

# eduser

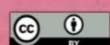
## **Coordenador pedagógico: perspectivas, necessidades e desafios à formação continuada de professores da educação básica**

Pedagogical coordinator: perspectives, needs and challenges  
in the continuing education of basic education teachers

Coordinador pedagógico: perspectivas, necesidades y  
desafíos en la formación continua de docentes de educación  
básica

**FÁBIA CRISTINA MORTEAN DE MEDEIROS, ADEMIR HENRIQUE  
MANFRÉ, RENATA PORTELA RINALDI**

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X  
<https://www.eduser.ipb.pt>



## **Coordenador pedagógico: perspectivas, necessidades e desafios à formação continuada de professores da educação básica**

**Pedagogical coordinator: perspectives, needs and challenges in the continuing education of basic education teachers**

**Coordinador pedagógico: perspectivas, necesidades y desafíos en la formación continua de docentes de educación básica**

**FÁBIA CRISTINA MORTEAN DE MEDEIROS<sup>1</sup>**

**ADEMIR HENRIQUE MANFRÉ<sup>2</sup>**

**RENATA PORTELA RINALDI<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Doutoranda em educação pelo PPG em educação da UNESP; Presidente Prudente/SP; Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-9594-9363> ; [fabia.cristina2@hotmail.com](mailto:fabia.cristina2@hotmail.com) .

<sup>2</sup> Doutor em educação, Professor do PPG em educação da UNOESTE; Presidente Prudente/SP; Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2067-4657> ; [ademirmanfre@yahoo.com.br](mailto:ademirmanfre@yahoo.com.br) .

<sup>3</sup> Doutora em educação. Pesquisadora Produtividade do CNPq, Brasil. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Câmpus de Rio Claro - UNESP; São José do Rio Preto/SP; Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-7772-6705>; [renata.rinaldi@unesp.br](mailto:renata.rinaldi@unesp.br)

### **Contribuição**

<sup>1</sup> Conceitualização; Curadoria de Dados; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Redação – Rascunho Original; Redação - Revisão e Edição.

<sup>2</sup> Administração do Projeto; Redação – Revisão e Edição; Supervisão; Visualização.

<sup>3</sup> Redação – Revisão e Edição.

**Submetido:** 22/fevereiro/2026

**Aceite:** 29/junho/2026

**Publicado:** 21/julho/2026

**RESUMO:** O artigo objetiva investigar as necessidades formativas e os desafios dos coordenadores pedagógicos perante as dificuldades apresentadas por professores no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com defasagem no processo de alfabetização. Discute-se a ótica dos saberes dos coordenadores e o nível de defasagem dos estudantes da rede pública estadual de São Paulo, Brasil que cursam os Anos Finais do Ensino Fundamental e médio. Reflete-se sobre as atribuições dos coordenadores que atuam nas escolas de ensino regular e escolas do Programa Ensino Integral de um município do interior do estado de São Paulo por meio das Resoluções SEDUC nº 53/2022 e nº 61/2024. Essa análise é complementada pela Resolução nº 4/2024 responsável por instituir as DCNs para a formação inicial em nível superior e de profissionais do magistério para a educação básica no Brasil. Abrange a pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, cujos dados foram coletados por meio de questionários on-line direcionados aos coordenadores pedagógicos e submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2011). Constatou-se que muitas escolas possuem estudantes não alfabetizados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio; pouco mais de um terço dos coordenadores pedagógicos possuem formação inicial em Pedagogia e que esses profissionais são impactados pela instabilidade profissional. Conclui-se que a defasagem dos

estudiantes no processo de alfabetização é um desafio recorrente; as necessidades e desafios dos coordenadores pedagógicos podem ser minimizados por meio da formação inicial e continuada ao encontro de suas necessidades formativas e fundamentada nas ciências da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coordenação Pedagógica; Formação Inicial; Alfabetização.

**ABSTRACT:** This article aims to investigate the professional development needs and challenges faced by pedagogical coordinators regarding the difficulties teachers encounter in the teaching and learning process of students lagging behind in literacy. It discusses the coordinators' knowledge base and the extent of the literacy gap among students in the São Paulo state public school system who are in the final years of elementary school and in high school. It reflects on the duties of coordinators working in regular schools and Full-Time Education Program schools in a municipality in the interior of São Paulo state, in light of SEDUC Resolutions No. 53/2022 and No. 61/2024. This analysis is complemented by Resolution No. 4/2024, which established the National Curriculum Guidelines (DCNs) for the initial higher education training of teaching professionals for basic education in Brazil. The study employs qualitative research of a bibliographic and documentary nature; data were collected via online questionnaires sent to pedagogical coordinators and subjected to content analysis based on Bardin (2011). The findings revealed that many schools have students who are not literate in the final years of elementary school and in high school; slightly more than one-third of the pedagogical coordinators hold an initial degree in Pedagogy; and these professionals are affected by job instability. The study concludes that the literacy gap among students is a recurring challenge and that the needs and challenges faced by pedagogical coordinators can be mitigated through initial and continuing education that addresses their specific training needs and is grounded in educational sciences.

**KEYWORDS:** Pedagogical Coordination; Initial Training; Literacy.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo investigar las necesidades de desarrollo profesional y los desafíos que enfrentan los coordinadores pedagógicos ante las dificultades que encuentran los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con rezago en alfabetización. Se analiza la base de conocimientos de los coordinadores y la magnitud de la brecha de alfabetización entre los estudiantes del sistema público de enseñanza del estado de São Paulo que cursan los últimos años de la educación primaria y la educación secundaria. Asimismo, se reflexiona sobre las funciones de los coordinadores que trabajan en escuelas regulares y en escuelas del Programa de Educación de Tiempo Completo en un municipio del interior del estado de São Paulo, a la luz de las Resoluciones SEDUC n.º 53/2022 y n.º 61/2024. Este análisis se complementa con la Resolución n.º 4/2024, que estableció las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la formación inicial de nivel superior de los profesionales de la enseñanza para la educación básica en Brasil. El estudio emplea una metodología cualitativa de carácter bibliográfico y documental; los datos se recopilieron mediante cuestionarios en línea enviados a coordinadores pedagógicos y se sometieron a un análisis de contenido basado en Bardin (2011). Los resultados revelaron que muchas escuelas cuentan con estudiantes que no han alcanzado la alfabetización en los últimos años de la educación primaria y en la educación secundaria; que poco más de un tercio de los coordinadores pedagógicos posee una titulación inicial en Pedagogía; y que estos profesionales se ven afectados por la inestabilidad laboral. El estudio concluye que la brecha de alfabetización entre los estudiantes constituye un desafío recurrente y que las necesidades y dificultades que enfrentan los coordinadores pedagógicos pueden mitigarse mediante una formación inicial y continua que aborde sus necesidades específicas de capacitación y se fundamente en las ciencias de la educación.

**PALABRAS CLAVE:** Coordinación Pedagógica; Formación Inicial; Alfabetización.

## 1. Introdução

No Brasil a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece princípios, estruturas, procedimentos, direitos e deveres que regem a sociedade como um todo. Também chamada de Constituição Cidadã ou Carta Cidadã, símbolo da democracia recente do país, ela assegura a oferta do ensino público, que se efetivará pelas ações a serem dinamizadas e implementadas nos diversos sistemas de ensino em todo o território nacional, mediante o regime de colaboração entre os entes federados (Distrito Federal, Estados e Municípios) e o financiamento da educação. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996) pautada nos princípios da Constituição, disciplina que a educação escolar se desenvolverá, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. A educação básica é a primeira etapa desse processo e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Está organizada em três etapas, a saber: Educação infantil (pré-escola – 4 a 5 anos, obrigatória); Ensino Fundamental com duração de nove anos, sendo: Anos Iniciais: 1º ao 5º ano (6 a 10 anos, obrigatória) e Anos Finais: 6º ao 9º (11 a 14 anos, obrigatória); Ensino Médio: 1.º a 3.º séries (15 a 17 anos, obrigatória). Adicionalmente, a educação escolar no território brasileiro terá cinco modalidades de ensino que serão adaptadas às necessidades e perfis dos estudantes, sendo elas: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação especial; Educação profissional; Educação Indígena e Quilombola; Educação a Distância e Educação no campo. Além do exposto, a Carta Cidadã (Brasil, 1988, Art.º 206, V e VIII) define que os profissionais da educação exercerão papel fundamental na difusão do ensino de modo a reconhecer a importância da educação escolar nos processos de democratização da sociedade. Assegura-se, portanto, a valorização desses profissionais por meio dos planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos nas redes públicas, além da garantia do piso salarial profissional nacional. Depreende-se, portanto, a existência de regulamentação para a efetivação de uma educação de qualidade, mas é necessário ponderar que há cenários educacionais, econômicos e sociais afetados por problemas que dificultam atender aos preceitos constitucionais, fatos que adensam e complexificam os desafios e as responsabilidades dos entes federados e de todos os envolvidos com a educação escolar no país.

A LDB nº 9.394/1996, ainda considerando os princípios constitucionais, relaciona os profissionais da Educação Básica escolar como ‘professores e trabalhadores em educação’, portanto, não faz menção específica à Coordenação Pedagógica (CP) e menciona, também, os fundamentos para a formação daqueles profissionais, de modo a atender as especificidades para o exercício do cargo (Art.º 61 e Parágrafo Único). No entanto, reconhecemos que embora a CP não esteja diretamente prescrita nesse documento normativo da política educacional do país, pode ser identificado um tratamento específico para aqueles que estiverem na “função de coordenação e assessoramento pedagógico”. Assim, constatamos que a CP tem, a partir da vigente lei, um direito que antes não lhe foi conferido. Fato considerado um avanço, uma vez que na promoção da valorização dos profissionais do magistério, aqueles profissionais que exercem a função de CP terão direitos equivalentes aos de docentes e especialistas da educação em seu exercício profissional, mesmo considerando que o parágrafo 2.º do art.º 67 da referida lei tenha sido incluído somente no ano de 2006, por força da Lei nº 11.301. Portanto, preceitua a Lei nº 9.394/1996, em seu art.º 67 e parágrafos, o seguinte:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;

- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art.º 40 e no § 8º do art.º 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar **e as de coordenação e assessoramento pedagógico** (Brasil, 1996, grifo nosso).

Em vista do exposto, este estudo investiga o papel da Coordenação Pedagógica (CP) diante dos desafios que surgem no apoio aos professores do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio durante o processo de formação escolar no Brasil, particularmente na alfabetização de estudantes da rede pública estadual de São Paulo que perpassaram os Anos Iniciais e ainda não consolidaram as aprendizagens necessárias dessa etapa. Historicamente, a função de CP recebeu diferentes nomenclaturas no território nacional brasileiro, como, por exemplo, “coordenador” e “professor coordenador”<sup>1</sup>, contudo, neste artigo, utilizaremos o termo Coordenador Pedagógico (CP) por se tratar de uma nomenclatura usual na literatura.

De acordo com Libâneo (2001), a estrutura organizacional da escola é composta por diferentes sujeitos e cada membro desempenha distintas atribuições previstas no Regimento Escolar ou na Legislação Específica de cada ente federado – Distrito Federal, Estado ou Município: 1) Conselho de escola, 2) Direção, assistente de direção ou Coordenador, 3) Setor técnico administrativo (secretaria escolar, serviços de zeladoria, limpeza, vigilância, multimeios – biblioteca, laboratório, videoteca, etc, 4) Professores e alunos, 5) Pais e comunidade – Associação de Pais e Mestres (APM) e, 6) Setor pedagógico (Conselho de classe e Coordenação)<sup>2</sup>.

Nessa organização, o Coordenador Pedagógico (CP) integra o segundo item da estrutura de Libâneo (2001), sendo incumbido, em sua função, de fomentar e promover a formação continuada dos docentes, orientar práticas pedagógicas, elaborar estratégias para melhorar o desempenho dos estudantes, identificar possíveis dificuldades no processo educativo, entre outros. Sua relação com os sujeitos do âmbito escolar é importante para assegurar um ambiente educacional coerente, inclusivo e inovador. Segundo França (2025):

a coordenação pedagógica ocupa um papel estratégico na mediação entre as diretrizes das políticas educacionais e a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar. Trata-se de uma função que articula diferentes dimensões do trabalho educativo, exercendo um papel central na organização curricular, no acompanhamento do ensino e na promoção da formação continuada dos docentes. (p.53)

Ainda, segundo a autora, “a coordenação pedagógica atua como instância de escuta, diálogo e reflexão crítica, sendo fundamental para o fortalecimento da cultura de desenvolvimento profissional nas escolas” (França, 2025, p. 54). Contudo, para conseguir atender essas demandas, o

---

<sup>1</sup> A partir de 2022, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), por meio da Resolução n.º 53, esse profissional passou a ser denominado Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP) nas escolas de tempo parcial e Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPG) nas escolas do Programa de Educação Integral (PEI). Mais informações: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação (2022). Resolução SEDUC nº 53. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-53-de-29-06-2022/>.

<sup>2</sup> Considerando o contexto atual na rede estadual de São Paulo, acrescenta-se à organização de Libâneo (2001) o Grêmio estudantil, à Equipe multiprofissional (Psicólogo, Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais de apoio etc).

CP necessita ter formação inicial qualificada e sólida formação continuada, pois de suas ações também emanam garantir a efetividade da proposta pedagógica da escola e a qualidade educacional. Nesse sentido, buscamos responder à questão geral de pesquisa: quais as principais necessidades e desafios dos CP no apoio aos professores para lidarem com os estudantes não alfabetizados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio?

A fim de apresentarmos as ações, atribuições, dificuldades e necessidades do CP, buscamos refletir sobre sua atuação diante dos desafios no apoio pedagógico aos professores em exercício na educação básica. Para isso, foram coletados, por meio de questionários, dados sobre a defasagem dos estudantes no processo de alfabetização e produções dissertativas dos CP sobre as adversidades que assolam sua atuação profissional.

O artigo está estruturado da seguinte forma: primeiramente, contextualizamos a temática da formação de professores no Brasil. Em seguida, definimos os procedimentos metodológicos da pesquisa que resultou neste artigo e apresentamos a análise do projeto com base em sete categorias. Posteriormente, veiculamos aspectos sobre a formação, atuação, dificuldades e necessidades dos CP da rede de ensino frente à defasagem dos estudantes e a necessidade de formar os professores da escola para intervirem nesse cenário. Por fim, apresentam-se considerações com vista a evidenciar as contribuições do artigo para a área de estudo.

## **2. A formação de professores no contexto nacional: diretrizes e a responsabilização na docência**

O estudo pressupõe que algumas das necessidades e dificuldades no exercício da função de CP podem estar validadas pelas próprias bases legais e diretrizes que sustentam a formação inicial desses profissionais, pela ausência de formação na graduação em Pedagogia (Oliveira; Guimarães, 2013) ou por uma formação inicial e continuada pautada exclusivamente na docência (Kuenzer, 2024).

Uma sequência de diretrizes advindas da LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996) colocou a formação dos professores em evidência. A priori, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil 2002) apresentou a noção de competência como orientadora dos projetos pedagógicos curriculares dos cursos.

Avançando, entre 2009 e 2016, foi aprovada a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Foi apontada como robusta em seu teor e qualificada para a formação docente por envolver associações ligadas à formação de professores, as contribuições de especialistas da área e pela defesa de uma sólida formação teórica e precisa base epistemológica para a formação docente.

Nesse breve retrospecto histórico, entre avanços e retrocessos, foi instituída a Resolução do CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Esta, por sua vez, apresentou-se como paradoxal, por ter sido aprovada sem debate aprofundado de estudiosos da temática, não considerar as pesquisas consolidadas no campo da formação de professores.

A estrutura curricular proposta no documento organiza-se em três eixos formativos, sendo eles, Estudos de Formação Geral (EFG), Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das Áreas de Atuação Profissional (ACCE) e as Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), objetivando promover a articulação entre teoria e prática. Contudo, descarte pontos obscuros e sem respostas, principalmente, aos três eixos a pouco citados: Como ocorre? Em que está fundamentada? Como a formação para uma educação de qualidade será alcançada se a proposta

curricular permanece a mesma? Como essa ação se concretizará, já que foram retiradas 400 horas de prática?

Para Nóvoa (2024), essa “situação atual, de grande fragmentação institucional, dificulta políticas coerentes e inovadoras, que sejam consistentes com um reforço da centralidade e da profissionalidade docente” (p.10). Ademais, compreendeu-se o comprometimento que essas diretrizes trazem à formação qualificada dos profissionais da educação – em particular nesse estudo, para os Coordenadores Pedagógicos – bem como, as consequências em sua prática profissional e na formação continuada de professores.

### **3. Caminhos metodológicos da pesquisa: unidade regional de ensino investigada e os dados sobre a defasagem escolar**

#### **3.1. Dados contextuais**

Objetivando qualificar a análise dos indicadores, considerou-se importante descrever a regional estudada em seus aspectos geopolítico e econômico. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022<sup>1</sup>, a região exerce papel estratégico como centro urbano, econômico e agrícola, atendendo municípios vizinhos com serviços e infraestrutura. Apesar de possuir Produto Interno Bruto (PIB) expressivo, a distribuição de renda é desigual, revelando disparidades entre áreas mais e menos desenvolvidas.

De acordo com os dados da SEDUC-SP e da Secretaria Escolar Digital (SED) referentes ao ano de 2024, a Unidade Regional de Ensino é composta por 45 escolas abrangendo os segmentos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, distribuídas por 11 municípios jurisdicionados a regional. Estes municípios abrigam 19 unidades escolares de Período Integral (PEI) e 26 do Período Parcial de ensino. Essas escolas computaram, em 2024, o total de 18.226 matrículas distribuídas entre os períodos noturno, diurno e integral, com maior número de matrículas no período diurno e com taxa média de frequência de 92,7% (São Paulo, 2024). Também integram a Unidade Regional de Ensino (URE), 45 Diretores escolares, 72 Vice-Diretores, aproximadamente 124 Coordenadores Pedagógicos, cerca de 730 Professores da Educação Básica (Ensino Fundamental e médio) e 45 Professores da Educação Básica (Ensino Fundamental – Anos Iniciais). Além disso, a Regional é integrada por núcleos pedagógicos, de apoio administrativo, frequência escolar, finanças, administração de pessoal, entre outros, assistência técnica, centros, equipe com supervisores e um Dirigente regional de ensino que cumprem dentre seus diferentes papéis, o de apoiar a rede de ensino e garantir a implementação das ações de política educacional do Estado. Dentre esses profissionais, e no âmbito escolar, encontram-se os Coordenadores Pedagógicos que, no decorrer de sua rotina analisam os dados de aprendizagem e defasagem dos estudantes por meio da rotina de trabalho, da análise de indicadores avaliativos, dos resultados dos conselhos de classe e série, orientam melhorias à prática pedagógica de professores, entre outras demandas. As informações analisadas foram apresentadas no fim do ano de 2024 por um projeto estruturado pela Equipe de Especialistas em Currículo (EEC)<sup>2</sup>.

#### **3.2 Sobre o Projeto**

---

<sup>1</sup> Para mais dados: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/presidente-prudente.html>.

<sup>2</sup> Centro de apoio formativo para professores e gestores escolares, composto por um Coordenador de Equipe Curricular (CEC) e 17 Professores Especialistas em Currículo (PEC). O CEC zela pelo trabalho coletivo e pelo cumprimento das atribuições. Atende aos normativos que reafirmam esse espaço de trabalho para apoio à gestão do currículo da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Os PEC atuam em parceria com os supervisores de ensino na formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos (CGP) e dos professores que atuam na docência em sala de aula.

O projeto foi implementado pela EEC tendo como responsável o PEC - Anos Iniciais em parceria com o PEC de Educação Especial e objetiva:

Subsidiar os Professores da Educação Básica, Professores Especializados da Educação Especial, CGP (Coordenador de Gestão Pedagógica) e CGPG (Coordenador de Gestão Pedagógica Geral) na realização e análise da sondagem de escrita, no planejamento de boas situações de aprendizagem e na ampliação de saberes quanto ao processo de alfabetização. (Medeiros, 2024, p. 4)

Os estudantes que integram o projeto são aqueles que frequentam o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio e que se encontram em processo de alfabetização. Para o desenvolvimento das ações, foi estruturado o Documento Orientador (DO) de sondagem *Apoio para a realização da sondagem de escrita no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio*. O DO abrange orientações aos professores e CP para a aplicação de reescrita textual e de lista de palavras, orientações para a identificação das hipóteses de escrita de acordo com a psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1986), instruções sobre o que fazer após a análise e orientações de como fazer o estudante avançar em cada hipótese, visando atender às necessidades educacionais dos estudantes em defasagem.

Ainda, de acordo com o DO, essa ação se faz urgente pela necessidade formativa de orientar CP e Professores da Educação Básica que não possuem experiência ou conhecimentos sobre o processo de alfabetização, visto que essa demanda é própria de professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em sua maioria, formados em Pedagogia. De acordo com Medeiros (2024), o elevado número de estudantes com mais de 12 anos de idade ainda não alfabetizados constatados nas avaliações diagnósticas realizadas pelas unidades escolares, são preocupantes.

Os dados analisados no presente estudo, foram coletados a partir de questionários on-line preenchidos, bimestralmente, pelos CP. As informações foram analisadas pelo PEC dos Anos Iniciais e PEC de Educação Especial, que juntos fazem uso desses resultados para elencar quantos e quais estudantes estão apresentando maior defasagem na aprendizagem, objetivando, fomentar ações formativas e orientações que vão ao encontro das necessidades desses alunos, Professores e CP.

Na investigação, restringiu-se os dados para a sondagem de escrita de palavras do mesmo campo semântico e aos meses de agosto e outubro de 2024. De acordo com os resultados divulgados on-line em um site dos Anos Iniciais<sup>1</sup>, o projeto apresentou na 4.<sup>a</sup> sondagem de escrita – correspondente ao 4.<sup>o</sup> bimestre de 2024 –, a participação de 43 escolas, das quais 41 (95,3%) declararam possuir estudantes não alfabetizados.

As informações foram coletadas em um período de dois meses - entre agosto e outubro de 2024. Identificadas as escolas que possuem estudantes em fase de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o projeto identificou quais as turmas (ano e série) que apresentam maiores dificuldades na alfabetização.

Nessa direção, seguindo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), utilizou-se dois Questionários on-line como instrumento de coleta de dados. A primeira categoria que despontou do estudo foi a “baixa hipótese de escrita alfabética”. Ela surge mediante resposta à questão: “Sua escola possui estudante em uma das hipóteses de escrita não alfabética (pré-silábica, silábica ou silábica-alfabética)?”. De acordo com os dados coletados 95,3% das unidades escolares apontaram apresentar estudantes abaixo da hipótese de escrita alfabética.

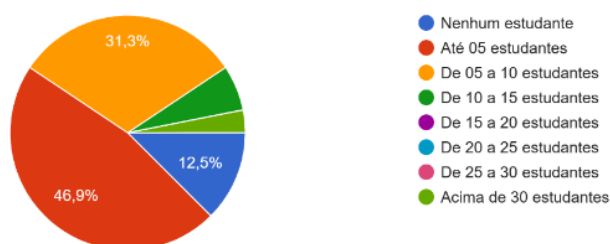
A seguir, por meio do gráfico da Figura 1, adentrou-se na identificação e na análise da quantidade de estudantes com defasagem e não alfabetizados por escolas.

---

<sup>1</sup> <https://sites.google.com/prof.educacao.sp.gov.br/anos-iniciais/p%C3%A1gina-inicial>

**Figura 1**

*Quantidade de estudantes não alfabetizados por escola.*



**Fonte:** Projeto (2024). <https://sites.google.com/prof.educacao.sp.gov.br/anos-iniciais/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>. Acesso em: 13 de janeiro de 2025.

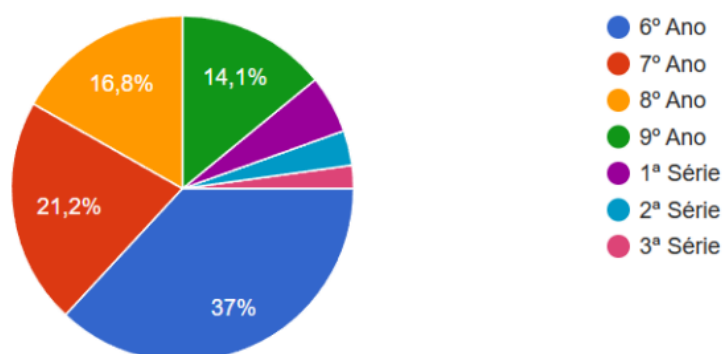
Os dados da Figura 1 revelam que 46,9% das escolas possuem até 5 estudantes em situação de defasagem. Esse número também é expressivo na quantidade de 5 a 10 (31,3%) estudantes que ainda não leem nem escrevem convencionalmente. Registrou-se menor representatividade (6,3%) escolas que apontaram ter de 10 a 15 estudantes com defasagem e acima de 30 estudantes (3,1%). Em meio a esse cenário, também despontou a declaração de 4 escolas (12,5%) que não possuem estudantes nessa condição.

Segundo Imbernón (2011) os desafios impostos ao cenário educacional, como a defasagem elucidada acima, podem ser minimizados a partir de um novo conceito de formação, sendo aquela que:

Assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (p.15)

**Figura 2**

*Participação dos estudantes por turma (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).*



**Fonte:** Projeto (2024). Disponível em: [Anos Iniciais](#). Acesso em: 13 de janeiro de 2025.

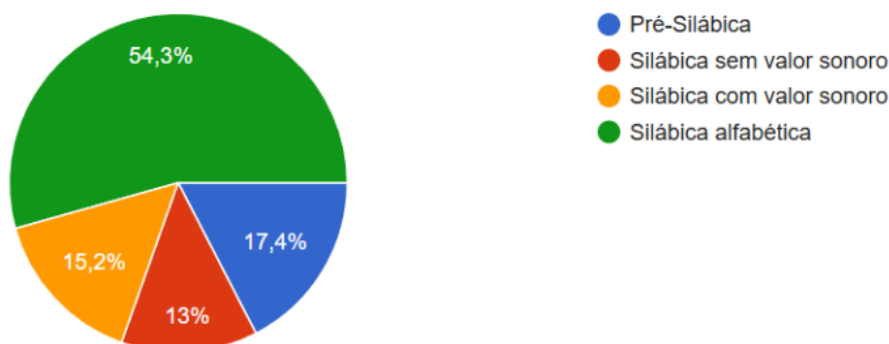
As turmas que apresentam maior porcentagem (75%) de estudantes com defasagem foram os 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, diminuindo esse quantitativo no decorrer dos anos seguintes, o que pode evidenciar o avanço desses estudantes em um processo contínuo de aprendizagem, contudo, em longo prazo.

A segunda categoria analítica identificada, “hipótese de escrita silábica-alfabética”, desponta das respostas da sexta pergunta no que se refere às hipóteses de escrita: “De acordo com a

produção do estudante, classifique a hipótese de escrita em que se encontra”. Foi constatado que 54,3% dos estudantes encontram-se na hipótese de escrita silábica-alfabética<sup>1</sup> (Figura 3):

**Figura 3**

*Hipóteses de escrita.*



**Fonte:** Projeto (2024). Disponível em: [Anos Iniciais](#). Acesso em: 13 de janeiro de 2025.

Apesar de 54,3% dos estudantes estarem classificados nessa hipótese, notou-se uma porcentagem significativa nos demais níveis, como a hipótese pré-silábica (17,4%) e a silábica sem valor sonoro convencional (15,2%), somando 32,6%, o que representa um significativo desafio para os CP e Professores especialistas que não possuem formação inicial em Pedagogia.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986) nesses dois últimos níveis, os estudantes reconhecem algumas letras do alfabeto, conseguem relacionar poucas pautas sonoras com os grafemas, se apoiam em letras que conhecem de memória, que fazem parte de seu nome ou cotidiano e ainda apresentam dificuldades para dominar a quantidade e a qualidade das letras usadas para escrever frases ou palavras. Cabe retomar que este contexto diz respeito a estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio e que não conseguiram ser alfabetizados nos primeiros anos de escolaridade – fase considerada propícia para aquisição desses conhecimentos.

A terceira categoria de análise refere-se aos “estudantes da Educação Especial”, ou seja, de 193 estudantes avaliados pelas 43 escolas, 128 diz respeito às escritas de Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial: Deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA); e, estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Os dados foram extraídos da sétima pergunta do questionário on-line: “Dos estudantes elencados na sondagem das hipóteses de escrita com registros não alfabéticos, identifique aqueles que possuem alguma Deficiência ou Transtorno”. Essa informação possibilitou constatar que a defasagem na alfabetização, distante da fase considerada ideal, somada as especificidades e particularidades da Educação Especial, asseveram os desafios no processo de ensino e tensionam os conhecimentos adquiridos outrora na formação inicial e continuada dos professores e CP.

Diante disso, é necessário pontuar a importância da formação continuada, orientada para uma educação inclusiva, dos CP, pois são estes que levarão suportes pedagógicos aos docentes promovendo espaços coletivos de reflexões e geração de práticas formativas que possam concretizar-se na realidade escolar a inclusão.

<sup>1</sup> Esta hipótese se caracteriza pelo momento em que os estudantes reconhecem todas as letras do alfabeto, já se apropriaram do SEA, sabem que se usam letras para escrever, relacionam grafemas e fonemas e cometem alguns equívocos ortográficos, faltando poucos conhecimentos para se tornarem alfabéticos.

Os dados gerais da coleta incluem outros 63 estudantes sem diagnóstico e que ainda não conseguiram avançar na aprendizagem. Nesse sentido, não é possível definir um parâmetro, visto que, para se aprofundar essa análise, é necessário considerar além desses resultados de aprendizagem outros fatores – culturais, sociais, cognitivos, individuais, entre outros.

Diante dos dados apresentados nos Gráficos nº 1, 2 e 3, as orientações que integraram o Documento Orientador de sondagem (2024) para subsidiar os professores e CP para o trabalho com os estudantes público-alvo do projeto foram:

- a) Manter a continuidade no desenvolvimento de atividades pedagógicas intencionalmente direcionadas para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA);
- b) Ofertar aos estudantes atendimento individualizado, planejamento personalizado e flexibilizados de acordo com suas necessidades;
- c) Realizar agrupamentos potencialmente produtivos nas atividades que demandam reescrita coletiva;
- d) Direcionar o planejamento didático-pedagógico com metodologia do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), considerando incluir todos no processo de ensino e aprendizagem (Medeiros, 2024, p. 12).

Compreende-se que essas orientações não se esgotam em si mesmas, pelo contrário, dependem das necessidades e particularidades dos estudantes, da formação inicial dos professores, dos conhecimentos do CP sobre o processo de alfabetização, do envolvimento e comprometimento dos responsáveis com a aprendizagem de seus filhos, do apoio da gestão escolar no desenvolvimento de projetos pedagógicos qualificados para atender e minimizar os desafios e da efetivação de políticas públicas educacionais direcionadas para o desenvolvimento profissional docente com foco nas necessidades formativas reais.

#### **4. Formação, atuação, dificuldades e necessidades dos coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino frente à defasagem dos estudantes**

Nesta seção, retomamos a necessidade de compreender como se articulam a formação dos CP e os desafios impostos pela defasagem na aprendizagem constatada pelos indicadores apresentados. Para isso, no decorrer da pesquisa, foram compartilhados com os 156 CP dois questionários on-line (Q1 e Q2) preenchidos no ano de 2024.

A quarta categoria de análise “perfil docente”, desponta do Questionário 1 (agosto de 2024), composto por 10 questões que intencionaram realizar o levantamento do perfil dos CP: função exercida (CP ou Vice-diretor), tempo na função (em anos), segmento de ensino em que atua (Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio), tipo de ensino (regular, período integral), formação inicial (licenciatura, bacharelado), formação continuada (pós-graduação lato sensu, stricto sensu), entre outros. Os dados coletados por meio dessas questões foram compilados nas Tabelas 1, 2, 3, 4 e 5 analisados nos próximos parágrafos.

O Questionário 2 (outubro de 2024), contendo 6 questões, objetivou verificar elementos relacionados aos conhecimentos dos CP sobre o desenvolvimento do trabalho em relação aos estudantes com defasagem de aprendizagem e as dificuldades dos professores que lecionam para esses estudantes. Nessa direção, o estudo visou investigar: quantos estudantes com defasagem há na escola em que atua? Quantos estudantes não alfabetizados a escola possui? Quais estratégias de ensino os professores têm desenvolvido com os estudantes que ainda não se apropriaram do SEA? Quais as principais dificuldades dos professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico com esses estudantes? As informações obtidas por meio do Questionário 2 constituíram a quinta

categoria de análise, “saberes docentes”, descritos nas respostas dissertativas enumeradas de 1 a 6.

Para o tratamento das informações do Questionário 2, adicionamos a coleta das dificuldades docentes e necessidades do CP em relação ao trabalho com os estudantes não alfabetizados. O Q1 contou com respostas de 124 CP, e o Q 2 foi respondido por 32 CP.

A análise dos dados partiu das informações de formação e atuação dos CP. Os dados apontaram que 51 CP atuam em escola de ensino regular, acrescidas duas escolas nas quais os Vices-Diretores exercem, além de suas demandas, àquelas relativas a função de CP, somando 53 profissionais. Já nas escolas inscritas no Programa de Ensino Integral, totalizam-se 71 CP divididos entre Coordenadores de Áreas do Conhecimento (19) e Coordenadores Pedagógicos Gerais (52).

Essas informações revelam que os professores que lecionam em escolas com PEI possuem maior apoio por parte do CP, visto que além de contar com o Coordenador Pedagógico geral também são orientados pelos Coordenadores de área do conhecimento.

Conforme o artigo 4º do inciso IV da Resolução SEDUC nº 61/2024 (São Paulo, 2024), esses profissionais que atuam no PEI têm como atribuições:

- a) orientar os professores nas atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais, em sua respectiva área de conhecimento;
- b) organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar, em sua respectiva área de conhecimento, articulando a atuação dos professores com o Currículo Paulista e o material digital;
- c) substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração, exceto quando se tratar de aulas da disciplina de Educação Física;
- d) participar da produção didático-pedagógica, em conjunto com os professores da Escola. (São Paulo, 2024, p. 3)

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), as áreas de conhecimento das quais os Coordenadores desempenham seu trabalho são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. No âmbito do estado de São Paulo, as áreas são divididas da seguinte forma: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e, Ciências Humanas. Elas integram diferentes componentes curriculares, e as escolas do PEI possuem um CP para cada uma dessas áreas, ofertando mais orientações pedagógicas de que os CP que atuam nas Escolas de tempo Parcial.

Apesar de os professores que compõem as escolas PEI contarem com essa vantagem, nenhum dos itens do artigo 4º, há pouco citado, menciona a recuperação das aprendizagens ou orientação para o trabalho didático com os estudantes em defasagem escolar.

Nesse sentido, para que haja qualificação na formação continuada de professores, não basta haver maior número de horas formativas, mas implica sobre a qualidade da formação. O conteúdo formativo precisa ir ao encontro da necessidade e desafios enfrentados no dia a dia escolar e a participação intrínseca dos profissionais envolvidos. Sobre isso, Nóvoa (2024) aponta como regra geral:

Não pode haver formação continuada sem uma presença forte dos professores e das escolas, mas essa presença, por si só, não chega para construir modelos efetivos de formação continuada. A prática pela prática é repetição, não tem qualquer interesse ou utilidade para a formação dos professores. (p.10)

Outro aspecto importante considerado por França (2025, p. 86) é em relação à jornada de trabalho (40 horas) e à formação desses profissionais, pois se dedicam parte do tempo (20 horas)

para a docência e a outra metade (20 horas) para as atribuições de CP de área, além de serem responsáveis por dar aulas quando os professores regentes<sup>1</sup> necessitam se ausentar:

Enquanto PC e PCG dedicam todo esse tempo às atividades de coordenação, o PCA divide sua carga horária de forma a dedicar 20 horas semanais para as atividades referentes à coordenação e 20 horas semanais para as atividades da docência. Os documentos não especificam como essa divisão deve ser feita. Em que momento esse profissional pausa suas atividades docentes para se dedicar às atividades da coordenação? Esta questão acaba ficando nas mãos dos profissionais para que seja resolvida. (França, 2025, p. 86)

Os 2 vice-diretores de escolas de tempo parcial presentes na análise atuam em escolas de pequeno porte. Essas escolas, em decorrência do baixo número de estudantes matriculados, não podem acomodar outros gestores como o Diretor Escolar e CP<sup>2</sup>, logo, esse profissional atua acumulando as demandas dessas frentes de trabalho, o que pode comprometer as ações desses profissionais em dedicar-se exclusivamente ao trabalho pedagógico.

Outras informações levantadas no Q2 dizem respeito a quantidade de CP que atuam em cada segmento de ensino, sendo superior o número de CP que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais em detrimento ao quantitativo que trabalham nas escolas de Ensino Médio. Isso decorre do maior número de escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Finais, maior número de turmas e estudantes e em razão da organização das escolas na URE investigada.

No mesmo Questionário (Q2) investigou-se informações sobre a formação inicial em licenciatura e bacharelado com o intuito de verificar se há correspondência entre a formação inicial e a função exercida.

Verificou-se, por meio dos dados apresentados, que a maior correspondência entre a formação inicial e a função exercida ocorre entre os profissionais graduados em Pedagogia (35,2%), indicando que pouco mais de um terço dos ocupantes da função apresenta formação diretamente relacionada às atribuições pedagógicas do cargo. Entretanto, os demais 64,8% são oriundos de outras licenciaturas, como Letras (27,2%), Matemática (24%), Geografia (13,6%), História (12%), Ciências Biológicas (12%), Química (8%), entre outras, demonstrando que a CP também é desempenhada por profissionais com diferentes áreas de formação inicial. Evidencia-se por meio dessas informações que embora a Pedagogia represente a formação inicial mais compatível com as atribuições do CP, a função é exercida predominantemente por profissionais provenientes de diversas licenciaturas, o que reforça a natureza interdisciplinar desse profissional e evidencia a importância da formação continuada para o desenvolvimento das competências específicas exigidas pelo cargo.

Considerando essa conjuntura, pode-se compreender parte das dificuldades que assolam esses profissionais.

No que concerne à formação continuada, Nóvoa (2024) parte do pressuposto de que esta “[...] é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e co-formação (formação que se faz em relação com os outros)”.

Referente à formação continuada em nível de pós-graduação (*lato sensu* e *strictu sensu*), dos 32 CP que responderam essa questão, 28 possuem pós-graduação, sendo a maioria na área da Educação, o que pode representar a busca individual pela formação continuada e especialização para o aprofundamento dos conhecimentos e melhoria no desempenho profissional. Contudo, segundo Imbernón (2011), o conhecimento ultrapassa essa dimensão, necessitando também existir no âmbito escolar:

---

<sup>1</sup> Os quais têm as aulas atribuídas de forma permanente no ano letivo corrente.

<sup>2</sup> Conforme estabelece a Resolução SEDUC nº 53/2022 (São Paulo, 2022, s. n.).

É num contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática, ou seja, o trabalho, intervindo nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência. E quando falamos de quadros educativos e sociais referimo-nos tanto aos lugares concretos (instituições educativas) como aos ambientes sociais e profissionais em que se produz a educação (comunidade). (p.67)

No sentido explicitado por Imbernón (2011), considerou-se a análise da sexta categoria “tempo de experiência do CP na função”. Diante disso, verificou-se que 17 CP possuem menos de um ano e 6 PC detêm entre um e dois anos de tempo de trabalho na função, ou seja, a maioria tem pouco tempo de experiência profissional como CP, dificultando a apropriação dos conhecimentos por meio da prática, além de explicitar a rotatividade na função. Aprofundando essa discussão, uma vez que ela sustenta os “achados” da pesquisa, recorremos a Shulman (2005) para discorrer sobre quais qualidades, habilidades e capacidades capacitam o professor experiente. O autor sustenta que o “conhecimento base” é essencial à concretização da docência. Segundo Shulman (2005), o professor necessita desenvolver alguns tipos de conhecimentos que favorecerão a prática docente e, possivelmente, enriquecerão a experiência pedagógica na sala de aula:

- 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico; 3) conhecimento do currículo;
- 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos;
- 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005, p. 11).

No que se refere a um tempo maior na função, acima de 6 anos, 09 CP, elucidando que a maioria dos profissionais têm pouco tempo de experiência na função.

Ademais, coletou-se uma autoavaliação dos CP sobre a condição de formadores para orientar seus professores e, finalmente, por meio de questões dissertativas, identificou-se quais as dificuldades dos professores e as necessidades dos CP para trabalhar com o contexto de defasagem na aprendizagem.

Na vertente dos conhecimentos e condições de replicabilidade do CP, conforme pergunta autoavaliativa sobre a atuação – elencada em uma escala de 0 a 10, compôs a sétima categoria analisada “condição de formador”. As informações demonstraram maior quantidade de CP autoavaliando sua capacidade formativa sobre a competência de orientar os professores para o processo de alfabetização em contexto de defasagem, em escalas de 5 (25%), 6 (15,6%) e 7 (21,9%), o que pode configurar aquisição de conhecimentos apropriados para o apoio aos professores. Contudo, também apresentou um número importante de CP que se avaliaram com o conceito abaixo de 4, como 0 (3,1%), 3 (12,5%) e 4 (6,3%), revelando 21,9% de profissionais que se sentem despreparados para atender as necessidades formativas docentes. Esta autodeclaração é de extrema importância para justificar as necessidades formativas junto a esses profissionais, fomentar ações de políticas públicas e redirecionar as orientações técnicas. Ademais, as maiores notas, 8 (3,1%), 9 (9,4%) e 10 (3,1%), ainda representam minoria.

A próxima questão analisada busca identificar quais as principais necessidades formativas dos CP, sendo algumas delas já reveladas nos dados analisados anteriormente. Dentre elas, estão:

Ainda sinto relutância por parte de alguns professores entenderem que o processo de alfabetização envolve todos os componentes curriculares e necessita de um olhar mais sistemático com cada um dos alunos. (CP1)

Reforçar a análise das hipóteses de escrita; como lidar com o aluno que se recusa a fazer, desde a sondagem até as atividades em sala; como evitar a infantilização dessas atividades. (CP4)

Adaptar as atividades de acordo com a faixa etária dos alunos, bem como sua realidade. (CP7)

Os apontamentos citados revelam diferentes necessidades. Aquelas de cunho pedagógico (conhecimento para a prática, como as estratégias de ensino, adaptação de atividades para os diferentes níveis) as de autoformação (aprender para ensinar), sobre a gestão do tempo didático (aula), insegurança e responsabilização dos próprios professores sobre uma área do conhecimento (linguagem) em detrimento de outras:

Os alunos com esta característica/necessidade precisam de professores que sejam especialistas na função alfabetizadora. (CP32)

Estratégias utilizadas na alfabetização. (CP15)

Formações específicas sobre o processo de alfabetização (como ensinar o docente especialista alfabetizar?). (CP22)

Em seguida, perguntou-se aos CP quais são as principais dificuldades que os professores demonstram ter no desenvolvimento do trabalho pedagógico com os estudantes não alfabetizados. Dentre elas, destacam-se as mais citadas:

Superlotação e adaptar as atividades de acesso ao currículo (adaptação curricular). (CP04)

A principal dificuldade é ter disponibilidade de atender a todos os alunos da classe e ainda assim conseguir fazer o acompanhamento necessário dos estudantes não alfabetizados. (CP18)

A partir do assinalado, é possível dialogar com Shulman (2005), que chama atenção para os saberes dos professores que se relacionam, especificamente, com os desafios encontrados no trabalho pedagógico diário no cenário escolar. Esses saberes, segundo a autora, devem fomentar o construto de sua formação inicial e/ou continuada. São eles: 1) os relacionados ao ambiente da prática pedagógica; 2) os relacionados ao contexto da aprendizagem, que devem produzir a curiosidade dos estudantes e o conhecimento pelos professores das formas de aprendizagem e das mais variadas possibilidades que relacionam conhecimento e prática social; 3) os articulados ao contexto sócio-histórico dos estudantes e às habilidades de leitura; 4) os relacionados às habilidades de selecionar objetivos de aprendizagem, métodos e propostas e práticas efetivas; 5) os articulados à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; 6) os relacionados à avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, fomentando estratégias avaliativas que melhor sinalizem sobre a aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto, os aspectos elencados revelam o despreparo tanto do professor regente quanto dos CP que, por força de designação, estão afastados para exercer essa função, mas em momento algum deixaram de ter sua base na docência. Notou-se também que algumas dificuldades apontadas pelos professores se relacionam com as necessidades dos CP, como por exemplo, estruturar um planejamento didático-pedagógico, que considere a heterogeneidade e as diferentes necessidades de todos os estudantes:

1. Inserir os estudantes nas atividades realizadas em sala quando os temas trabalhados são relativamente complexos; 2. Planejar aulas a partir da unicidade, em outras palavras, sem considerar as especificidades de cada estudante no processo educativo; 3. Organizar atividades personalizadas e com acessibilidade curricular. (CP02)

Trabalhar com estudantes que estão em níveis de conhecimento bem distantes uns dos outros (alguns avançados, outros com muitas dificuldades. (CP03)

A dinâmica em sala de aula não permite com que o professor dê atendimento individualizado necessário aos não alfabetizados. (CP10)

Nesse contexto, acreditamos que é possível estabelecer uma relação dialógica entre o que se espera aprender e os conhecimentos apontados como necessários para a apropriação dos saberes, conforme aponta Nóvoa (2024, p.9):

A formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou competências, implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional. É uma realidade complexa que exige um trabalho em comum entre formandos e formadores, entre os estudantes que frequentam cursos de formação de professores e os professores da educação básica em exercício nas escolas.

Em concordância com Nóvoa (2024), acredita-se ser possível impactar o cenário educacional e mitigar os desafios, na medida em que se ouve o professor, os CP, os familiares e responsáveis pelos estudantes, bem como os demais profissionais que compõem o âmbito escolar, a partir da consciência e reflexão sobre as dificuldades e necessidades reveladas em suas narrativas, da articulação entre teoria e prática, da parceria e colaboração com instituições públicas de ensino superior (Rinaldi, 2013), da estruturação de um processo de formação continuada capaz de ir ao encontro dessas necessidades reveladas.

## 5. Considerações finais

O artigo apresentou um estudo sobre a relação entre a formação docente e os desafios no contexto da aprendizagem escolar, destacando o papel do Coordenador Pedagógico na Rede Estadual de São Paulo no apoio aos professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais e do Ensino Médio. Buscou responder: quais as principais necessidades e desafios dos CP no apoio aos professores para lidarem com os estudantes não alfabetizados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio? Nesse sentido, trouxe questões importantes para a área de discussão, pontuando para a importância da formação do CP – inicial e continuada – com vistas ao seu exercício profissional junto a professores da educação básica visando auxiliá-los no contexto de superação das defasagens apresentadas pelos discentes. Ademais, discutiu a evolução da função do Coordenador Pedagógico, suas atribuições e dificuldades, na URE de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

O estudo apresentou dados de um projeto desenvolvido nesta Unidade Regional de Ensino, que identificou, no fim do ano letivo de 2024, um cenário desafiador com cerca de 193 estudantes – dos quais 128 pertencem à Educação Especial – ainda não alfabetizados no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. A fim de constataremos como se estabelece essa relação profissional com os desafios da defasagem escolar, foram aplicados dois questionários on-line no ano de 2024. O primeiro focou no levantamento do perfil dos CP, incluindo função, tempo de atuação, nível e tipo de ensino, e formação acadêmica. O segundo investigou o trabalho com estudantes em defasagem, dificuldades enfrentadas pelos professores e necessidades dos CP.

Por meio da análise interpretativa de dados e sob a análise de conteúdo de Bardin (2011) foram identificadas sete categorias analíticas, a saber: 1) baixa hipótese de escrita alfabética, 2) alta hipótese de escrita silábica-alfabética, 3) estudantes da Educação Especial, 4) perfil dos coordenadores pedagógicos, 5) tempo de experiência na função de CP, 6) saberes docentes e 7) condição de formador.

Os dados evidenciaram que a maioria dos CP atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental com predominância no Programa de Ensino Integral (PEI). Em relação à formação, pouco mais de um terço (35,2%) dos CP possuem licenciatura em Pedagogia como curso de graduação, embora considere-se relevante para lidar com estudantes em processo de alfabetização. Grande parte dos CP possui Pós-graduação em Educação, o que indica um comprometimento individual com o desenvolvimento profissional e aprofundamento teórico, mas a experiência prática sobre a docência e seus desafios ainda é limitada, já que a maioria dos CP que participaram do estudo têm menos de dois anos na função.

O estudo apontou que a defasagem dos estudantes, principalmente daqueles da rede pública de ensino, se trata de um desafio permanente e que a melhoria no processo de ensino e aprendizagem é possível por meio de uma formação inicial e continuada capaz de lidar com as necessidades e desafios impostos na contemporaneidade, logo, considerando-os no processo formativo dos professores e Coordenadores Pedagógicos. Além disso, destacou a necessidade de aprimoramento na formação continuada desses profissionais, com suporte teórico e prático que abrange o processo de alfabetização, a defasagem escolar e as necessidades formativas para lidarem com os estudantes da Educação Especial. Nesse sentido, Nóvoa (2024) defende que isso pode acontecer a partir da “[...] concretização de novas modalidades de formação de professores que depende da existência de um “terceiro lugar”, a ser pensado como uma “casa comum da formação e da profissão” (Nóvoa, 2024, p.10).

Constatou-se, também, o restrito impacto das diretrizes nacionais para a formação de professores, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), que apresenta limitações na formação inicial, na valorização e na qualificação docente. Esses fatores, comprometem a prática pedagógica, a capacidade dos CP de lidarem com a defasagem dos estudantes em processo de alfabetização, bem como a qualidade educacional, deixando aproximadamente, 193 estudantes avançarem minimamente em sua formação escolar, conforme dados identificados nesta investigação.

Conclui-se, diante do estudo, a importância de repensar as políticas públicas de formação docente que levem em consideração as necessidades formativas reais, uma vez que se visa a formação comprometida com a qualidade e com a cidadania diante dos desafios postos pelo século XXI.

## Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70. <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)
- Brasil. (2015). *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-01072015-pdf/file>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Brasil. (2024). *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas. <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>

França, A. L. (2025). *Coordenadores de gestão pedagógica do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: Trabalho pedagógico e identidade profissional* [Tese de doutoramento]. Universidade Estadual Paulista. <https://repositorio.unesp.br/>

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (9ª ed.). Cortez. [https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT\\_SAMPLE\\_CONTENT/formacao-docente-e-profissional-vol-14-32145-1.pdf](https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/formacao-docente-e-profissional-vol-14-32145-1.pdf)

Libâneo, J. C. (2001). *O sistema de organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Alternativa. [https://books.google.com.br/books?id=f\\_U7DwAAQBAJ](https://books.google.com.br/books?id=f_U7DwAAQBAJ)

Medeiros, F. C. M. (2024). Documento orientador para realização da sondagem de escrita no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. *Projeto Alfabetização*. [https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/08/anexo-ii\\_orientaes-para-sondagem\\_seduc.pdf](https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/08/anexo-ii_orientaes-para-sondagem_seduc.pdf)

Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*. DOI: 10.21747/08740518/esc777

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. (2024). *Resolução SEDUC nº 61*. <https://www.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-61-de-30-08-2024/>

Shulman, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. Profesorado. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>