cargo. Na época, todos os coordenadores efetivos foram convocados a participar desse processo de formação. No entanto, essa proposta formativa organizada pela SME separou os coordenadores, que fizeram o curso na FEUSP, dos diretores, que fizeram o curso na Faculdade de Administração e Economia (FAE) da USP. A opção pela separação desses profissionais no processo formativo acabou por reforçar a ideia de distanciamento entre o administrativo e o pedagógico nas escolas.

Ainda em 1995, um material intitulado “Subsidiando a Ação do Coordenador Pedagógico - Capacitação Inicial” – traz como justificativa a elaboração de um curso para CPs em virtude de um levantamento feito pelos Supervisores. Com 30 horas de carga horária total, divididas em 6 módulos, sua pauta incluiu momentos com diversos setores da SME. O módulo II trata do papel do CP e na pauta constam as seguintes temáticas: “Rotina da Escola (R.C.E.M.); Avaliação / Registro / Reuniões; Planejamento (RARL / PEAs); Papel do C.P. - Rotina - Liderança - Rel. humanas; Conselho Tutelar - Grêmios- APM - Cons.de Escola” (São Paulo, 1995b, p. 2). Os textos para estudo e discussão abordam o conceito de liderança, relacionamento humano, legislação e atribuições do cargo. Portanto, verifica-se ainda que o papel do CP é visto mais como líder de equipe que como formador e promotor de reflexões.

Observa-se novamente um retrocesso no campo da formação dos coordenadores pedagógicos. E, desta vez, partindo da análise das fontes, um retrocesso apoiado em conceitos e teorias do campo da administração. Diferentemente da gestão de Jânio, o governo Maluf apostou em uma única linha, com vasta fundamentação teórica sobre a dita “qualidade total”.

Interessante notar a parceria com a Universidade de São Paulo (USP), pois não fica claro ser uma negociação iniciada na gestão anterior, ou se nasceu de um desejo deste governo em questão. O fato é que surge uma hipótese de que o conceito da parceria com Universidades como forma de aproximar a pesquisa da prática parece ter ficado como legado da gestão de Paulo Freire.

A gestão de Celso Pitta - de 1º de janeiro de 1997 a 1º de janeiro de 2001

Herdando a gestão Maluf, Celso Pitta assume a prefeitura de São Paulo no período de 1/1/97 a 1/1/2001. Não foram encontrados registros dessa administração no Acervo da Memória Documental ou pesquisas relacionadas.

A gestão de Marta Suplicy - de 1º de janeiro de 2001 a 1º de janeiro de 2005

Fazendo oposição às duas gestões anteriores, Marta Suplicy, do Partido dos Trabalhadores, é eleita prefeita de São Paulo. Segundo Ishii (2015, p. 37),

Sua eleição representou os ideais progressistas, opostos ao conservadorismo de direita representado por Paulo Maluf. A Secretaria Municipal de Educação manteve um diálogo com os educadores durante toda gestão de Marta Suplicy por meio dos cadernos Educação. Foram anunciadas para todas as modalidades de ensino três linhas de ação: movimento de reorientação curricular; formação permanente e sistemática; repensar a avaliação e o funcionamento da escola. Além disso, foram produzidos documentos na forma de cadernos pela SME/DOT que marcaram o diálogo entre a Secretaria de Educação e os educadores nas escolas, do início ao fim da gestão de Marta Suplicy como prefeita.

A partir do filtro “coordenadores pedagógicos” no Catálogo da Memória Documental, não foram encontrados arquivos com esse direcionamento. No entanto, sobre o trabalho realizado com Coordenadores Pedagógicos nesta gestão, Domingues (2009, p. 76) relata que:

o Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE) atendia a um polo, composto por aproximadamente de cinco a seis escolas, próximas geograficamente, articulando junto aos coordenadores pedagógicos projetos de formação em rede²² no horário coletivo. Tal ideia não resistiu à mudança no governo municipal, mas trouxe para a reflexão um conceito alargado de formação na escola, não como um processo isolado de cada estabelecimento de ensino, mas como redes de formação que incluíam o supervisor, o assistente técnico educacional e um elemento da universidade.

Dessa forma, inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação firmou contratos com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para realizar o diagnóstico das necessidades de formação da rede. Depois, os profissionais dessas universidades foram sendo contratados, não como parte de uma assessoria integrada ao GAAE, mas para trabalhar em projetos específicos das unidades educacionais. Assim como na gestão de Paulo Freire, a proposta foi a de descentralizar e olhar para o contexto, mostrando um olhar para a realidade do CP, que ganhou um apoio formativo.

A gestão de Gilberto Kassab - 1º de janeiro de 2005 a 1º de janeiro de 2013

De 1º de janeiro de 2005 a 1º de janeiro de 2013, a Prefeitura de São Paulo foi governada pela mesma chapa do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Em 2005 inicia a administração de José Serra à frente da Prefeitura Municipal de São Paulo. No entanto, ele governou por apenas um ano, deixando o cargo para seu vice-prefeito Gilberto Kassab, que assumiu em 2006 e acabou reeleito em 2008. Nesse período estiveram como secretários de Educação, inicialmente, José Aristodemo Pinotti e, posteriormente, Alexandre Alves Schneider²³, que permaneceu no cargo até o término do governo do prefeito Gilberto Kassab (Chappaz; Alavarse, 2017).

²² A expressão projetos de formação em rede refere-se àqueles elaborados por um conjunto de escolas com dificuldades ou interesses formativos comuns.

²³ Schneider se aproximou do PSDB trabalhando na campanha do ex-governador Mário Covas, em 1994. Filiou-se ao partido e ocupou três secretarias estaduais: de Governo, de Transportes e de Segurança Pública. Ficou fora da política de 2001 até 2005, quando foi contratado como secretário adjunto de Aloysio Nunes na Secretaria de Governo do então prefeito Serra. No ano seguinte, foi nomeado secretário municipal de Educação. Possui graduação em Administração de Empresas pelo Fundação Getúlio Vargas São Paulo e mestrado em Administração Pública e Governo pela mesma instituição. Disponível em: [Bom menino \(uol.com.br\)](http://Bom menino (uol.com.br)). Acesso em 1/6/24.

Um dos marcos da sua gestão foi a expansão da rede municipal, visando garantir o acesso ao ensino. Nesse contexto, incluiu a construção de novas escolas e creches, bem como a ampliação e reforma de instalações educacionais já existentes. Entretanto, na presente gestão havia enquanto política de formação dos docentes e coordenadores um ranqueamento do desempenho dos estudantes, tendo como parâmetro as avaliações externas, ou seja, havia a priorização para produção de dados sobre o rendimento educacional e a dimensão do aspecto de ensino e aprendizagem se restringiu, dessa forma, a uma formação técnica e instrumental (Claudio, 2015).

No campo da gestão administrativa, Schneider introduziu medidas em que houve a priorização de políticas do currículo escolar com foco no currículo prescrito, ou seja, a formação tanto na atuação do CP, como dos demais agentes educacionais, estava restrita às métricas de desempenho e reprodução de um currículo que não levava em consideração a subjetividade e construção crítica dos indivíduos que atuavam dentro da escola (Claudio, 2015).

Durante essa gestão, foi lançado o programa de formação “A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil”, implementado na rede municipal de São Paulo nos anos de 2006 a 2012, contando com a consultoria pedagógica de duas especialistas da Universidade de São Paulo, renomadas em educação infantil e formação de professores, Zilma Moraes Ramos de Oliveira e Silvana de Oliveira Augusto. Trata-se de um programa que merece destaque, pois foi o de mais longa duração proposto para a rede municipal de educação infantil paulistana²⁴; houve envolvimento de todos os segmentos profissionais da carreira do magistério nas ações formativas e um trabalho de formação intensivo destinado à dupla gestora das unidades de educação – diretor e coordenador pedagógico – com ênfase na formação do CP.

O documento de 2005, primeiro ano dessa gestão, revela a concepção de formação do programa, que deveria ocorrer de maneira articulada na rede, conforme trecho:

Pretende-se consolidar a formação de grupos de trabalho, compostos por equipes das Coordenadorias [atualmente DRE], supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos que, com o apoio da DOT/SME, tratam da gestão pedagógica nas suas diversas instâncias. Esses grupos, ao mesmo tempo em que criam contextos formativos

²⁴ Foi desenvolvido ao longo de 7 anos.

específicos de suas funções, buscam juntos soluções para os problemas da escola. Aos poucos, novos grupos devem se formar e se autogerir. (São Paulo, 2005, p.10 *apud* LIMA)

A primeira fase do programa Rede em Rede priorizou a formação dos coordenadores pedagógicos. Em relação às temáticas tratadas com os CPs, nos anos de 2006 e 2007, com 144 horas e 128 horas de formação, respectivamente, abordaram, quase que exclusivamente, os aspectos de ações do CP, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Temáticas tratadas com os CPs (2006-2007)

Ano	Público	Conteúdos	Carga Horária Anual
2006	Coordenadores Pedagógicos de educação infantil em exercício na função.	- Módulo 1: Diagnóstico do tempo e do espaço na instituição educativa - Módulo 2: O planejamento das reuniões e as estratégias formativas - Módulo 3: Planos de ação do coordenador pedagógico	144 horas
2007	Coordenadores Pedagógicos de educação infantil em exercício na função.	- Metodologia de formação continuada: instrumentos metodológicos do formador - Plano de formação dos CP - Tempo, espaço e interações na educação infantil nas diferentes linguagens	128 horas

Fonte: Lima (2016, p. 111).

O arquivo de 2007, “A Rede em rede: a Formação Continuada na Educação Infantil”, com 128 páginas, é a documentação e o retrato das experiências e conhecimentos de 30 formadoras e mais de 800 Coordenadores Pedagógicos da época que participaram do programa, cuja primeira fase foi dividida em três módulos, como revela a tabela 1.

Considerando a dimensão de formador, dos documentos analisados anteriormente, este é o primeiro que aborda de maneira mais explícita a importância do estudo do objeto intrínseco à prática do CP. Mais que tratar dos estudos da educação infantil, o olhar foi direcionado para a figura desse profissional que acompanha a prática docente com o objetivo de qualificar essas ações, conforme trecho a seguir:

A Fase 1 visa estimular a participação de todos os Coordenadores Pedagógicos nas reuniões realizadas nas Coordenadorias de Educação, para articular estudo, debate e análise de práticas, atividades que visam criar com eles uma forma de reflexão crítica voltada à superação de impasses e à revolução de determinadas práticas profissionais. O Programa procura destacar o Coordenador Pedagógico na posição de estudioso e de especialista na área para, a partir daí, trabalhar com suas questões e as dos colegas. O Programa

em 2006 cria oportunidades para o Coordenador Pedagógico desenvolver competências para estudar, criar novas práticas e formar conceitos, opiniões fundamentadas e atitudes de promoção humana. (São Paulo, 2007, p. 24)

Da mesma forma, a publicação de 2012 “Percurso de aprendizagens: material de apoio ao coordenador pedagógico” sistematiza o percurso formativo vivenciado pelos CPs. O material foi organizado em duas partes. Na primeira, trata da metodologia de formação, abordando o planejamento de reuniões pedagógicas; a sistematização de conhecimentos construídos; o planejamento compartilhado; a orientação de registros e a devolutiva. Na segunda parte, oferece algumas sugestões de atividades, além de ter um formato que parece lançar provocações ao CP por meio de perguntas reflexivas, que podem ser incluídas em planos mais elaborados de formação enfocando as diferentes linguagens trabalhadas por essa Rede.

Lima (2016), em sua pesquisa, entrevistou 9 gestores que participaram das formações e recolheu percepções da metodologia do programa. Segundo os relatos:

Ao tratar das questões metodológicas, estas parecem ter trazido marcas importantes na formação das gestoras, aspecto revelado ao longo de todas as entrevistas coletadas. Mesmo quando não perguntadas explicitamente sobre questões metodológicas, os discursos vão indicando certa apropriação dos conceitos principais propostos pelo programa nas diferentes frentes/fases da formação por parte das gestoras. A linguagem utilizada pelo programa vai se apresentando ao longo das falas: tematização de práticas, devolutiva, problematização, construção de pauta, cadeia formativa, dentre outros recursos metodológicos utilizados ao longo da formação e que são validados pelas entrevistadas (2016, p. 193).

Ainda em sua conclusão, a pesquisadora aponta que a diversidade de formadores, incluindo profissionais da universidade e da própria rede, promoveu uma integração entre teoria e prática na formação, no entanto, investir na formação dos formadores internos da rede seria muito importante para mitigar a instabilidade das políticas de formação continuada, pois o governos muda, mas o aprendizado permanece.

A inflexibilidade das pautas dos formadores foi outro ponto negativo, pois os grupos eram diversos e os saberes prévios dos mais experientes, por exemplo, não foram considerados nesta elaboração. Esse é um aspecto desafiador quando se trata de um programa de rede, pois considerar os contextos é essencial, no entanto, o número de participantes e as experiências diversas acaba sendo um dificultador para

que as necessidades sejam atendidas. Assim, essas práticas de massa carregam uma questão de uniformidade, de homogeneidade, uma vez que há o conceito de universalidade da aplicação das práticas. Portanto, incorre-se no erro de desconsiderar a realidade local, bem como os contextos sociais diversos nos quais a atuação do CP se desenvolve.

Em 2008, o relatório “Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo”, evidenciou as ações realizadas entre 2005 e 2008. Nesse estudo, afirma-se que

ao longo desses últimos quatro anos, a SMESP investiu na formação do coordenador pedagógico, com o objetivo de **fortalecer seu papel de formador e de gestor do currículo**. Para tanto, os principais programas implementados previram ações de formação para o coordenador pedagógico, que focaram não só seus conteúdos, princípios e pressupostos de base, mas também formas de desenvolver as ações formativas nas unidades, por meio do desenvolvimento de uma metodologia de formação continuada que fez uso de estratégias como problematização, observação, reflexão e registro (São Paulo, 2008, p. 8, grifos da pesquisadora).

Nota-se que o termo *formador* ganhou força e passou a ficar evidente, assim como o fazer do coordenador pedagógico, ao se tratar das metodologias de formação continuada e estratégias. Desde a concepção do cargo, verifica-se que é nesse período que esses aspectos passam a ganhar visibilidade nas publicações.

A gestão de Fernando Haddad - de 1º de janeiro de 2013 a 1º de janeiro de 2017

Fernando Haddad, assume a cadeira de prefeito e, naquele período, especificamente em 2014, verifica-se a divulgação para realização de inscrições para o Curso Optativo “Especialização em Coordenação Pedagógica” na modalidade a distância (EAD) no comunicado nº 1.655 do Diário Oficial do Município. O curso foi promovido em parceria com o MEC (Ministério da Educação e Cultura) / UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) em Polos no município de São Paulo. De acordo com os objetivos e conteúdo, o foco foi a gestão democrática e o direito à educação.

Em 2016, verifica-se a publicação da coleção Gestão Educacional, composta por três volumes, que:

traz uma variedade de experiências realizadas e sistematizadas em forma de artigos ou de relatos de experiências, formando um conjunto de textos que vão de pesquisas acadêmicas e de reflexões a partir da formação coletiva de gestores a relatos do cotidiano escolar, no campo

das aprendizagens, da avaliação, do currículo e este inserido em um território circunscrito e real (São Paulo, 2016, p.7).

O volume 1, sobre gestão e currículo, contém três artigos que perpassam por citações de autores como Freire, Nóvoa, Tardif, Dewey, Garcia, entre outros, abordando discussões contemporâneas relativas à formação de professores e o papel do coordenador pedagógico nesse contexto. São eles:

- A prática pedagógica crítico reflexiva e a formação docente na escola;
- O Coordenador Pedagógico e os desafios no seu papel de formador;
- Agrupamentos: uma possibilidade para a formação contínua entre Professores e Coordenação Pedagógica.

Todos os textos foram elaborados por coordenadores pedagógicos da rede e, além de aspectos teóricos, incluem relatos de experiência que possibilitam ajudar e inspirar outros CPs.

O volume 3 dessa coleção reúne textos relacionados à “gestão, avaliação e aprendizagens” e, dentre os artigos, um especificamente conversa com o CP, tratando da observação de sala de aula. Nele, a autora aborda questões teóricas e práticas da importância dessa estratégia de acompanhamento da prática docente e como realizá-la com o fim de apoiar o professor, e não cair da armadilha de apenas constatar o que foi visto, evidenciando o potencial formativo dessa ação.

Este tipo de prática de publicação de textos produzidos pelos atores que fazem a educação no dia a dia revela representações de que o conhecimento também é produzido na prática e por quem está na prática. É um movimento que valoriza e valida o trabalho destes profissionais que, ao citarem referências da educação, demonstram fazerem a ponte com a Universidade, além de dar luz à possível conversa entre teoria e prática.

A gestão de João Doria - de 1º de janeiro de 2017 a 6 de abril de 2018

A gestão João Doria, que durou pouco mais de um ano (1/1/2017 a 6/4/2018), Alexandre Shneider aparece novamente como Secretário de Educação. Nesse tempo é elaborado o material “Encontro com as equipes gestoras (2017)”, o qual elenca três eixos que serão o norte do trabalho da nova administração e reconhece a importância

da formação de coordenadores pedagógicos para o alcance das metas daquele ano:
i) Acompanhamento das aprendizagens; ii) Currículo; iii) Formação, que registra:

O desafio posto às DREs/DIPEDs será o de otimizar a formação para o coordenador pedagógico, um dos elos da equipe gestora. Este profissional como formador na Unidade Educacional é responsável por potencializar as práticas dos educadores e educadoras, almejando uma maior interlocução entre o que é planejado, proposto e o que realmente é efetivado na prática educativa nos tempos e espaços com os bebês e as crianças. Este trabalho exige um olhar atento e um leque de conhecimentos específicos, que possam o ajudar a maximizar a dinâmica dos envolvidos (educadores, educadoras, bebês e crianças), do que é proposto (desenvolvimento das proposições com os bebês e as crianças) e da formação e desenvolvimento profissional da equipe como um todo. (São Paulo, 2017, p. 8).

Ou seja, a representação que se tem do CP é a do sujeito que irá salvar o campo da educação, pois deverá transitar com excelência e vigor pelo universo dos alunos, dos professores e das famílias.

A passagem de João Doria pela prefeitura foi rápida, pois renunciou ao cargo para concorrer a governador do Estado de São Paulo. Bruno Covas, o vice-prefeito, segue como seu sucessor.

A gestão de Bruno Covas - de 6 de abril de 2018 a 16 de maio de 2021

De 2017 até o ano desta pesquisa (2023), o governo do PSDB permanece, passando por Bruno Covas que ficou de 6/4/2018 até seu afastamento por questões de saúde em 16/5/21, quando Ricardo Nunes assumiu a cadeira.

De 2017 até início de 2019, Alexandre Shneider esteve à frente da Secretaria de Educação e foi quando a prefeitura publicou o “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Coordenação Pedagógica”, que fundamenta o fazer do CP com textos sobre pautas formativas, estratégias formativas, a importância do registro, dialogando com as maiores necessidades desses profissionais na dimensão de formador. Além do material, a SME promoveu um curso para ingressantes no cargo, que será tratado no capítulo seguinte.

Nesse percurso histórico, pautado nas publicações e registros disponíveis no Acervo Digital da Memória Documental da SME, percebem-se os discursos ideológicos que aparecem “como um projetor de agir sobre determinado circuito de

representações, no intuito de produzir determinados resultados sociais” (Barros, 2005, p. 137).

A gestão de Paulo Maluf, por exemplo, deixa claro como toda uma estrutura pode ser montada e articulada para fortalecer um discurso neoliberal de qualidade e produtividade. A política educacional da época organizou cursos e publicou materiais que, segundo Chartier (1988), são bens culturais, que reforçaram por meio de sua circulação as novas formas de pensamento, visando transmitir uma concepção particular de um grupo social que está no poder. Nessa perspectiva, nota-se a figura do CP sendo utilizada como viabilizador das políticas de cada governo, da mesma forma em que se revelam as concepções de formação de professores e o olhar para a dimensão de formador ao longo da história.

CAPÍTULO 3 - Um olhar específico para os coordenadores pedagógicos ingressantes

Desde a criação do cargo de Coordenador Pedagógico da Prefeitura de São Paulo verificou-se, nesta pesquisa, a preocupação, por parte da Secretaria Municipal de Educação, em formar esses coordenadores recém ingressos para o acesso à nova função, visando um alinhamento de rede que estivesse de acordo com as premissas da política vigente.

Da função de fiscalizador, esse agente passou, ao longo dos anos, a adquirir o importante papel de formador, nem sempre possível de ser realizado no cotidiano escolar devido à falta de clareza por boa parte da escola (às vezes incluindo o próprio CP), formação específica do fazer do coordenador pedagógico ou mesmo pelo excesso de atribuições administrativas solicitadas pela rede.

Este capítulo pretende descrever e analisar, a partir de fontes primárias e secundárias, o curso de formação de coordenador pedagógico ingressante da Prefeitura de São Paulo, conduzido pela SME em 2021, visando também a implantação do Currículo da Cidade ²⁵em 2019. E, como citado anteriormente, o período está contemplado na gestão de Bruno Covas, com Alexandre Shneider como Secretário da Educação.

Importante destacar, que esse processo de atualização curricular se iniciou em março de 2017 na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, considerando as aprendizagens essenciais dos estudantes.

²⁵ Segundo explicação disponível no site [currículo | Secretaria Municipal de Educação - Secretaria Municipal de Educação \(prefeitura.sp.gov.br\)](http://currículo|SecretariaMunicipaldeEducação-SecretariaMunicipaldeEducação(prefeitura.sp.gov.br)). O Currículo da Cidade de São Paulo foi criado a muitas mãos a partir dos conhecimentos produzidos e das práticas realizadas pelas professoras e professores da Rede Municipal de Educação ao longo dos últimos anos. O movimento de atualização do currículo envolveu mais de 43 mil estudantes e 16 mil professores ao longo de 2017, em paralelo às discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se faziam nacionalmente, de forma a ser a primeira cidade a lançar o documento em sua versão já alinhada às diretrizes nacionais. Acesso em 18 de março de 2024.

Nesse movimento, há uma publicação específica, chamada “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica”, a qual tem como principal objetivo, segundo o documento

dialogar com a equipe gestora das Unidades Escolares (UEs), em especial com o Coordenador Pedagógico, neste momento em que novos referenciais curriculares chegam às Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e sua implementação é iniciada (São Paulo, 2019, p. 9).

Esta publicação de 108 páginas foi elaborada pela equipe técnica da Coordenadoria Pedagógica (COPEP) e Divisão de Ensino Fundamental e Ensino Médio (DIEFEM) da Secretaria Municipal de São Paulo, portanto, direcionada ao grupo de CPs, e aborda a importância dessa figura na articulação do currículo nas escolas e apresenta fundamentação, conteúdos e relatos que situam o coordenador na dimensão de formador de professores:

Neste processo de implantação, o Coordenador Pedagógico tem a possibilidade de desenvolver percursos de formação continuada que apoiem os professores nesse processo de implementação curricular. Para isso, é necessário que - além de conhecer o Currículo da Cidade também se aproprie do papel de formador e articulador dos processos educativos que acontecem na escola (São Paulo, 2019, p. 7).

Nota-se que há uma primeira evidência de que o foco na formação do coordenador não é para que ele se desenvolva na sua função, mas que se torne o elo de transmissão da mudança curricular nas escolas. O documento deixa claro o papel do CP como determinante para implementação das novas propostas, ou seja, assim como no percurso do cargo ao longo dos anos na Prefeitura de São Paulo analisado no capítulo anterior, esse sujeito se torna um elemento fundamental de ponte que liga as práticas e representações desejáveis de determinada gestão e o que deve acontecer nas escolas:

O papel do CP é determinante para a implementação das inovações curriculares propostas pelo Currículo da Cidade. O lugar de formador e articulador, exercido pelo CP, é decisivo para a criação de situações coletivas e cooperativas de estudo, reflexão e revisão dos planos de ensino dos professores. (São Paulo, 2019, p.51, grifos da autora).

No entanto, o documento aborda temáticas e conteúdos relevantes para a formação do coordenador pedagógico como formador de professores e chama a atenção para a formação centrada na escola, a qual este agente tem um papel importante de considerar o contexto e os saberes docentes. Nesse sentido, verifica-se no material questões como a relevância da organização da rotina do CP, o qual deve incluir também momentos de reflexão da própria prática. Há ainda um tópico exclusivo para reforçar o papel de formador, intitulado “Formação Docente: a essência da atuação do Coordenador Pedagógico”, o qual aborda a importância da parceria entre CP e professores no acompanhamento da prática docente e gestão das aprendizagens dos estudantes. Elaboração de pautas, estratégias formativas e a pertinência da formação continuada do CP são pontos também em destaque.

Há um capítulo destinado ao “coordenador pedagógico na implementação curricular”, no qual é ressaltado novamente que “os percursos de formação e acompanhamento do trabalho docente que norteiam a atuação do Coordenador Pedagógico perpassam pelo conhecimento e a apropriação desse currículo” (São Paulo, 2019, p. 52). Em razão dessa e de outras afirmações e encaminhamentos do documento, mesmo citando que o contexto da escola deve ser considerado, há uma pressão implícita na figura do coordenador para que ele implemente o currículo da cidade que, segundo o material, foi construído a partir do diálogo com vários atores da rede, no entanto, ele chega para que o CP “articule” com as escolas essa proposta já publicada anteriormente.

As Orientações Didáticas são do ano de 2019, mesmo ano que a prefeitura publicou um edital para acesso²⁶ ao cargo de coordenador pedagógico, o que não acontecia havia oito anos. Em decorrência disso, iniciou-se um forte movimento da SME para organizar e promover um curso de formação de coordenadores pedagógicos ingressantes, já que haveria mais de 1000 vagas preenchidas nas escolas do município de São Paulo.

Com essa energia despendida para a implementação do Currículo da Cidade proposto no governo atual, com publicação específica para o CP e abertura de concurso, nota-se de forma cada vez mais evidente a importância e o tipo de

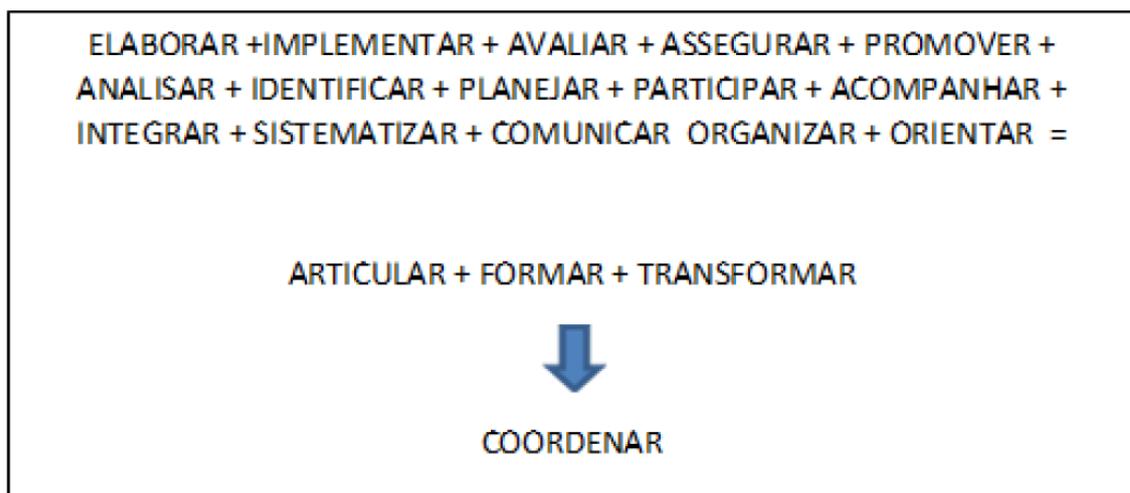
²⁶ Na Prefeitura de São Paulo, o cargo de coordenador pedagógico concursado ocorre via acesso e não ingresso, ou seja, os candidatos devem necessariamente já pertencer ao quadro de funcionários da rede, não permitindo entradas externas para cargos efetivos.

representação dessa figura para a gestão Shneider. Uma vantagem maior ainda é “moldar” os ingressantes para esse novo currículo. Diante da situação, é possível levantar uma hipótese de que esse chamamento do concurso, após tantos anos, foi planejado de maneira estratégica, em virtude do novo currículo. Dessa forma, os novos coordenadores já chegam ao cargo sendo preparados para a implementação da nova política curricular.

O boletim do NTF (Núcleo Técnico de Formação), publicado em junho de 2021, relata brevemente o surgimento e percurso de planejamento do curso para os CPs. Segundo o documento, em 2019 foi organizada uma comissão de formadores de COPED assessorada pelas professoras Vera Placco (PUC-SP) e Vera Trevisan (PUC-CAMP) e o ponto de partida foram as atribuições do cargo presentes no edital do último concurso de acesso de Coordenação Pedagógica. De acordo com o boletim, após reflexões sobre a grande quantidade de responsabilidades, o movimento foi de separar e categorizar as ações, chegando no esquema abaixo (figura 6), que foi o eixo norteador para a organização do curso, pautado em algumas reflexões, como

entre as ações elencadas, quais seriam as de formação, dimensão considerada como a principal função do coordenador pedagógico? Quais seriam as de articulação e de transformação e, além disso, como essas se relacionavam com a formação, modificando, por muitas vezes, o seu sentido? (São Paulo, 2021, p.5).

Figura 6 - Esquema responsabilidades CP



Fonte: Boletim NTF (2021, p. 4).

Esses verbos acima, retirados das atuais atribuições do coordenador pedagógico, revelam o quão complexa é sua atuação na prática. É questionável pensar nas dimensões como sistemas possíveis de serem executados num cotidiano tão desafiador, principalmente o da escola pública. Além disso, o significado de cada verbo, como o “assegurar”, por exemplo, pode reportar à ideia inicial do governo Jânio Quadros, em que a função principal do coordenador era a de fiscalizar o trabalho do professor.

Com a pandemia, em 2020, as rotas foram alteradas, a contratação dos novos servidores foi adiada e o planejamento do curso precisou passar por uma revisão, considerando encontros *on-line* e estratégias diversificadas para o novo modelo, assim como a entrada de novos formadores de COPED.

De acordo com o Portal de notícias²⁷ da Prefeitura na época, no boletim NTF, em fala na abertura oficial do curso, era a primeira vez que os novos ocupantes das coordenações pedagógicas recebiam uma formação inicial para os cargos, fato que esta pesquisa mostrou, via documentos históricos, não ter fundamento, pois desde 1985 muitos governos investem na formação do CP ingressante.

De qualquer forma, o curso teve carga horária bastante robusta, 126 horas no total, sendo 104 síncronas e 22 assíncronas, entre os meses de maio a dezembro de 2021. Os encontros síncronos foram promovidos em 3 etapas, com as DREs divididas em 18 grupos, com 60 CPs em cada turma. A primeira e a terceira etapa foi organizada pela SME/COPED e a segunda etapa pela DRE/ DIPED.

Os formadores receberam materiais de estudos e, localmente, organizaram suas formações. Os ingressantes foram convocados e autorizados à dispensa de ponto, conforme publicação em Diário Oficial da Portaria SME nº 2.379, de 28 de abril de 2021.

Segundo esse documento, homologado sob nº 21105, os objetivos do curso foram:

- Compreender a constituição dos saberes e fazeres dos(as) Coordenadores Pedagógicos(as) (CP) em sua perspectiva formativa, articuladora e transformadora;
- Compreender a concepção e o processo de construção de um Plano de Trabalho;
- Compreender o fazer do(a) CP na perspectiva de formadores de professores, centrada na escola;
- Conhecer as estratégias formativas a serem utilizadas nos diferentes percursos formativos sob a responsabilidade do(a) CP;
-

²⁷ Disponível em: Novos coordenadores pedagógicos receberão formação inicial promovida pela SME | Secretaria Municipal de Educação - Secretaria Municipal de Educação (prefeitura.sp.gov.br). Acessado em 1/9/23.

Refletir sobre ação do(a) CP no planejamento da formação e na articulação do currículo, nas diferentes etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades de educação (Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos); - Problematizar o planejamento docente como mediador da relação do professor com o(a) CP; - Refletir sobre o papel do(a) CP nos processos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem; - Definir o papel do(a) CP nas ações recuperação das aprendizagens.

O conteúdo programático era bastante denso:

Coordenador(a) pedagógico(a) (CP) como formador, articulador e transformador; CP/Recuperação das aprendizagens; CP/ Projeto Político Pedagógico (PPP); CP/ Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA); CP/Educação Integral; CP/ Professor Orientador de Área (POA); O Coordenador(a) pedagógico(a) como formador e as potencialidades das estratégias formativas; A constituição de rotinas de trabalho do Coordenador(a) pedagógico(a); O currículo como experiência e registro, discussão de premissas e princípios do Currículo da Cidade, em diferentes níveis de ensino e modalidades de educação; O papel do CP no planejamento docente – saberes pedagógicos e didáticos/ O papel do POA no planejamento – saberes do conteúdo; O papel do CP no acompanhamento das aprendizagens das crianças / O acompanhamento das aprendizagens na perspectiva do Currículo da Cidade.

Os conteúdos acima denunciam o quão inexecutável se torna a vida real do coordenador pedagógico, que além de tudo tem como principal atribuição formar o professor, sendo que para isso é preciso estudo, acompanhamento da prática docente para verificar as reais necessidades do grupo de professores, planejamento e tempo.

Analisando em paralelo o Currículo da Cidade, verifica-se um alinhamento com o que se deseja do CP e o curso organizado para este público, que é citado como “ator principal do processo de qualificação do ensino e, de forma coletiva e colaborativa, orienta a ação pedagógica. Logo, é ele quem, em contato direto com os professores, concretiza o currículo” (São Paulo, 2019, p. 27).

Para elaboração das formações que seriam realizadas nas DREs, as assessoras enviaram materiais de estudo e textos relacionados a: Elaboração de pautas formativas; Estratégias formativas (tematização de prática e dupla conceitualização); A aprendizagem do adulto professor; Planejamento; Registro; Formação continuada; Formação de professores reflexivos.

Este último, de Donald Schön (1992), intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos”, discute o que chama de *praticums reflexivos*, que tem como

objetivo aumentar a consciência dos professores sobre sua própria aprendizagem, incluindo como compreendem conceitos como as fases da lua ou as interações em sala de aula. A supervisão desse processo pode se tornar um *praticum* reflexivo, ajudando os professores a refletir sobre suas práticas. A reflexão rigorosa requer dados observáveis, indo além das descrições verbais dos professores para incluir observações diretas registradas, permitindo uma análise detalhada do comportamento e das intenções. No desenvolvimento de um *praticum* reflexivo é essencial considerar três dimensões da reflexão sobre a prática: a compreensão das matérias pelo aluno, a interação interpessoal entre o professor e o aluno, e a dimensão burocrática da prática, incluindo como os professores lidam com a liberdade necessária para uma prática reflexiva.

A partir desse texto, é possível perceber uma fundamentação teórica robusta para a prática do coordenador pedagógico, no entanto, o simples compartilhamento de materiais não garante que os formadores dos CPs farão uma leitura, compreensão ou mesmo utilização desses textos nos encontros.

Como parte integrante das etapas de formação, foram incluídas no programa três *lives* com as professoras Vera Placco e Vera Trevisan, com 2 horas de duração cada, cujas temáticas foram: Coordenação Pedagógica e o cotidiano da escola: plano de trabalho e formação; As atribuições do Coordenador Pedagógico e a Gestão do Currículo; Mediações possíveis e necessárias do CP na escola e as aprendizagens dos alunos e professores. A partir dessas temáticas é possível verificar que esse CP atua tanto no campo do ensino, como no campo do acompanhamento das aprendizagem que, claro, estão diretamente relacionadas, no entanto, ambas as funções necessitam de tempo e dedicação.

As Lives

A primeira *live* será tratada nesta pesquisa com mais detalhes devido à relevância do conteúdo e relação com a questão norteadora do trabalho. Ela foi iniciada com a fala da professora Vera Placco, explicitando que aquele momento se tratava de uma palestra, pensada num contexto de formação. Essa fala torna-se importante, pois no período pandêmico muitas *lives* surgiram no campo educacional e foram sendo adotadas como modelo de formação, que como conceito pode ser definido:

Um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos. Essas ações integradas implicam o agir, o intervir e o mediar como ações do formador (Placco; Souza. 2018, p. 14).

O encontro permitia uma interação apenas via *chat*, no entanto, eram mais de 1000 participantes, pois mesmo a convocação sendo apenas para os ingressantes, os demais CPs com mais tempo de casa tinham sido convidados.

A apresentação dos slides da professora Vera iniciou com a Capa do Currículo da Cidade, demonstrando articulação desse material com o encontro e objetivos do curso e, após compartilhar a imagem de uma obra para fazer analogia à ideia de construção coletiva, cita uma pesquisa de 2011 realizada por ela, na qual constata que “a formação que traz melhores resultados é a realizada na escola e que parte das necessidades de seu coletivo”. Questiona, então, como promover essa formação continuada e o que compete ao CP.

Diante disso, a professora reforça em sua fala a ideia de que a ação pedagógica deve ser realizada junto com os agentes educativos “com a finalidade de promover e facilitar a aprendizagem dos alunos na escola”. Além disso, aborda que o papel do CP implica em mediar currículo, professores e alunos, possibilitando melhor comunicação entre eles e a qualidade do ensino, ou seja, tarefas importantes e que somadas são quase impossíveis de serem cumpridas.

Na sequência, Placco discorre sobre as três dimensões que caracterizam o trabalho do CP, que articula o trabalho coletivo e colaborativo; que forma o professor, oferecendo condições para que ele se aprofunde em sua área e no trabalho pedagógico. Neste último aspecto, chama a atenção do grupo, pois, segundo ela, essa é a dimensão que deve pautar o trabalho do CP, sendo o “ponto de partida e de chegada”. A última dimensão é a que atribui ao CP o papel de transformação, não no sentido romântico e ingênuo, mas num compromisso com o questionamento, ajudando o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática, atendendo às demandas de mudanças na realidade escolar. Aponta também que as pesquisas vêm mostrando que a dimensão mais presente é a de articulação, mas que o formador deve entender a tríade como uma engrenagem, pois quando articula, também forma.

Sobre o cotidiano da escola, Placco apresenta um diagrama, no qual retoma e exemplifica questões de importância, rotina, urgência e pausa, que estão presentes diariamente e, muitas vezes, quando não percebidas, se misturam e podem

desorganizar o trabalho do CP. Para isso, apresenta um estudo de 1999 de Carlos Marcelo Garcia, no qual são abordados 8 princípios norteadores das ações formativas, sendo eles:

- 1) Formação de Professores como um contínuo – sempre que o CP tem a oportunidade de refletir junto ao professor sobre as questões da escola. Vera Placco dá o exemplo da palestra que ela está dando naquele momento, que faz parte de um plano de formação maior, é a parte de um todo e não algo isolado.
- 2) Integração da Formação de Professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular – projetos formativos da escola têm durabilidade.
- 3) Ligação dos processos de Formação de Professores com o desenvolvimento organizacional da escola.
- 4) Articulação e integração entre a Formação de Professor e as questões pedagógicas – Nesse momento, Placco critica a proposição de temas teóricos desligados das questões que o professor enfrenta dentro de sala de aula.
- 5) Integração teoria-prática na Formação de Professores - conhecimento prático-pessoal – aqui ressalta que há que se considerar a experiência do professor e não cair no praticismo de ficar apenas contando experiências vividas.
- 6) Isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva, ou seja, a lógica proposta deve estar relacionada ao que se vivencia nas formações.
- 7) Formação de professores adaptada ao contexto em que esses trabalham, fomentando a participação e reflexão, levando em conta a individualização: necessidades e interesses dos professores;
- 8) Formação de professores que os possibilite questionar suas próprias crenças e práticas institucionais.

Placco esclarece ainda que a formação de professores, assim como a dos alunos, é uma prática social e, portanto, coletiva e lembra que cabe à coordenação pedagógica a liderança desse coletivo, na criação de condições que garantam o desenvolvimento do plano de formação. Cita como papel do CP a elaboração do Projeto Político Pedagógico, que deve ser construído coletivamente e o qual deve constar objetivos de formação de professores e seu plano de formação.

Em seguida, assume a palavra a professora Vera Trevisan, que inicia sua fala retomando a pesquisa realizada em 2011, cujas discussões foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação, pois uma das questões mais fortes levantadas foi a necessidade de se pensar em uma formação específica para o coordenador pedagógico.

Trevisan destina o tempo para abordar um dos instrumentos de trabalho do CP, que é o plano de ação. Reforça que os encontros dos grupos tratarão também disso.

Foi possível verificar nesta primeira *live* o desafio de um encontro em massa e não presencial, pois a maioria das questões dirigidas ao *chat* estavam relacionadas à lista de presença, à dispensa de ponto, às dificuldades de acompanhar o momento de forma *on-line* pela dinâmica da escola e queixas a respeito do excesso de trabalho. Poucas questões de fato associadas à temática tratada, o que deixa dúvidas sobre sua efetividade.

Diante desse fato é importante considerar as condições de trabalho deste coordenador, que não será foco desta pesquisa, mas que influenciam diretamente no seu papel de formador. Como formar um CP se a ele não são oferecidas condições básicas para o exercício de sua função?

Além disso, por inúmeras vezes o Currículo da Cidade cita a importância de se considerar os contextos numa formação, entretanto, há um grande conflito de concepções da SME entre o que se prescreve e o que se realiza, pois ao organizar uma *live* com o intuito de se formar os CPs ingressantes, desconsiderou a importância da reflexão, do diálogo, da discussão. Numa situação de pandemia, o modelo remoto era a única condição possível, no entanto, grupos menores poderiam ser formados pela SME para garantir a troca entre os participantes e professoras convidadas.

Um aspecto que esta pesquisa não deu conta foi a verificação de como as formações nas DREs ocorreram pois, considerando o conceito de Isomorfismo tratado na própria *live*, a inquietação que fica é: O coordenador pedagógico foi formado de acordo com o que se espera dele como formador, ou os encontros foram basicamente estudos e discussões teóricas, desconsiderando a prática e dúvidas do dia a dia dos CPs?

Relacionado ao papel do coordenador pedagógico como formador de professores, a primeira *live* é a que ganha destaque nesta temática. A segunda se destinou a tratar de alguns aspectos do Currículo da Cidade e quais as especificidades

da ação do CP na gestão das aprendizagens. Dividiu a apresentação em três eixos de atuação: 1) Sujeitos da formação/ aprendizagem – abordou a importância de se conhecer os processos de desenvolvimento das crianças, jovens e adultos; 2) O Plano de Ação – o qual deve considerar as condições dos alunos, do território, além da atribuição de atendimento às famílias; 3) Dimensões de estudo – chamou a atenção para a necessidade do CP de planejar as melhores estratégias para se trabalhar determinado conteúdo com os professores, considerando as experiências docentes.

Em relação ao item 1, novamente é possível notar o desafio do coordenador pedagógico, pois não há uma relação com sua área de atuação ou segmento para assumir uma escola. Por exemplo, um professor de matemática do ensino médio pode acessar o cargo de coordenador pedagógico em uma unidade de educação infantil, mesmo sem nunca ter trabalhado com os pequenos. Apenas a certificação da pedagogia lhe garante isso. Diante de tantos conteúdos, prática e burocracias que precisa se apropriar, conhecer a faixa etária das crianças que irá atuar será mais uma delas.

A terceira *live* tratou da avaliação e acompanhamento das aprendizagens; a recuperação das aprendizagens e o planejamento docente. Essa temática situa o coordenador em mais uma de suas linhas de trabalho, a de gestor do currículo e das aprendizagens dos alunos. Ou seja, seu principal papel é o de formar professores, no entanto, também é responsável por esse acompanhamento. Os Ginásios Vocacionais traziam uma experiência interessante e mais aplicável à realidade de uma escola, com a figura dos dois orientadores, um que cuidava do aspecto educacional e o outro pedagógico, como tratado na introdução dessa pesquisa.

As questões da identidade profissional do CP não serão tratadas nesta pesquisa, no entanto, o aumento do número de pesquisas sobre a coordenação pedagógica, nos anos recentes, revela certo consenso sobre a importância desse profissional nas escolas, por um lado, e a necessidade de compreender suas atribuições e práticas e, ao mesmo tempo, fundamentar princípios para suas ações.

Assim como na primeira *live*, essas duas seguintes trouxeram aspectos relevantes para a atuação do coordenador pedagógico, no entanto, a interação no *chat* também foi marcada por queixas dos participantes relacionadas às precárias condições de trabalho, ao excesso de atribuições, e à simples solicitação da lista para marcar presença. Além disso, retomando o conceito do *praticums* reflexivos discutido

por Nóvoa (1992), torna-se uma prática incoerente um encontro massificado como a proposta da *live*, cujo formato é impessoal, distante e quase nada interativo.

A partir da análise destes materiais (O currículo da cidade, os arquivos para os formadores da DREs e as *Lives*), foi possível notar uma ausência de conteúdo histórico, necessário para se compreender a atual configuração do cargo de CP na rede de forma crítica. O que se revelou foi uma concepção pautada no presenteísmo, em que se apresenta apenas o que se espera desse profissional, desconsiderando, inclusive, o histórico de políticas educacionais anteriores evidenciado pela afirmativa de que era a primeira vez que os novos ocupantes das coordenações pedagógicas recebiam uma formação inicial para esse cargo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando investigar como está configurado o trabalho desenvolvido com os Coordenadores Pedagógicos nos documentos oficiais, especificamente nas publicações da Secretaria Municipal de São Paulo, no período de 1985 a 2021 para que atuem na formação docente, esta pesquisa mostrou sua relevância à medida que foi desvelando o processo de formação desses agentes, principalmente dos ingressantes. Além disso, a própria metodologia foi ganhando importância devido ao desconhecimento dos próprios funcionários da prefeitura de São Paulo sobre os processos históricos já vividos dentro da rede.

Conforme descrito, este cargo enfrenta desafios históricos, pois carece de um currículo e uma identidade. O coordenador pedagógico está na linha de frente da formação dos professores e notam-se os investimentos dos diversos governos para formá-lo dentro de seus preceitos, pois ele será a ponte que comunicará o currículo desejado. Nessa perspectiva, a falta de continuidade das propostas, a depender das mudanças políticas, é um agravante no campo educacional, pois impacta diretamente a ação do CP junto aos docentes.

Exemplificando as afirmações postas e atrelado ao objetivo de analisar os temas e as propostas dos materiais de formação e publicações selecionados da Secretaria Municipal de São Paulo, destinados aos coordenadores pedagógicos como formadores de professores, o que se constatou e chamou a atenção foi que a gestão de Paulo Freire iniciou um forte movimento com a gestão democrática, descentralizando as formações e criando grupos de formação dentro das escolas para que cada contexto fosse o ponto de partida. No entanto, na gestão seguinte, com Paulo Maluf assumindo a prefeitura de São Paulo, os promissores ideais freirianos foram substituídos por uma enxurrada de materiais que reforçava a qualidade total da educação – termo empresarial e da administração, que foi transposto para a educação com o objetivo explícito de aumento da produtividade.

Ainda nesta pesquisa foi possível verificar as concepções de formação que permearam os materiais elaborados para o público de coordenadores pedagógicos e os elementos relacionados ao papel dele como formador de professores. De treinamento, passando por capacitação, essas terminologias, carregadas de sentidos, ao longo dos anos, são substituídas pelo termo *formador*. As diferentes compreensões

e formatos de formação vão mudando e isso fica evidente ao notarmos o termo *treinamento* nos primeiros encontros com os CPs em 1986, numa ideia tecnicista. Em seguida, até meados da década de 90 é usado o termo *capacitação* de coordenadores pedagógicos, mesmo que os documentos já utilizassem a expressão *formação continuada* de professores. Nos últimos anos, a dimensão de formador passou a ser central nas discussões sobre o papel do coordenador pedagógico. Central pela importância e pela preocupação de não estar sendo contemplada no cotidiano escolar. Além disso, a visão do CP apenas como líder de equipe, reforçado no governo Maluf, foi se modificando e ganhando corpo com a dimensão de formador.

Assim, um marco importante nas publicações da SME, que evidencia essa dimensão, é o programa Rede em Rede, de 2007, pois de maneira articulada com a prática do CP aborda temáticas específicas sobre o fazer desse profissional. Dentre os conteúdos do curso, estão as metodologias e estratégias de formação, além da compreensão da formação continuada centrada na escola. Esses e outros conceitos se consolidam na rede e permanecem nas publicações seguintes com maior e menor intensidade até ganharem força novamente em 2019, com a publicação das Orientações Didáticas do Currículo da Cidade que, na sequência, culminou com a formação dos Coordenadores Pedagógicos Ingressantes.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a figura de Alexandre Shneider à frente da Secretaria de Educação nas duas publicações destacadas. Respondendo para diferentes prefeitos, mas com linhas de trabalho semelhante, ele parece ter dado continuidade à função principal do coordenador pedagógico como formador de professores, no entanto, numa perspectiva de implantação de currículo e ideais da gestão vigente. Mesmo abarcando objetos de conhecimento importantes para a atuação do CP, os documentos explicitam a importância dessa figura para que o currículo seja implementado nas escolas.

Portanto, nessa perspectiva, com tantas atribuições para o coordenador pedagógico e sem uma formação específica e sistemática, as dimensões de formar, articular e transformar ficam fora da realidade. O articular assemelha-se, muitas vezes, ao transmitir; o formar, numa perspectiva de moldar ao que se pretende; e o transformar, depositando no professor, através de uma operação, a pressão da mudança curricular. Dessa forma, ao tomar como base o percurso histórico desse coordenador, o papel de fiscalizador ainda está presente e posto como outros termos.

Nesse sentido, à luz de Roger Chartier, foi possível identificar as representações contidas nos materiais da Secretaria Municipal de São Paulo direcionados aos coordenadores pedagógicos. O que se analisou foi uma espécie de currículo prescrito, mas que revela concepções e linhas de compreensão da formação continuada e o papel do CP, que claramente foi se constituindo ao longo dos anos. As terminologias utilizadas perderam e ganharam força a depender da gestão e tempo histórico. Recentemente as pesquisas sobre a dimensão de formador do coordenador pedagógico vem avançando e com ela os conteúdos relacionados a isso ficam mais evidentes.

Claramente nota-se como há uma disputa em torno da figura desse coordenador, que se torna uma ponte valiosa entre o pensamento do grupo social que está no poder e os professores que formarão a grande massa. As publicações e as formações são bens culturais, que transmitem uma concepção particular de educação e o que se espera do CP como formador de professor. As práticas produzidas impõem uma autoridade, revelando que as representações não são discursos neutros (Chartier, 1988).

A análise dos materiais fornece pistas dessas práticas e representações, mas não determina o que aconteceu e gerou de resultados e comportamentos. Cada sujeito formado faz suas leituras e essa continuidade nas escolas, o quanto isso reverberou, não foi possível investigar nesta pesquisa, por não ser o foco. Os materiais apresentam o que está prescrito e essas pistas encaminham para as concepções de quais mensagens são desejáveis naquele momento, qual coordenador se pretende ter em determinada gestão, a quem ele servirá, sob quais perspectivas.

Observa-se, então, que as publicações para o CP estão a serviço do governo vigente e não à formação crítica desse agente, que tem o papel estratégico de formar professores. Além disso, não lhe é dado condições e contextos favoráveis para exercer esse papel tão importante para a qualidade da educação brasileira.

O fato é que, independente de uma formação específica, este profissional enfrenta desafios diários. E esta pesquisa abre possibilidade para continuidade de uma investigação de como estas formações ofertadas e materiais publicados pela SME para o coordenador pedagógico reverberam em sua atuação como formador junto aos professores nas unidades escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 9-24.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do Coordenador Pedagógico. São Paulo, Revista Educação. Ed. Segmento, ano 12, nº 142, fev. 2009. p. 38-39.

ARAÚJO, Janaína Cacia Cavalcante. **Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação inicial de Coordenadores Pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a Contribuição De Roger Chartier. **Maringá: Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Estadual de Maringá**, n. 1, vol. 9, p. 125-141, 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Imperio do Brazil. 1827. Parte primeira**. Typographia Nacional: Rio de Janeiro, 1827. In. Atos do Poder Legislativo. Coleção das Leis do Brasil/1827. Disponível em https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao2.html, acesso em jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Institui as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. 2002

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências**. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021**. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>, acesso em jul. 2023.

CASAGRANDA, Graziela Zaltron Oliveira. O papel do coordenador pedagógico na escola: A formação em contexto e a busca por uma epistemologia da prática. **Caderno Marista de Educação**, v. 11, n. 1, p. e37950-e37950, 2020.

CAMARGO, Debora Rana. **Coordenador pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador**. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CARLOS, Rinalda Bezerra. Em busca de um formação para a transformação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 113-122.

CARTACAPITAL. Educação. **Piso salarial de professores brasileiros é o menor de 40 países, aponta OCDE**. Revista CartaCapital. set. 2021. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/piso-salarial-de-professores-brasileiros-e-o-menor-de-40-paises-aponta-ocde/>. Acesso em jul. 2023.

CLAUDIO, Claudemiro Esperança et al. **Política e práticas formativas em confronto na cidade de São Paulo a partir da gestão Paulo Freire (1989-1992):** representação de professores sobre a escola. 2015.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: os desafios da participação docente. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 7, p. 88-111, 2017.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Lisboa: DIFEL, 1988.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, p. 173-191, 1991.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 9-14.

COELHO, Mariza de Paula Dias. **Provimento de cargos de professores da cidade de São Paulo: rituais de concursos – 1892, 1893, 1894**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

CORREA, Adriano Borba. **Formação de Formadores:** implementação de uma política de formação de coordenadores pedagógicos realizada por uma diretoria de ensino da rede pública da Grande São Paulo. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

DIEFENBACH, J. **Déficit de alfabetização aumenta na pandemia; entenda causas e consequências**. 2022. Humanista: Jornalismo e Direitos Humanos. Disponível em

<https://www.ufrgs.br/humanista/2022/04/19/deficit-de-alfabetizacao-aumenta-na-pandemia-entenda-causas-e-consequencias/#>, acesso em jul. 2023.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009

FERREIRA, Naura S. Carapeto. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FONTANELLA, Silvane. **A formação docente nos documentos da ANFOPE, nas DCNs e na pedagogia**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade de Passo Fundo, 2011.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; GONÇALVES, Leiliane da Silva Micena. Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 37, 2º sem. de 2013, pp. 63-71. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000200007, acesso em jul. 2023.

GARCIA, E. G.; MARTINELLI, M. A.; MORAES, N. S. O aprendizado da escola: discussão de seu projeto pedagógico. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 189-216.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho, CHRISTOV Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-16

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: fev. 2023.

GATTI, Bernadete. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. In: GARCIA, Walter E. **Perfis da Educação: textos selecionados de Bernadete Gatti**. São Paulo: Autêntica Editora, 2011

GIGLIO, C. B.; MENDONÇA, M. Paulo freire e o consenso progressivo na gestão da educação municipal em são paulo. A cunha e o formão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 674–694, 2021. DOI: 10.21573/vol37n22021.113065. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/113065>. Acesso em: 31 mar. 2024.

GIOVANI, Priscila. **Coordenador Pedagógico: contribuições para sua formação. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação)** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2013.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas**.

Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2012.

ISHII, Antonella Bianchi Ferreira. A história das políticas educacionais no Município de São Paulo: um sobrevoo entre os anos 1983 e 2007. **Holos**, v. 8, p. 28-40, 2015.

LEMOS, Michael de Oliveira. **Orientação Técnica para Coordenadores Pedagógicos**: marcas da atuação de seus formadores. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v.10, p. 11-33, 2007.

LIMA, Márcia Aparecida Colber. **A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação "A Rede em rede" – a formação continuada na educação infantil**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Paulista, São Paulo: 2016.

LOUREIRO, Emília Marlene Morgado. **Formação de professores em serviço**: uma experiência da rede municipal de educação de São Paulo iniciada no governo Erundina. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo: 2013.

MANNINI, Bartira. **A orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo (1961 - 1970)**: um percurso histórico de Renovação Educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2023.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise. **Caderno CEDES: São Paulo**, n. 36. 1995.

MARCONDES, Heloisa. **Guiomar Namó de Mello**. 2017. In. IEA. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Pessoas. Disponível em <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoag/guiomar-namo-de-mello>, acesso em jul. 2023.

MARTINS, Fernando Silva. **Processo de mercantilização no Ensino Superior privado brasileiro e formação de professores no curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

MIZIARA, Leni A. S.; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, p. 609-635

MOREIRA; BARAVESCO e SILVA. Neoliberalismo e Educação Superior no Brasil: contexto de crise e desmonte das políticas educacionais. **Anais da X Jornada Internacional Políticas Públicas**. Universidade do Maranhão. 2021. Disponível em https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoid_537_537612d3dde0a883.pdf, acesso em jul. 2023.

NABOAS, Lizandra Quintal. **A formação de formadores por meio dos Multiletramentos em uma Diretoria de Ensino da rede pública estadual de São Paulo**. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2020.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. Diálogos: São Paulo, 2023.

NÓVOA. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA. A formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. p. 15-33

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/ na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PAOLILLO, Serjane Cristina. **Processo constitutivo do coordenador pedagógico iniciante do município de São Paulo na perspectiva da análise sócio-histórica**. Dissertação (Mestrado Profissional) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PINTASSILGO, Joaquim. O mestre como artesão/ prático e como intelectual. In: MAGALHÃES, Justino. ESCOLANO, Augustín (Orgs.). **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. P. 83-99.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho, SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 25-44.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. In: **ENDIPE – XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Fortaleza: EDUECE, 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, pp. 47-61.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho, SOUZA, Vera Lucia. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA,

Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, pp. 9-24.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018, pp. 9-16.

SANTOS, Maria de Fátima Barbosa. **Contribuições e desafios da cadeia formativa no processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Trabalho final (Mestrado Profissional) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 21.811 de 27 de dezembro de 1985**. Institui o regimento comum das escolas municipais, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 9874 de 1985**. Reestrutura a carreira do magistério municipal, institui a evolução funcional, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 54.453 de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

SÃO PAULO (Município). **Portaria nº 7.849, de 02 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da secretaria municipal de educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica.

SÃO PAULO (Município). **Portaria SME nº 2.379, de 28 de abril de 2021**. Convoca e dispensa do ponto coordenadores pedagógicos para participarem do curso "identidades profissionais em construção: a coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de São Paulo".

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Criação do cargo de Coordenador Pedagógico**. 1985.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município. **Lei nº 9.874**, que "Reestrutura a Carreira do Magistério Municipal, institui evolução funcional e dá outras providências". 1985.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Caracterização da atuação do coordenador pedagógico das escolas municipais do primeiro grau da rede Municipal de São Paulo**. 1986.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Encontro de coordenadores pedagógicos**. 1986.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Treinamento de capacitação inicial para Coordenadores Pedagógicos**. 1986.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Estudo descritivo no perfil do Coordenador Pedagógico de EMEI**. 1987.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Considerações sobre o Coordenador pedagógico na rede de ensino**. 1988.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/Construindo a Educação Pública Popular**. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/1989.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Capacitação de Coordenado Pedagógico**. 1993.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Subsidiando a ação do Coordenador pedagógico**. 1993.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **O Coordenador Pedagógico: identidade em construção: curso de aperfeiçoamento**. 1995.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Informativo do Coordenador Pedagógico**. 1996.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação: fazer a aprender na cidade de São Paulo**. 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Curso de Especialização Coordenador pedagógico**. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município. **Comunicado nº 1.655 do Comunica a realização de inscrições para o Curso Optativo “Especialização em Coordenação Pedagógica” na modalidade a distância (EAD)**. 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Gestão, avaliação e aprendizagens**. 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Gestão e Currículo**. 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Encontro com as equipes gestoras**. 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Orientações didáticas do currículo da cidade: Coordenação Pedagógica**. – 2.ed. – São Paulo: SME /COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Catálogo Memória Documental**. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Boletim NTC**. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **COPEDE – Núcleo técnico de formação**. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Proposta de Formação. São Paulo: SME/DOT, 2005. Apud LIMA, Márcia Aparecida Colber. **A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação "A Rede em rede" – a formação continuada na educação infantil**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Paulista, São Paulo: 2016.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Rev Currículum Form**, v.9, n.2, 2005.

SIQUEIRA, Tatiane Pereira Costa. **Necessidades formativas de coordenadores pedagógicos em município paulista**. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SOUSA, J. E.; GIACOMONI, C. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 139–156, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/189278>. Acesso em: 31 mar. 2024.

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

TORRES, Carlos Alberto et al. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990**. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Aracaju, setembro, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/48/47.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

ZEICHNER, Kenneth. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 535-554, 2008.