

REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Soane Santos Silva¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Ennia Débora Passos Braga Pires²

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Emiliana Oliveira Rocha dos Santos³

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Jusceleide Moreira de Souza⁴

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Paula Cristina Soares Silva de Almeida⁵

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Resumo

O trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão da política de formação de professores e o trabalho do coordenador pedagógico. Mais especificamente busca-se discutir os termos legais do processo de formação inicial e continuada dos professores e refletir as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico considerando que dentre as suas atribuições legais prescritas está o papel de formador. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de análise documental para coleta de informações e dados que serviram de base para a construção da investigação. A pesquisa perpassa pela compreensão do contexto das redefinições do papel do Estado a partir da década de 90, suas influências na política de formação de professores e nas leis que a normatizam, bem como, a relação entre a formação continuada e o trabalho do coordenador pedagógico a considerar seu papel formador nas instituições de ensino. Ao levantar reflexões sobre as políticas públicas de formação de professores e o trabalho do coordenador pedagógico, obteve-se a constatação da complexidade que

¹ Mestranda em Educação - Programa de Pós Graduação em Educação PPGED/UESB; Pedagoga; Membro do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional – LUDIPPE. E-mail: soanesilva@hotmail.com

² Doutora em Educação - UNICAMP; Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL/UESB) e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UESB); Líder do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional – LUDIPPE. E-mail: enniadebora@uesb.edu.br

³ Mestranda em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação PPGED/UESB; Pedagoga; E-mail: emiliana_oliveira_rocha@hotmail.com

⁴ Mestranda em Educação - Programa de Pós Graduação em Educação PPGED/UESB. Pedagoga; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Políticas Públicas para a Educação Superior/UESB; E-mail: jusci_jesus@hotmail.com

⁵ Mestranda em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação PPGED/UESB. Pedagoga; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Didática, Formação e Trabalho Docente – Difort. E-mail: paulacristina.ssa@gmail.com

envolve esta relação. O coordenador pedagógico, diante da apropriação da autonomia, precisa ter espaço para assumir o papel formador, articulador e transformador. As concepções de Estado regulador com foco nos processos avaliativos e seus resultados impõe um grande desafio ao coordenador pedagógico no trabalho de formação continuada com o docente.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação de Professores. Políticas Públicas.

Introdução

As redefinições no papel do Estado ocorridas a partir dos anos 90, que estreitam a relação entre público e privado na política educacional brasileira, caracterizou a organização de um Estado com função reguladora apropriada de princípios neoliberais. A política de responsabilização e avaliação, marcas das redefinições, minimiza o papel do Estado, principalmente, sua função social, colocando-o na posição de mediador e não mais executor. A lógica capitalista alcança a esfera educacional, por meio de políticas públicas, estruturadas na perspectiva da relação público e privado. Entre tantas políticas públicas, destaca-se neste estudo a política de formação de professores e seus impactos na organização da prática educativa. Com um Estado funcionando sob a lógica capitalista, as mudanças ocorridas atingiram diretamente a vida dos trabalhadores, pois vieram acompanhadas de preceitos de produtividade, eficiência e competitividade. Estes preceitos endossaram uma política de avaliação e resultado condicionando a qualidade da educação à qualidade dos profissionais docentes e sua práxis educacional. Para tanto, coloca-se em questão a formação inicial e continuada destes profissionais.

Diante desta discussão, evidencia-se neste estudo a figura do coordenador pedagógico e suas atribuições no espaço escolar, destacando entre elas, a responsabilidade pela formação continuada. O coordenador é situado em uma posição que requer estudo, conhecimento e superação de desafios, uma vez que está diretamente ligado ao pedagógico, de onde, com a sua mediação e articulação, entre as políticas públicas de Estado e a prática na sala de aula, emergem ações que refletem na qualidade do ensino. É considerando a atribuição da ação formadora do profissional que assume a função de coordenar a prática educativa da escola, que este trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão da política de formação de professores e o trabalho do coordenador pedagógico. Mais especificamente busca-se discutir os termos legais do processo de formação inicial e continuada dos professores e refletir as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico, considerando que dentre as suas atribuições legais prescritas está o papel de formador.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como característica identificar e analisar informações para construção e ampliação de um referencial teórico sobre determinado objeto de estudo.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Rodriguez (2014, p. 148) destaca que:

A pesquisa bibliográfica inicia-se a partir de uma exaustiva análise crítica do produzido a respeito do objeto estudado com base na própria experiência do pesquisador como sujeito histórico e social. [...]. O referencial teórico adotado propiciará as primeiras aproximações de caráter teóricas para escolher o caminho mais adequado para a construção do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica permite investigar os aspectos que envolvem uma temática a partir da análise das fontes secundárias. Para tanto, realizou-se um levantamento dos documentos que abordassem a temática formação de professores e o trabalho do coordenador pedagógico no espaço escolar como referencial para o alcance do objetivo proposto. O estudo perpassou pela compreensão do contexto das redefinições do papel do Estado a partir da década de 90, suas influências na política de formação de professores e nas leis que a normatizam, bem como, a relação entre a formação continuada e o trabalho do coordenador pedagógico a considerar seu papel formador nas instituições de ensino.

A reflexão sobre os processos de coordenação pedagógica contribui com a ampliação do conhecimento sobre a atuação deste profissional enquanto referencial que age significativamente na formação continuada dos professores, dentro das unidades escolares, levando em consideração as interfaces de uma política pública de responsabilização enraizada pelo sistema neoliberal, numa relação público e privado.

Das proposições da política de formação de professores à prática do coordenador pedagógico

Nas últimas décadas, as políticas de formação de professores implementadas em nosso país surgem na perspectiva de atender às exigências criadas por um sistema neoliberal e suas influências econômicas e sociais, diante de um processo de globalização atraente, com promessas de avanços científicos e tecnológicos, estabelecendo e fortificando o desempenhado papel do mercado, a nível internacional, nas esferas públicas.

As redefinições que ocorrem no papel do Estado, que têm como foco atender às necessidades do mercado, reconfiguram a organização da educação brasileira, com base numa forte política de relação entre o público e o privado. Peroni e Caetano (2015, p. 336)

afirmam que “a relação entre o público e o privado na política educacional é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas”. Esta relação entre público e privado desponta como possibilidade de melhorar a qualidade da educação do país, sob o convencimento da existência de uma crise no Estado, no entanto, suas reais intenções é manter a lógica de eficiência e produtividade do mercado. Assim “a estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação”, Peroni e Caetano (2015, p. 339). Bonamino (2003, p. 255) corrobora com esta compreensão ao afirmar que o processo de redefinição

Trata-se de uma perspectiva que considera os diferentes mecanismos que levam ao encolhimento da presença do Estado e que incluem movimentos de diminuição do investimento e gasto estatal, de eliminação do papel produtivo e distributivo do Estado, ou mesmo que restringem as atividades estatais reguladoras e de gestão.

Analisando a relação entre público e privado, neste contexto de influências neoliberais e redução do papel do Estado, a educação se torna um dos mecanismos mais afetados com estas mudanças, sendo concretizadas na alteração e implementação das leis reguladoras da educação brasileira, em políticas públicas educacionais de controle com foco nos resultados, seguindo a lógica do mercado capitalista. A exemplo disso, a aprovação da LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, com mudanças que inserem a educação no contexto das redefinições e políticas de controle e regulação e o Movimento Todos pela Educação que, com a justificativa de fortalecer a relação entre sociedade e Estado, alimenta a relação público e privado e direciona a ação Estatal sobre os processos educativos. Em seguida, as mudanças são articuladas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 2007, implementadas no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) e no Plano de Ações Articuladas (PAR). De acordo estudos de Peroni *et al.* (2013, p.09), nas diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) “apareceu a sugestão de parcerias com o setor privado, numa clara manifestação de desobrigação do Estado e repasse da responsabilidade à escola”.

Dentre tantas mudanças ocorridas com a reforma da educação, no contexto das redefinições do papel do Estado estão as “reformas educativas nas áreas de avaliação, currículo, gestão, financiamento e formação de professores”, de acordo afirmações de Oliveira *et al.* (2016, p. 13). A política instaurada com foco na qualidade para a educação recai sobre os profissionais da educação, sobretudo os professores, com toda força, num discurso voltado ao desenvolvimento do profissional docente com pré-requisitos

essencialmente na sua formação. Assim a política de responsabilização dos resultados, eficiência e produtividade do mercado capitalista acampa no universo da profissionalização docente, numa relação público/privado, acarretando sobre o professor uma série de competências e acúmulo de trabalho, dentre outros fatores.

No quesito política de formação de professores, diante das redefinições, é importante destacar no âmbito legal o que aborda a LDB sancionada em 1996, no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2014).

No mesmo artigo, no inciso 1º, designa os responsáveis por esta formação,

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 2014).

Ainda no artigo 62 – A, indica os locais onde as formações iniciais e continuadas devem ser realizadas, no parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2014).

A LDB orienta as ações de formação de professores, no sentido de atingir a qualidade da educação por meio da qualidade das políticas de formação de professores. Assim, após uma caminhada de reflexões e discussões, respaldado na LDB, o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, entra em vigor em 2014, reforçando esta política, o que é evidenciado nas metas 15 e 16:

Meta 15 - garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 - formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

No ano subsequente, entra em vigor, sob resolução nº 02 de 1º de Julho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério Para a Educação Básica. Destaca-se nas diretrizes, no capítulo I, Das Disposições Gerais, no artigo 5º:

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015).

A importância da formação dos profissionais da educação é enfatizada nas diretrizes como um processo incessante, e concretizada, sobretudo, na prática educativa. Esta concepção visualiza a escola, e toda sua dinâmica, como espaço formativo e de profissionalização do professor. Para tanto, as diretrizes deixam explícitas a necessidade de uma comunicação permanente entre as instituições da educação superior e as instituições da educação básica. A Resolução 02/2015, visibiliza esta necessidade quando propõe em um dos seus princípios: “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015).

Analisando as abordagens legais que regularizam a formação inicial e continuada, realçam-se os seguintes aspectos: a formação docente deve ocorrer em nível superior; a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios são responsáveis por esta formação; esta formação deve ocorrer no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior; deve ser garantida a formação continuada em sua área de atuação considerando as necessidades e o contexto dos sistemas de ensino; a educação continuada é concretizada na prática educativa, no cotidiano, dentro na escola. É preciso considerar que, apesar dessas mudanças terem representado significativos avanços para a formação dos professores, as bases legais estão num universo de redefinições do papel do Estado e que, mesmo sendo relevantes à qualidade da educação, estão implícitas a necessidade de se instituir uma política de formação sob as bases do mercado capitalista com vistas à política de resultados e eficiência e a composição de um Estado como menos responsabilidade social.

Em face do exposto, direcionamos a discussão para o aspecto da formação continuada sendo concretizada na prática educativa, dentro da escola, a considerar as necessidades e o contexto dos sistemas de ensino. Neste ponto, é que nos encontramos com o profissional do coordenador pedagógico, que dentre as diversas atribuições, de acordo com a compreensão

dos Estados e Municípios, é consonante a concepção do seu papel formador, articulador e transformador. Silva e Sampaio (2015, p.966) afirmam que as “atribuições do coordenador pedagógico contêm significativa potencialidade transformadora em relação ao pensar e ao fazer pedagógico”. Os mesmos autores destacam que

A formação continuada dos professores representa a possibilidade de aprofundar os debates concernentes aos dilemas e às potencialidades inerentes ao processo educativo, ação essencial a ser realizada no espaço escolar, em razão das particularidades formativas dos educadores reunidos na escola e das práticas didático-metodológica, permeadas por concepções de mundo e por relações subjetivas, que devem ser analisadas sobre o parâmetro coletivo (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 966).

A complexidade organizacional da formação continuada no espaço escolar sob a articulação do coordenador pedagógico envolve diversos fatores, desde as deliberações legais até a efetivação da prática educativa em sala de aula. Considera-se neste contexto fatores significativos concentrando a reflexão desta dinâmica de formação inicial e continuada, sob os três pontos essenciais.

O primeiro deles é que para trabalhar formação continuada com os professores sob a articulação do coordenador pedagógico dentro da escola é preciso pensar também na formação desse profissional levando em consideração sua formação inicial e desenvolvimento de sua identidade profissional. Envolve-se aqui a valorização do profissional coordenador, elaboração de plano de carreira, regulamentação de suas reais atribuições, condições de trabalho adequado para desenvolvimentos das propostas e ações de formação. É preciso pensar em leis consistentes que deem credibilidade ao coordenador diante do seu ambiente de trabalho. Neste aspecto “é inegável que essas legislações contribuem para constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2013, p. 761). Potencializar o profissional do coordenador pedagógico, direcionando para a formação continuada, requer investimentos na valorização e claras definições do seu papel no espaço escolar. Esta fragilidade é explícita ao constatarmos que na própria LDB, poucas referências são destinadas ao papel formador que ele exerce.

O segundo ponto refere-se à formação continuada dos professores. Situação que requer um olhar sobre o contexto escolar e social que o docente está inserido. Envolve-se nesta questão todos os aspectos que compõem a identidade docente, entre eles a história de vida, a formação e a prática docente. A “identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito [...] em um

movimento tensionado, contínuo e permanente” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2013, p. 762). Exige-se na formação do coordenador a compreensão destes processos, pois eles interferem diretamente na práxis pedagógica e na formação do professor. Faz-se necessário considerar estes aspectos no âmbito individual e coletivo e, ao mesmo tempo, atender as demandas exigidas pela dinâmica organizacional. Lidar com as questões identitárias, significa conhecer os caminhos que emergem a profissionalização docente, incluindo a valorização e todos os seus dilemas, pois

a identidade profissional é um processo que é resultado do significado que cada professor atribui à profissão, isto é, a convicção valorativa que cada professor, enquanto ator e autor, outorga a sua ação, bem como a partir dos seus valores, modo de assentar-se no mundo, construir a sua história embrenhada de saberes, angústias e anseios e do significado que o exercício da profissão ocupa em sua vida. (ARAÚJO, 2015, p. 60).

Diante desta análise, o coordenador pedagógico, atuando em seu papel formador,

[...] deve empreender o processo de formação docente com vistas a desenvolver uma postura profissional investigativa, crítica-reflexiva, ou seja, consumir o processo formativo contínuo docente a fim de concatenar teoria e prática. (ARAÚJO, 2015, p. 63).

O terceiro ponto engloba as políticas públicas, que constantemente são instituídas nas unidades escolares, voltadas à qualidade da educação. No entanto, aparecem recheadas de intencionalidades implícitas e explícitas de uma política de mercado respaldada numa relação público e privado e que devem ser implementadas no Projeto Político Pedagógico e transformadas em ações na prática educativa, sob a mediação/articulação do coordenador pedagógico. Neste cenário, o coordenador passa a adotar uma postura mediadora/formadora, junto ao profissional docente, no universo do desenvolvimento profissional e constituição de sua identidade que envolve as questões da qualidade da formação inicial e incertezas da formação continuada e, ao mesmo tempo, a considerar a instabilidade promovida pela política de responsabilização e controle do Estado que exige a adoção de uma postura reflexiva e não passiva diante das decisões institucionais.

Quanto a estas vertentes, Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014, p. 620) enfatizam a importância dos coordenadores problematizarem “o alcance de sua atuação”, tornando-se imprescindível reconhecer diante desta realidade as “intenções das políticas educativas com visão crítica em relação aos fenômenos determinantes de sua ação”, percebendo a escola como “parte integrante de um contexto social mais amplo”. Os mesmos autores, ainda

afirmam que para os coordenadores alcançarem a dimensão democratizante da educação, livre de “práticas formativas hegemônicas” terão que perpassar

[...] pela luta constante contra os cursos de formação continuada que, promovidos por grandes empresas privadas do setor educacional ou mesmo por sistemas públicos de ensino, visam apenas obter “dividendos” ou ganhos na “produtividade” do ensino ofertado, em desrespeito às experiências profissionais e pessoais daqueles atores diretamente implicados com a práxis pedagógica. (MIZIARA; RIBEIRO E BEZERRA, 2014, p. 620).

No desenrolar das correlações entre redefinições do papel do Estado, políticas de formação de professores e práticas educativas, é perceptível a posição de poder adotada pelo coordenador, quando se apropria da autonomia. Seguindo esta lógica, intensifica-se que

A autonomia relaciona-se a essa capacidade de refletir e analisar a própria prática profissional visando à superação do enquadramento ideológico constituído pela estrutura de poder, bem como a construção de uma perspectiva emancipatória concernente à transformação política da realidade social (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 967).

A autonomia como princípio direcionador que provoca transformações no campo das concepções potencializa a função do coordenador pedagógico tornando-o capaz de provocar reflexões críticas nas tomadas de decisões, tanto coletivas organizacionais, quanto individuais, de cada docente, que são refletidas na sala de aula. Daí coloca-se em pauta que as políticas de formação docente continuada numa percepção de compreensão dos desafios impostos pela prática, podem representar um caminho para a autonomia, quando desvinculadas de princípios controladores espelhados em modelos privatizantes do processo educativo. Formação inicial e continuada de qualidade para professores e coordenadores pedagógicos que proporcione olhares transformadores a todo este contexto.

Para Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014, p. 620) “a coordenação é reconhecida como a principal instância formadora de professores”. Um trabalho que deve estar em constante confronto com as políticas educacionais redimensionadas pelo sistema de mercado capitalista controlador e autoritário, com vistas na produtividade e desenvolvimento de competências, impondo a responsabilidade pelos caminhos e descaminhos da educação aos profissionais que exercem a docência. A inserção das ações de formação inicial e continuada, por seus respectivos responsáveis, apresentadas na LDB, Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério Para a Educação Básica, sob análise reflexiva do contexto de suas formulações, sem desconsiderar a relevância para o processo democratizante educacional,

caracteriza uma preocupação determinante aos rumos da valorização docente e do coordenador pedagógico, da valorização da prática educativa e consequentemente da qualidade da educação.

Considerações Finais

Ao levantar reflexões sobre as políticas públicas de formação de professores e o trabalho do coordenador pedagógico, obteve-se a constatação da complexidade que envolve esta relação. Estas percepções estão pautadas em alguns fatores observados como: a falta de uma formação de qualidade para os profissionais de educação, desvinculada dos princípios neoliberais, numa relação público e privado, impostas pelas redefinições do papel do Estado, a partir dos anos 90; a falta de legislação específica e sólida para melhor definição das atribuições do coordenador pedagógico, permitindo que ele atue com mais ênfase na função formadora; os dilemas enfrentados pelo coordenador ao ter que lidar com a formação e todos os conflitos na construção da identidade docente e seu processo de profissionalização.

O coordenador pedagógico, diante da apropriação da autonomia, precisa ter espaço para assumir o papel formador, articulador e transformador. As concepções de Estado regulador com foco nos processos avaliativos e seus resultados impõe um grande desafio ao coordenador pedagógico no trabalho de formação continuada com o docente. Primeiro porque isto ocorre paralelo à busca da sua própria profissionalização e, segundo porque exige uma luta contra concepções ideológicas que perpassa por caminhos contraditórios ocasionando a desvalorização do profissional da educação, gerando insegurança insatisfação, dentre outros fatores. O resultado disso recai na responsabilização dos profissionais pelo sucesso ou fracasso escolar. Eficiência e resultado são fatores essenciais dentro desta política de mercado. Eficiência dos educadores manifestada nos resultados avaliativos dos educandos.

Ressalta-se que a ação formadora deste profissional gera movimento entre forças que constituem a prática educativa com resultados significativos no ensino público. É a reflexão sobre o fazer pedagógico, por meio da formação continuada, sob um olhar crítico de um universo amplo que envolve as políticas públicas de formação de professores e o papel do Estado.

Referências

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis.** 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em:

[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14793/1/2015_dis_oaaraujo.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14793/1/2015_dis_ohaaraujo.pdf). Acesso em 14/01/2019.

BONAMINO, Alicia M. Catalano de. O público e o privado na educação brasileira. **Revista brasileira de história da educação**, n. 5, p. 253-276, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167323/O_publico_e_o_privado_na_educacao_brasileira.pdf. Acesso em 18/03/2019.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 15/08/2018.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Lei nº 02 de 01 de julho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. MEC/CNE/CP, 2015.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, vol.95, n.241, p.609-635, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/09.pdf>. Acesso em 25/03/2019.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Vidal Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em 02/11/2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; PIRES, Daniela de Oliveira; BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte; BERNARDI, Liane Maria Bernardi; COMERLATTO, Luciani Paz; CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 92-109, 2013 – ISSN: 1982-3207. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Poled/search>. Acesso em 18/03/2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>. Acesso em 24/03/2019.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Contribuições do método materialista histórico dialético. In. CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília: Faculdade de Educação / Universidade de Brasília: UnB, 2014, p. 131-152.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Minas Gerais. **Ensaio: aval pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 23, n 89, p. 964-983, out/dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0964.pdf>. Acesso em 14/01/2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de; AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AMARAL, Nelson Cardoso. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação**. Caderno Temático 6. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/6Caderno.pdf>. Acesso em 14/01/2019.